

**UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM**

***O DISCURSO AVALIADOR DO SUJEITO-PROFESSOR
NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-
ALUNO***

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Ensino de LE/L2.

Autora: Juliana Santana Cavallari

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

CAMPINAS – SP
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C314d	<p>Cavallari, Juliana Santana.</p> <p>O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno / Juliana Santana Cavallari. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Ensino - Aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Identidade. 4. Análise do Discurso. I. Coracini, Maria José R. Faria (Maria José Rodrigues Faria). II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

Título em inglês: The effects of the teacher's evaluative discourse upon the constitution of the student's identity.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Teaching - Learning; English Language; Identity; Discourse Analysis.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Grigoletto, Prof^ª. Dr^ª. Carmen Zink Bolognini, Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Bastos de Mattos e Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó.

Data da defesa: 05/08/2005.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Maria José Rodrigues Faria Coracini – Orientadora

Prof^ª Dr^ª Carmen Zink Bolognini

Prof^ª Dr^ª Maria Augusta Bastos de Mattos

Prof^ª Dr^ª Marisa Grigoletto

Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó

Para minha filha, Luiza,
por sua luta e vitória pela vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, por sua contribuição para o desenvolvimento e aprofundamento desta tese.

Ao centro binacional, seus dirigentes e funcionários que permitiram a coleta dos dados abordados.

À FAPESP, pelo financiamento que proporcionou a realização deste trabalho de pesquisa.

À minha família, pelo apoio incondicional, em especial ao meu sogro, pela companhia nas diversas viagens para Campinas.

Aos meus colegas de pós-graduação, por terem participado do processo de elaboração deste estudo, fornecendo sugestões e indagações enriquecedoras, além do apoio e amizade nos momentos de angústia e incerteza.

Ao meu marido, pela cumplicidade e pelo carinho que nos une e fortalece.

Ao Departamento de Linguística Aplicada do IEL, pelas orientações que permitiram os encaminhamentos necessários para a conclusão deste estudo.

Contracanto

É em vão que tua imagem chega ao meu encontro
E não me entra onde estou, que mostra-a apenas
Voltando-te para mim poderias achar
Na parede do meu olhar, tua sombra sonhada.

Eu sou esse infeliz comparável aos espelhos
Que podem refletir, mas que não podem ver
Como eles meu olho é vazio e como eles habitado
Pela ausência de ti que faz tua cegueira.
(*Fou d'Elsa*, Aragon)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PRIMEIRA PARTE: DELIMITAÇÕES TEÓRICAS	21
CAPÍTULO 1	22
PERSPECTIVAS ADOTADAS E CONCEITOS NORTEADORES.....	22
1.1 Relações entre as perspectivas adotadas	22
1.1.1 A determinação inconsciente na dispersão dos sentidos e dos sujeitos	22
1.1.2 Sobre a interpretação e a significação.....	28
1.1.3 Do equívoco como fato estrutural atrelado à primazia do significante.....	31
1.1.4 A questão da atemporalidade do inconsciente	35
1.2 O sujeito constituído na/pela falta	38
1.3 A linguagem como produção de sentidos	41
1.4 A identidade e a identificação na (des)estruturação do sujeito	45
CAPÍTULO 2	51
A INTERDISCURSIVIDADE NO DISCURSO AVALIADOR	51
2.1 A verdade como construção discursiva	53
2.2 O discurso religioso-cristão como instaurador de vigilância.....	58
2.3 O discurso dos princípios morais e as regras de conduta social.....	64
2.4 O discurso jurídico na constituição do sujeito-de-direito	67
2.5 A disseminação da ideologia jurídica no contexto escolar	75
SEGUNDA PARTE: CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO E ANÁLISE DOS REGISTROS	81
INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE	82
CAPÍTULO 1	83
<i>CORPUS</i> DE PESQUISA, PERCURSO DA ANÁLISE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	83
1.1 Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa	83
1.2 O desenrolar teórico e metodológico da análise dos eventos	85
1.3 As condições de produção na constituição dos sentidos.....	91
1.3.1 Espaço onde as formulações foram proferidas	91
1.3.2 Um breve histórico sobre os sujeitos pesquisados.....	94
1.3.3 O lugar discursivo e as regularidades na identidade do sujeito-professor	97
1.3.4 O lugar discursivo e as regularidades na identidade de sujeito-aluno	98
1.3.5 O sistema de avaliação empregado na instituição.....	101
CAPÍTULO 2	105
O PROFESSOR COMO JUSTICEIRO.....	105
2.1 A ideologia jurídica na manutenção da lei	106
2.2 A justiça através da prova apresentada	110
2.3 A natureza binária da avaliação	116
2.4 O direito de aplicar a punição.....	123
2.5 A ilusão de justiça e igualdade na prática da avaliação	130

CAPÍTULO 3	133
DIZERES SOBRE AVALIAÇÃO	133
3.1 O espelhamento discursivo na busca de culpados	134
3.2 Avaliação formal e/ou julgamento: “Tu és isto”	141
3.3 O discurso pedagógico como instaurador de certezas	147
3.4 A Promessa-juramento: engajamento com a “verdade”	154
3.5 Os sentidos no imbricamento discursivo	158
CAPÍTULO 4	160
AVALIAÇÃO E JULGAMENTO: ENTRE O SER E O DEVER-SER	160
4.1 O ideal de eu como “ser” e o eu ideal como “dever-ser”	160
4.2 A angústia do aluno: entre o ser e o dever-ser	162
4.3 Não basta ser	174
4.4 A incompletude no “ser” professor	185
4.5 O conflito de representações	193
CONCLUSÃO	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
ANEXO.....	212
1 Roteiro para entrevista semi-estruturada e destinada aos alunos	212
2 Dizeres sobre avaliação: acontecimentos discursivos na íntegra	213

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar como o freqüente discurso avaliador do sujeito-professor incide na constituição identitária do sujeito-aluno, considerando que é no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito, que é falado, constrói sua própria imagem de identidade. Para tanto, fez-se necessário resgatar os fios que tecem o dizer do professor, atentando para a relação interdiscursiva que provoca efeitos de verdade nesse dizer. Do ponto de vista teórico, a presente pesquisa situa-se na interface entre a análise do discurso de linha francesa, a desconstrução e a psicanálise. O *corpus* de pesquisa foi coletado em uma escola particular de idiomas, em situações e contextos variados. A análise dos acontecimentos discursivos expôs a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos, possibilitando uma maior compreensão da constituição identitária dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial do sujeito-aluno, a partir de suas representações e identificações com o discurso do outro (professor). Por meio do discurso avaliador, o olhar do professor incide no aluno como um julgamento constante e a avaliação formal ou prova acaba funcionando como uma sentença legitimada e legitimadora desse discurso que, muitas vezes, antecipa o sucesso ou o fracasso do aluno, frente ao processo em questão. O sujeito-aluno, por seu turno, incorpora o discurso do professor, identificando-se e assumindo as imagens lançadas pelo olhar daquele que é suposto-saber. A formulação de professores e alunos também denunciou a contradição entre o *ser* sempre incompleto e o *dever-ser* segundo um modelo tido como ideal.

Palavras-chave: 1. Ensino-Aprendizagem; 2. Língua Inglesa; 3. Interdiscurso; 4. Identidade; 5. Análise do Discurso.

SUMMARY

This study aims at analyzing how the frequent evaluative discourse of the teacher-subject affects the constitution of the student's identity, taking into account that the latter builds up his/her identity through the eyes of the other or others. In order to do so, it's necessary to track down the threads which weave the teacher's talking, by paying attention to the interdiscursive relation responsible for building up effects of truth within this talking. The current research is based on the interface among the French Theory of Discourse Analysis, some Psychoanalysis concepts and Deconstructionist reflections. The *corpus* of this study was collected in a private Binational Center, during different situations and contexts. The analysis of the discursive events unveiled the heterogeneity of subjects and discourses, allowing a better understanding of the identity constitution of the subject involved in the process of teaching and learning a second language, specially the student's identity through his/her representations and identification with the discourse of the other (teacher). Through the evaluative discourse, the teacher's look toward the students functions as a constant judgment. The formal assessment or test ends up working as a legitimate sentence of the teacher's discourse, which anticipates the success or failure of the student toward the process in which he/she is involved. As a result, the apprentice-subject incorporates the teacher's talking by identifying himself/herself with such talking and assuming the images sent by the eyes of the subject who is supposed to know everything. Moreover, the utterances formulated by English learners and teachers exposed the contradiction between what the subject is and what he/she should become, according to some patterns considered as ideal.

Key-words: 1. Teaching-Learning; 2. English language; 3. Interdiscourse; 4. Identity; 5. Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi resultado de dois anos de observação e problematização do espaço de sala de aula de inglês como língua estrangeira (doravante LE), durante minha própria prática pedagógica em uma escola particular de idiomas. A observação de outros espaços como a sala de reuniões pedagógicas e a sala dos professores, onde estes se reúnem durante os intervalos das aulas, para comentar e discutir questões acerca do processo de ensino-aprendizagem, também contribuiu para a elaboração dos questionamentos propostos neste estudo. Além disso, alguns apontamentos realizados na minha pesquisa de mestrado (Cavallari, 2001), embora não fizessem parte de minhas questões iniciais, naquela ocasião, acabaram por contribuir para o desenvolvimento do tema aqui proposto.

Trata-se, ainda, de um trabalho inserido no Projeto Integrado de Pesquisa *Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (língua materna e língua estrangeira)*, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini. A participação nas reuniões do grupo de pesquisa coordenado, juntamente com as atividades desenvolvidas durante o programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada, contribuíram para aprofundar nossas leituras nas áreas de Análise do Discurso (AD) de linha francesa, Psicanálise e Desconstrução. São essas perspectivas teóricas e de reflexão que forneceram subsídios para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que se situa no campo da Lingüística Aplicada, voltada ao ensino-aprendizagem de LE/L2. Pretendemos, em última instância, fornecer uma contribuição às reflexões nesta área. Acreditamos que a problemática aqui levantada bem como a descrição e análise dos eventos discursivos que constituem o *corpus* desta pesquisa nos permitiram traçar algumas

considerações que se aplicam não só ao ensino de línguas, mas ao processo de ensino-aprendizagem de um modo geral.

Como fator motivador inicial deste estudo está nossa inquietação diante das conversas informais ocorridas no contexto escolar pesquisado. A presença recorrente de julgamentos do professor em relação ao desempenho do aluno que, a nosso ver, pareciam afetar e ser coerente com o resultado obtido nas avaliações formais ou provas, além de serem constitutivos das representações identitárias do sujeito-aprendiz, mereceu um estudo mais detalhado. Dito de outro modo, chamou-nos a atenção, no dizer dos professores, em especial, a freqüente formulação de enunciados assertivos que construía a “verdade” sobre o aluno, ou melhor, sobre sua capacidade ou incapacidade de aprender a língua inglesa (LI).

Com base na leitura de Coracini (2003b), entendemos que as representações que habitam o imaginário do sujeito-professor¹ e do sujeito-aluno são reveladoras de suas identidades. Nas palavras da autora (*op.cit.*:219),

as representações que habitam o imaginário seja do aluno, seja do professor são reveladoras da identidade de um e de outro, se compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito.

A propósito deste trabalho de pesquisa, embora estejamos abordando as representações que estão em funcionamento tanto no discurso do professor como no do aluno, a respeito de si e do outro, enfatizaremos o espelhamento do constante discurso avaliador do sujeito-professor na constituição identitária do sujeito-aluno, tendo em vista

¹ Sempre que nos referirmos a sujeito-professor e a sujeito-aluno não se trata de um indivíduo em particular, mas de um sujeito histórica e ideologicamente determinado, inserido em um lugar discursivo do qual fala.

que, segundo Coracini (2003d:194), dentro de uma abordagem discursiva articulada à Psicanálise, é no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói sua própria imagem de identidade. Nesse prisma, os alunos são o que fazem e falam deles os professores, à medida que projetam um *ideal* ou um modelo a ser seguido, que constitui a matriz formadora do sujeito-aprendiz. Essas considerações encontram respaldo em Lacan (1975a [1986:321])² que enfatiza que a imagem de si é sempre constituída por intermédio do outro/Outro, seu exterior: é no outro que o sujeito que é falado reencontra o seu *eu-ideal*, isto é, sua matriz identificatória.

Considerando o tema abordado nesta tese, é o outro, no caso o sujeito-professor, que lança as imagens com as quais o sujeito-aluno poderá se identificar e se reconhecer, já que é a exterioridade que o constitui (Souza, 2000). Desse modo, o eu se constrói constituindo o eu do outro e é por ele constituído, tendo em vista que, de acordo com Bakhtin (1981), todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. Esse esclarecimento do autor nos permite dizer que o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (ou de outros), fazendo desses discursos suas próprias palavras, ao singularizá-los e utilizá-los em outras situações de enunciação, apesar de não se dar conta disso. Esses apontamentos são significativos, pois nos levam a compreender que a subjetividade do sujeito de linguagem é perpassada por discursos e imagens enviadas e refletidas do olhar do outro que, embora deslocadas e ressignificadas, provocam identificações.

Alguns estudos recentes na área de Lingüística Aplicada, também direcionados por uma perspectiva discursiva, forneceram apontamentos relevantes para a elaboração desta

² Ao citar obras mais antigas, aparecerão duas datas: a primeira corresponde à edição original; a segunda, à edição consultada e/ou traduzida.

pesquisa. Os trabalhos mencionados a seguir abordam a relação entre a identidade de professor e a construção de práticas pedagógicas no contexto escolar, explorando conceitos como identidade, identificação, lugar discursivo e posição sujeito, conceitos estes que também foram trabalhados na pesquisa atual. Mais especificamente, Grigoletto (1997) analisou a atuação do professor de línguas quanto à construção de significação, durante as aulas de leitura de LE e destacou que é do professor que partem os significados “desejáveis” e permitidos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno ocupa as margens desse processo; Orlandi (1998a) abordou a identidade lingüística escolar, salientando que os sentidos e os sujeitos resultam de filiações em redes, ou seja, de relações de distintas formações discursivas ou de posições-sujeito; Paschoal Lima (2002) buscou compreender alguns processos de auto-identificação do sujeito-professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam; Souza (2000), por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento do tema aqui proposto, ao enfatizar que o poder exercido pelo professor é totalitário, pois exclui ou silencia outras identidades e outras histórias; Coracini (2003b) colocou em questão a identidade enquanto unidade e completude do ser para exibir a fragmentação, a descontinuidade, a impossibilidade de inteireza de qualquer sujeito e, particularmente, do sujeito-professor.

Vale destacar que todos os estudos mencionados anteriormente abordam questões que envolvem aspectos sócio-culturais, históricos e ideológicos. Segundo Bolognini (1998), a observação desses aspectos, nos estudos que se preocupam com o ensino de línguas em Lingüística Aplicada (LA), vem sendo ampliada cada vez mais, isto é, há uma maior preocupação com a estreita relação entre o contexto sócio, histórico e ideológico e a formação de professores e alunos.

Embora de natureza quantitativa e dentro de uma abordagem cognitivista, o estudo de Jacobson & Rosenthal (1983) também contribuiu para a formulação de nossos questionamentos, ao enfatizar os possíveis efeitos dos valores, atitudes, crenças e expectativas do professor em relação ao aluno e sua competência. De acordo com os autores (*op.cit.*:258), “as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza”. Em resumo, os autores mostram, com base em dados numéricos, que, quando os professores esperam que certos alunos apresentem um maior ou menor desenvolvimento intelectual, isso de fato acontece. No presente estudo, porém, buscaremos observar como o discurso avaliador do sujeito-professor atua na constituição identitária do sujeito aluno, a partir de uma perspectiva discursiva que considera inevitável a dispersão dos sentidos e dos sujeitos, através dos diferentes discursos que os constituem (Grigoletto, 2003).

Os estudos de Amarante (1998) e Neves (2002), em particular, foram de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, além de estarem inseridos na mesma perspectiva teórica por nós adotada, também problematizaram algumas questões relacionadas à avaliação formal propriamente dita. Ambas as autoras abordaram o discurso da avaliação emitido em instituições de ensino superior. Amarante (1998) observou que esse discurso é constituído por princípios, noções e conceitos neoliberais, uma vez que os alunos são concebidos como clientes cujas necessidades e expectativas devem ser satisfeitas. Neves (2002) focalizou algumas representações de avaliação oral no discurso de alunos e professores de uma instituição pública de ensino superior, formadora de professores de inglês como LE.

Na pesquisa atual, nosso foco está no funcionamento do discurso avaliador do professor em relação ao aluno que também constitui uma prática de avaliação, mesmo que informal.

Mais especificamente, através da observação e da análise de freqüentes julgamentos emitidos pelo sujeito-professor a respeito do outro e que, posteriormente, foram contrapostos ao discurso do sujeito-aluno, buscamos rastrear as representações e os discursos que atuam na constituição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI. Além disso, também vislumbramos as representações acerca da avaliação formal (prova), por parte de professores e alunos, por meio da análise de discursos proferidos no contexto escolar sobre esse tipo de “instrumento” de avaliação que possibilita a construção de “verdades” sobre o sujeito-aluno.

Tendo em mente as considerações e os estudos aqui trazidos, os objetivos específicos deste estudo são: (a) rastrear os fios que tecem o discurso avaliador do sujeito-professor, atentando para a presença do interdiscurso que emerge na materialidade lingüística, provocando efeitos de verdade nesse dizer; (b) observar como o freqüente discurso avaliador do sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno incide na constituição identitária deste, a partir da análise de acontecimentos discursivos ocorridos no contexto escolar.

Os objetivos gerais que, além de embasarem a presente pesquisa, também direcionam as análises dos registros são: (c) rearticular e problematizar a relação entre sujeitos de linguagem e práticas discursivas que fazem ressurgir a questão da identidade, para que possamos compreender como as identidades de sujeito-professor e de sujeito-aluno são construídas e legitimadas; (d) desconstruir a perspectiva do sujeito racional, consciente e ideal que tem norteado a maioria dos estudos em torno do ensino de línguas; (e) abrir brechas para possíveis deslocamentos e rupturas que evitem a “homogeneização” do sujeito inserido no processo de ensino-aprendizagem; (f) fornecer subsídios que permitam ao professor perceber a opacidade do funcionamento deste processo, bem como a heterogeneidade constitutiva do sujeito nele envolvido, a fim de produzir um efeito de

alteridade que permita olhar, interpretar e avaliar os alunos de um outro lugar, deslocando-se do ponto cego da transparência e da verdade absoluta (Orlandi, 1998a); (g) problematizar a homogeneidade simplificadora e totalizante da freqüente avaliação e de julgamentos realizados pelo professor em relação ao aluno, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os objetivos propostos, partiremos do pressuposto de que tanto o discurso do sujeito-professor como o discurso do sujeito-aluno coloca em funcionamento as imagens de si e do outro. Em outras palavras, as representações do outro, presentes tanto no discurso do professor como no discurso do aluno, retomam, deslocam e permitem vislumbrar as representações de si mesmo, que são constitutivas das identidades de ambos. De acordo com Mariani (1996), “os discursos sobre” - no caso deste estudo: sobre o professor e sobre o aluno - são discursos que atuam na institucionalização de sentidos, isto é, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória que é feita de esquecimentos³, de silêncios (Orlandi, 1999c:59). Daí a importância de adentrarmos na investigação das representações que habitam o imaginário do professor e do aluno e que já se encontram “naturalizadas” nos discursos *sobre*.

Com base nos pressupostos arrolados, levantamos a hipótese de que não só a prova, enquanto instrumento de verificação de aprendizagem, mas também o julgamento ou o freqüente discurso avaliador do professor provoca efeito(s) de verdade *sobre* o aluno, à medida que retoma, reproduz e reflete imagens com as quais o sujeito-aprendiz passa a se identificar. Tomamos como hipótese, portanto, que o discurso avaliador do sujeito-professor funciona como uma “verdade estabelecida”, provocando efeitos na constituição

De acordo com a noção de esquecimento 1, segundo Pêcheux, o sujeito de linguagem acredita ser fonte e origem do que diz.

identitária do sujeito-aluno. Esse discurso, no entanto, só produz determinados sentidos ao evocar, interdiscursivamente, outros domínios discursivos, em particular o jurídico e o religioso-cristão. Procuraremos, então, rastrear o(s) efeito(s) desse discurso na constituição identitária do sujeito-aluno, a partir das marcas deixadas em seu dizer, que ressoam discursos outros, provocando identificações no sujeito-aprendiz.

Por meio do discurso avaliador, o olhar e o dizer do professor incidem no aluno como um julgamento constante e a avaliação formal ou prova acaba funcionando como uma sentença legitimada e legitimadora desse discurso que, muitas vezes, já antecipa o sucesso ou o fracasso do aluno frente ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Assim sendo, tanto a avaliação formal como a informal (discurso avaliador) pressupõem julgamentos calcados no imaginário. Esse ponto será retomado na análise dos registros, nos capítulos 3 e 4 da segunda parte.

A princípio, acreditamos que o sujeito-aluno seja coerente com o que o outro - interlocutor efetivo ou virtual - quer que ele seja. Em contrapartida, o professor parece estar sempre querendo avaliar e simplificar o aluno como um bloco homogêneo e fechado. Larossa & Lara (1998) argumentam na mesma direção e asseveram que somos nós – no caso, os professores em geral – que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita e quais são suas aspirações. Desse modo, a singularidade do outro permanece reabsorvida em nossa “identidade”, reforçando-a ainda mais. As imagens que construímos para classificar, julgar e excluir o outro, segundo os autores, ao mesmo tempo em que nos protegem de sua presença incômoda, denunciam uma tentativa de enquadrá-lo em nossas instituições, submetê-lo às nossas práticas e aos nossos julgamentos, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador. Trazendo essas considerações para o tema abordado, pensamos que, no constante julgamento do professor em relação ao aluno,

encontram-se algumas imagens, com as quais o sujeito-aluno poderá se identificar ou se enquadrar e que passam a constituir suas representações sobre si mesmo.

Tendo em vista que, de acordo com a perspectiva discursiva, todo discurso resulta do entrecruzamento de vários outros domínios discursivos que circulam em um dado momento histórico-social, faz-se necessário apontar algumas das discursividades que interpelam e legitimam o discurso avaliador do sujeito-professor. Como já mencionado na hipótese de pesquisa, acreditamos que os discursos jurídico, da moral e religioso se atravessam e são constitutivos do lugar e do dizer do professor. Esta relação interdiscursiva, que coloca em funcionamento o discurso avaliador do sujeito-professor, será retomada e aprofundada no segundo capítulo de base teórica.

Em função da presença do discurso avaliador, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o discurso do aluno possivelmente surgirá como conseqüência ou reflexo do julgamento realizado pelo professor que, por sua vez, fundamenta o seu dizer na relação moral, jurídica e religiosa. No espaço de sala de aula, é o lugar discursivo de professor que vai estabelecer ou julgar o que é aceito como certo ou errado nas interlocuções e relações estabelecidas.

Ainda é significativo acrescentarmos que as identidades do sujeito-professor e do sujeito-aluno também são afetadas pelos discursos da ordem e da normalidade que circulam na instituição escolar e na sociedade como um todo e que, de modo geral, não permitem nem ao professor nem aos alunos que manifestem sua singularidade (Coracini, 2000). Desse modo, o discurso avaliador do professor, que também reflete a visão institucional e social, é redutivo e homogeneizante, o que dificulta o deslocamento de sentidos predeterminados e aceitos como verdade, tendo em vista que esses sentidos são regularizados e legitimados sócio-historicamente. Conseqüentemente, dificulta-se, também,

o deslocamento em relação ao lugar e às posições discursivas que o sujeito-aluno “pode” e “deve” ocupar, numa formação ideológica dada, numa conjuntura dada (Pêcheux, 1975 [1988]) - neste caso, no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Para a elaboração desta tese, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa, das quais partem as análises dos registros coletados. São elas:

- Quais são as representações de professores e alunos a respeito de ser aluno e de ser professor? De onde elas vêm? Como se moldam e se relacionam?
- Como o efeito de “verdade” é atribuído ao discurso avaliador do sujeito-professor, durante o processo de ensino-aprendizagem?
- Como as imagens projetadas pelo olhar do outro (professor) incidem na constituição identitária do sujeito-aluno que é constantemente olhado e avaliado?
- Considerando que não há relação direta entre corpo e imagem e que, portanto, é o olhar do outro (no caso, do professor) que atribui determinadas imagens ao corpo que é falado, quais são as imagens investidas no corpo do aluno e que passam a constituí-lo?

A coleta dos registros para a composição do *corpus* de pesquisa foi realizada em uma escola particular de idiomas, em situações e contextos variados. A princípio, foram coletados depoimentos orais, obtidos através de conversas informais e de práticas discursivo-pedagógicas ocorridas entre os professores de LI, o supervisor e o diretor da instituição pesquisada, durante o intervalo das aulas e eventuais reuniões pedagógicas. Também compõem o material de análise enunciados emitidos por professores e alunos, no espaço de sala de aula de LI e depoimentos orais obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com cinco alunos de níveis variados (básico, intermediário e avançado) da instituição.

Este trabalho está organizado em duas partes, cada qual dividida em capítulos, sendo que, na primeira, é apresentada a fundamentação teórica; na segunda, a constituição do *corpus* de pesquisa e os resultados alcançados a partir da análise dos registros. Em seguida, são apresentadas as considerações finais do trabalho e, em anexo, o roteiro para entrevista dos alunos e a transcrição de dois eventos discursivos analisados.

A primeira parte é composta por dois capítulos. O primeiro aborda as possíveis relações entre as perspectivas teóricas adotadas e algumas noções que permeiam a análise dos eventos discursivos e a problemática aqui levantada, tais como a noção de sujeito, linguagem, identidade e identificação. O segundo capítulo trata da interdiscursividade que legitima e coloca em funcionamento o discurso avaliador do sujeito-professor, enquanto produtor de “verdades absolutas”. A princípio, focalizamos algumas regularidades nos discursos jurídico, religioso e da moral, não perdendo de vista que esses discursos, que são constitutivos do discursivo pedagógico, se retomam e se deslocam a todo o momento. Posteriormente, observaremos como essas discursividades se disseminam no contexto escolar.

A segunda parte da pesquisa compreende quatro capítulos. No primeiro, descrevemos a coleta dos registros que compõem o *corpus* discursivo, o modo como foi conduzida a análise dos dados e as condições que regem a produção dos sentidos, tais como o espaço de coleta e os sujeitos pesquisados. A análise dos eventos discursivos se divide em três capítulos que constituem a segunda parte da pesquisa: *o professor como justiceiro; dizeres sobre avaliação* e, por fim, *avaliação e julgamento: entre o ser e o dever-ser*. No segundo capítulo, a análise se centrou na noção de avaliação formal que está diretamente relacionada à manutenção da ideologia jurídica e à imagem de professor como justiceiro. Este capítulo se preocupou em mostrar o entrelaçamento de discursos que resulta no dizer do professor e

que exhibe o descentramento do sujeito. No terceiro capítulo, analisamos a dimensão interdiscursiva nos discursos *sobre* a avaliação formal ou prova, proferidos no espaço de sala de aula, atentando para as possíveis marcas deixadas por esses discursos na constituição identitária do sujeito-aprendiz. Chamou-nos a atenção o fato de a prática da avaliação formal (aplicação de provas) e a emissão de julgamentos de valor se confundirem, já que toda avaliação retoma o julgamento do professor acerca do aluno. Finalmente, no quarto capítulo, foram analisadas as representações a respeito de *ser* professor e de *ser* aluno, por meio da contraposição dos discursos emitidos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI. A análise dos registros salientou o conflito de representações nas construções identificatórias que definem o sujeito-professor e o sujeito-aluno, bem como a incompletude que os constitui. Também foram abordados, neste último capítulo de análise, alguns traços ou imagens provenientes do discurso avaliador do sujeito-professor e que já se encontram impressos no discurso emitido pelo sujeito-aluno.

PRIMEIRA PARTE

DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS ADOTADAS E CONCEITOS NORTEADORES

1.1 Relações entre as perspectivas adotadas

Como já mencionado anteriormente, o referencial teórico em que se apóia esta tese situa-se numa perspectiva discursiva (AD de linha francesa), afetada por alguns conceitos psicanalíticos e pela reflexão desconstrutivista.

Convém ressaltar que os conceitos elucidados pela teoria psicanalítica - em especial o de sujeito clivado, determinado pelo inconsciente – dão sustentação teórica e metodológica ao nosso estudo. No entanto, não pretendemos desenvolver uma análise psicanalítica do *corpus* de pesquisa.

No que segue, procuramos explicitar de que maneira se viabiliza o recurso à psicanálise e à desconstrução, à medida que formos apontando alguns pontos de aproximação e tensão entre os conceitos norteadores deste estudo, à luz das diferentes perspectivas adotadas. Vale destacar, ainda, que tal aproximação não é consensual, pois, para alguns autores, essa relação teórica não se faz viável. Por essa razão, buscamos apontar alguns pontos de diálogo entre as referidas abordagens teóricas, sem ter a pretensão de aplainar os conflitos conceituais nem atenuar as tensões existentes entre teorias que adotam diferentes perspectivas.

1.1.1 A determinação inconsciente na dispersão dos sentidos e dos sujeitos

Na leitura realizada por Lacan, a teoria psicanalítica está afetada pelo campo da lingüística. Para vislumbrar essa relação de afetação, basta atentar para a afirmação de que “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Com base na asserção proferida

pelo autor, em entrevista realizada em 1966, nota-se que a estrutura do inconsciente se assemelha à da linguagem. No seminário em que trata dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, Lacan (1964 [1988:26]) acrescenta que “é a lingüística que nos garante que há sob o termo de inconsciente algo de qualificável, de acessível, de objetável”. Lacan, como salienta Thá (2001:20), foi o primeiro autor a tratar sistematicamente das relações entre as formações do inconsciente e a linguagem, dando um tratamento lingüístico à questão do inconsciente. “A psicanálise supõe que a linguagem reflete o que se passa no interior das mentes e que o estudo da linguagem é capaz de lançar luzes nesse domínio interdito à observação direta” (Neto, 2001:12).

É significativo acrescentar, porém, que a linguagem à qual Lacan se refere não é a mesma descrita pela abordagem estruturalista da lingüística, segundo a qual a língua é tomada como objeto de estudo e descrita sem levar em conta o falante e sua singularidade. Tal abordagem coloca em suspenso a produção de interpretações e de representações em proveito de uma pura descrição dos arranjos textuais discursivos na sua intrincação material (Pêcheux, 1983 [1997b]). A revolução cultural estruturalista, ressalta Pêcheux (*op.cit.*:46), embora tenha deixado de fora algumas questões, não deixou de fazer pensar uma suspeita absolutamente explícita sobre o registro do psicológico. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho de Saussure possibilitou a produção de outros discursos e saberes, dentre eles o da psicanálise lacaniana que, partindo das leis da linguagem descritas pela abordagem estruturalista, propõe a castração simbólica como um fato estrutural próprio à ordem humana. Ao formular que “o gozo é corporizado de maneira significante”, Lacan (1975c [1985:35]) sugere que, embora os significantes estejam articulados no inconsciente segundo as leis da linguagem (metáfora, metonímia etc.), essa rede de significantes está, inevitavelmente, inscrita em um corpo, não só como presença material, mas como ausência,

uma vez que comporta o buraco constitutivo, isto é, o resto de língua não simbolizável que singulariza o sujeito, à medida que se articula ao seu corpo.

A referência à teoria psicanalítica também se faz presente no campo teórico da AD, que supõe o descentramento do sujeito e dos sentidos, com base na determinação inconsciente. Tanto a abordagem discursiva como a psicanalítica exploram a relação do sujeito com as formulações postas, isto é, com a estrutura da língua ou com a materialidade lingüística que comporta falhas e que torna possível algo de material sobre o inconsciente e a ideologia. Para tanto, é preciso reconhecer um Real da língua que é da ordem do resto, do não calculável.

Ao postular que o Real da língua é da ordem do impossível, Pêcheux (1983 [1997b:29]) conclui que “não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. Sendo assim, podemos afirmar que a estrutura comporta o furo Real que é o lugar de deriva dos sentidos que fogem ao controle do sujeito-enunciador. O autor entende a presença desse discurso-outro ou de lugares vazios que produzem sentidos na materialidade descritível da seqüência enunciativa, como o princípio do real sócio-histórico. Ou seja, as coisas das quais se falam estão inscritas em uma filiação sócio-histórico-ideológica, tendo em vista que os discursos não significam independentemente das redes de memória e dos trajetos sociais, nos quais ele irrompe.

Na teoria psicanalítica, esse Real representa tudo aquilo que escapa à tomada pelo simbólico (Melman, 1992:22). Trata-se do furo constitutivo da estrutura que permite a multiplicidade de sentidos. A teoria em questão postula que não há acesso direto ao real ou às coisas do mundo, mas apenas uma relação que se estabelece via linguagem. Sendo assim, o sujeito de linguagem estabelece uma relação com o simbólico que comporta falhas e buracos de determinação inconsciente, mas nunca com o Real.

Para a AD, o funcionamento discursivo é determinado numa articulação entre a ideologia e as condições de produção do discurso, isto é, o contexto sócio-histórico de sua enunciação e o lugar discursivo ocupado pelo falante. Dentro da teoria psicanalítica, a determinação dos sujeitos e dos sentidos é inconsciente e atemporal e só se faz acessível por meio da linguagem que comporta falhas ou buracos. Feitas essas colocações, postulamos uma relação da ideologia com o inconsciente, por meio da linguagem, isto é, a ideologia, assim como o inconsciente, embora oculta ao sujeito enunciador, se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento. Pêcheux (1983 [1997b]) reflete sobre a materialidade da linguagem como “região de equívoco em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia” (Orlandi, 1990:9). Dito de outro modo, o sujeito da estrutura é afetado pela determinação inconsciente que possibilita que as redes de memória e as formações ideológicas, às quais o discurso se filia para produzir sentidos, escapem ao saber do eu.

No texto “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, Pêcheux (1975 [1988]) propõe uma articulação conceptual entre ideologia e inconsciente, pelo viés da ocultação e do assujeitamento. Nas palavras do autor (*op.cit.*:152-3),

(...) o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* “*subjetivas*”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”.

Com base nesta citação, compreendemos que o funcionamento da ideologia não constitui um saber consciente, embora seja condição de existência do sujeito, uma vez que governa o seu fazer e o seu dizer. A esse respeito, Eckert-Hoff (2004:45) argumenta que “(...) a ideologia não é apenas uma questão relacionada àquilo que pensamos de

determinada situação, ela está, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade circunscrita a determinada situação ou fato”. Essa espécie de assujeitamento ao complexo das formações ideológicas, que se dá de maneira inconsciente, fornece a cada sujeito uma noção de realidade, já que governa suas atitudes, relações e mecanismos enunciativos. Žižek (1996) ressalta que a ideologia, enquanto condição de realidade que evoca nossas crenças, é difundida e apoiada em nossos desejos inconscientes. O autor (*op.cit.*) concebe a ideologia como uma realidade social compartilhada, a chamada “falsa consciência” ou “consciência ingênua”, na qual a percepção de mundo seria prejudicada por uma espécie de lente embaçada, tendo em vista que é a ilusão de natureza inconsciente que opera e estrutura a própria noção de “realidade” social:

(...); no funcionamento “sintomal” da ideologia, a ilusão fica do lado do “saber”, enquanto a fantasia ideológica funciona como uma “ilusão”, um “erro” que estrutura a própria “realidade”, que determina nosso “fazer”, nossa atividade. (Žižek, 1992:63).

Na citação acima, a noção de *saber* que está articulada à teoria psicanalítica se faz presente. De acordo com esta perspectiva teórica, o “saber”, por ser anterior e exterior ao sujeito, é articulável e se escreve em seu corpo de forma inconsciente. Mais especificamente, o “saber” pode e deve lograr o sujeito, isto é, provocar esquecimento(s), à medida que coletiviza uma determinada fantasia, conferindo-lhe estatuto de realidade. Por esse viés, a ideologia funciona como um saber que não se sabe ou que não se tem acesso, embora compartilhado socialmente.

Partindo das considerações anteriores, podemos afirmar que as representações que governam as relações e os mecanismos sociais nada mais são do que uma ficção que adquire estatuto de realidade. Esta realidade, de acordo com Žižek (*op.cit.*:306), pode ser

considerada como ideológica, à medida que “implica o não-conhecimento da sua essência por parte de seus participantes”. Nessa “fantasia” ideológica, os sujeitos desconhecem a ilusão ou a ficção em que a realidade social se estrutura, já que isso se dá de maneira inconsciente. Sendo assim, os sujeitos, além de não terem acesso à realidade, também desconhecem esta “falsa consciência” produzida pelo discurso ideológico. Com base nas considerações arroladas, observa-se que tanto em Pêcheux (1983 [1997b]) como em Žižek (1992, 1996), a ideologia se dá no/pelo esquecimento.

Estreitando a relação entre ideologia e inconsciente, podemos afirmar que o funcionamento da ideologia requer a existência de um “pré-conceito inconsciente”, isto é, de um “acreditar”, que naturaliza o agir e o pensar, ou melhor, a vida cotidiana e a própria noção de realidade. O sujeito de linguagem é, portanto, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, o que leva à multiplicidade e ao descentramento. É justamente essa noção de descentramento do sujeito, da linguagem e dos sentidos, graças à determinação inconsciente, que fundamenta a análise dos eventos discursivos abordados na segunda parte desta tese.

Na tentativa de apontar algumas relações e tensões existentes entre os pensamentos dos autores que embasam este estudo, pudemos observar que a descentralização da consciência, efetuada por Freud, provocou rupturas nas “verdades” do mundo ocidental. Alguns filósofos e pensadores, dentre os quais Derrida e Foucault, não deixavam de problematizar e apontar os limites da psicanálise em seus textos (Major, 2002). Esses autores adentram a teoria psicanalítica e, embora tentem resistir a ela, não conseguem evitar que a descoberta do inconsciente constitua o seu fazer reflexivo e filosófico. A esse respeito, Major (2002:13) salienta que a psicanálise é justamente aquilo que Derrida nunca consegue esquecer. Retomando as próprias formulações de Derrida (1996:64),

nada do que pode transformar o espaço do pensamento ao longo das últimas décadas teria sido possível sem algum ajuste de contas com Lacan, sem a provocação lacaniana, seja qual for o modo como a recebemos ou como a discutimos.

Partindo das considerações anteriores, observamos que a determinação inconsciente, que nos lança para a perda da ilusão de autonomia e auto-determinação do eu (Costa, 1998), atravessa tanto a desconstrução como a AD de linha francesa. A “descoberta” do inconsciente pela psicanálise, afirma Leite (1994:14), ao descentrar e deslocar a equivalência eu=sujeito=consciência, nos apresenta um “saber” que não é reconhecido pelo sujeito que enuncia. Assim sendo, podemos afirmar que a perspectiva discursiva, assim como a psicanálise e a desconstrução, lança-nos ao heterogêneo, ao desconhecido, ao Outro, uma vez que possibilitam o deslocamento de sentidos estabilizados e que escapam ao sujeito de linguagem. Tendo em mente a relação estabelecida entre os campos teóricos citados, vale salientar que esse Outro, além de se referir ao inconsciente, isto é, ao que é inacessível ao sujeito racional, também se refere à exterioridade e à historicidade presentes em qualquer fato lingüístico para significar. Nesse prisma, as verdades tidas como absolutas são questionadas tanto pela desconstrução do logocentrismo como pelas perspectivas discursiva e psicanalítica, tendo em vista que as perspectivas em questão descortinam aquilo que se mostra somente a um segundo olhar, tornando visíveis a alteridade e a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem.

1.1.2 Sobre a interpretação e a significação

As perspectivas teóricas que direcionam este estudo se propõem a (re)interpretar as interpretações, ou seja, vêem a interpretação de forma infinita e inacabada. Considerando

que a linguagem não carrega significados originários, mas significados vazios, que estão à mercê de forças que lhe imprimem um novo sentido a cada situação de enunciação (Foucault, 1966 [1999]), a interpretação da estrutura se faz necessária, sempre que um acontecimento discursivo nos apresenta o novo, o inesperado.

No último trabalho de Pêcheux (1983 [1997b]), “Discurso: estrutura ou acontecimento”, o autor se refere ao discurso como estrutura que inclui a possibilidade de um sentido novo, em cada acontecimento ou produção discursiva. Segundo Leite (1994:171), “trata-se da possibilidade de reviramento do sentido, colocada em jogo pelo acontecimento discursivo”. Por esse viés, a AD se qualifica como disciplina de interpretação, pois, de acordo com Pêcheux (*op.cit.*:53), “toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. É nesse espaço que trabalha a AD. Uma vez que não há metalinguagem (A=A), as descrições e interpretações da estrutura se abrem, necessariamente, para a dimensão do equívoco, ou seja, para outras possibilidades de sentido, de acordo com as condições de sua enunciação.

Também na psicanálise lacaniana, contrariamente ao que prega o estruturalismo saussuriano, não há relação direta entre significante e significado. Tal relação é pensada como efeito do funcionamento dos significantes em cadeia, considerando que, segundo a perspectiva psicanalítica, um significante não remete a um significado originário, mas a outro significante, numa relação metafórica e metonímica que dissemina sentidos. A estreita relação entre significado e interpretação também está presente na teoria do significante, proposta por Lacan, na qual o autor aborda a lógica do significante enquanto estatuto imaginário de significação (Forrester, 1990:103). A interpretação na psicanálise está além do seu efeito pontual, pois implica um processo de elaboração, tendo em vista que, segundo Bartucci (2001:30), é a interpretação que (re)organiza o campo de

significação. Dentro desta perspectiva, é a força ou a lógica do inconsciente que imprime sentidos à linguagem, ou seja, é o Outro que atribui sentido(s) ao significante. Em contrapartida, para a perspectiva discursiva, os efeitos de sentido produzidos em um acontecimento discursivo estão atrelados à determinação histórica, social, cultural e ideológica do sujeito e da linguagem.

Enquanto no quadro epistemológico da AD, a interpretação possibilita que o embate de forças das ideologias dominantes num dado momento histórico-social seja rastreado na/pela superfície lingüística; a interpretação, na prática psicanalítica, possibilita o retorno do recalcado, ou seja, “do desejo escondido e parcialmente revelado na concretude das linhas que tecem o texto” (Bartucci, 2001:33). Nesse prisma, podemos dizer que a interpretação psicanalítica supõe a existência de um sentido primeiro que se perdeu, por ser de determinação inconsciente, mas que não pára de se inscrever ou de se repetir via simbólico. A função do analista é quebrar a repetição inconsciente, permitindo a irrupção do real e de sentidos outros. Dentro da abordagem discursiva, não há a existência de um sentido primeiro, mas a disseminação de sentidos que estão atrelados às condições de sua produção. O que aproxima a prática psicanalítica da abordagem discursiva, no entanto, é o fato de ambas trabalharem o desnudamento de sentido(s) não existente(s) na aparência de unidade do discurso, por meio de uma interpretação e de uma “escuta” que (re)organiza os sentidos postos em um determinado evento discursivo. A interpretação, portanto, supõe a desconstrução do lugar ocupado pelo sujeito que enuncia.

Semelhantemente à AD, o pensamento desconstrutivista salienta que não há realidade que não seja criada no interior da linguagem e reitera que é na trama das convenções histórico-sociais que se determina a *chegada do chegante*, isto é, do significado sempre em movimento, produzido na alteridade de um evento (Derrida, 2003:31).

Enquanto a psicanálise lacaniana emprega a noção de inconsciente que é estruturado como linguagem e estruturante do eu, a abordagem discursiva enfatiza os aspectos históricos, sociais e ideológicos que também funcionam no esquecimento e que atuam na constituição do sujeito enunciador e dos sentidos produzidos na/pela linguagem. Porém, a proposta de (re)interpretar a interpretação dada a *priori*, em função da ausência de significados únicos e do apagamento de sua origem, se faz presente tanto nas perspectivas discursiva e psicanalítica como na reflexão desconstrutivista.

1.1.3 Do equívoco como fato estrutural atrelado à primazia do significante

Se considerarmos que falar uma língua é estar em um funcionamento lingüístico que inclui equívocidade ou falhas, podemos afirmar que o equívoco é inerente a todo dizer. Sendo assim, o sujeito de linguagem não é posto como origem única do seu dizer, mas como efeito do significante, daquilo que o representa e que foge ao seu controle.

Na teoria psicanalítica, é a partir da introdução do termo *lalangue* - cujo sentido tem sua origem na “lalação”: fase indiscernível da fala da criança – que Lacan entende que o inconsciente é a condição para a língua, tendo em vista que esta é da ordem do resto, do impossível. A *lalangue* é, portanto, o lugar onde se mostra e se aloja o equívoco na língua, pois representa a possibilidade e a impossibilidade do dizer: “é o espaço onde o desejo se espalha e o gozo se deposita” (Milner, 1978 [1987:8]). O conceito de *lalangue* se refere não somente à língua enquanto estrutura do calculável, mas a tudo aquilo que a excede e que aponta para o duplo, para o inesperado que é próprio do equívoco e, conseqüentemente, do funcionamento lingüístico. Leite (1994:36), ao propor pontos de aproximação entre a psicanálise e a Análise do Discurso, com base no último texto de Pêcheux, conclui que o

conceito de *alíngua* foi forjado por Lacan para dar conta da equivocidade que trabalha incessantemente a língua.

Vale destacar que, na prática psicanalítica, o equívoco é entendido como sintoma que desnuda os desejos do enunciador. O “sintoma”, por sua vez, é acessível ou “materializável” através das formações do inconsciente como: lapso, ato falho, chiste etc. que se dão a escutar via linguagem.

Já na abordagem discursiva, é o equívoco que “desnuda” a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos. Nesse prisma, não é o sujeito que fala a língua, mas, sim, a língua que fala a verdade do sujeito, ao apontar suas formações ideológicas e os vários discursos que legitimam seu dizer. De acordo com Pêcheux (1983 [1997b:51]), a AD procura construir procedimentos de análise ou de descrição da materialidade posta “capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem simbólica”. É um trabalho de sentido sobre o sentido que escapa a qualquer norma estabelecida *a priori*.

Com base nas afirmações anteriores, nota-se que essa noção de equívoco ou de equivocidade que suporta o duplo, o heterogêneo ou tudo aquilo que ultrapassa a vontade do sujeito enunciador, perpassa tanto a psicanálise como a prática discursiva. Em ambas as perspectivas, o equívoco se mostra no funcionamento discursivo, o que difere é o tratamento e a interpretação atribuída a ele. Observa-se, ainda, que, em ambas as perspectivas teóricas, a verdade não se apresenta na aparente unidade discursiva, mas se dá a escutar através de formações do inconsciente ou da equivocidade que é própria da

linguagem. Citando Lacan (1975b [1986:302]), “nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam. Elas revelam uma verdade de detrás”. Convém salientar que a noção de equívoco, aqui trabalhada, só é possível a partir da hipótese do inconsciente e de não autonomia do sujeito.

O fato de o equívoco ser constitutivo do funcionamento da linguagem faz com que os mesmos enunciados construam significações diferentes, dependendo de sua situação de enunciação. É nesse lugar de embate entre o *mesmo* e o *diferente* que se situa a proposta de desconstrução derridiana. A partir do mito da torre de Babel, Derrida (2002:11-2) enfatiza a “multiplicidade irreduzível das línguas que exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica”.

Nota-se que a reflexão desconstrutivista também se fundamenta na idéia de que há um limite interno à formalização, à estrutura da língua que comporta falhas, dando vazão à multiplicidade de sentidos. Podemos dizer, portanto, que a incompletude, a multiplicidade, a falha ou, simplesmente, o equívoco é um fato estrutural, isto é, inerente à estrutura da língua.

Quando o sujeito se inscreve no simbólico ou nessa estrutura sempre incompleta, não há mais acesso direto ao real ou a uma verdade primeira, graças à primazia do significante. Assim sendo, mesmo que o sujeito tome a palavra na voz ativa, ele sempre será determinado pelo significante, ou seja, sempre será objeto da palavra (Costa, 1998:34). Leite (1994:38) argumenta na mesma direção e enfatiza que o sujeito nasce cindido por nascer do significante. A alienação à linguagem é, portanto, um destino irrecusável do sujeito enunciativo, ou seja, do sujeito que constitui e é constituído via simbólico.

Ao comentar a respeito das tentativas que fazemos para nos representar na linguagem, Carvalho (2001:257) enfatiza que, para Freud (1917 [1996]), “o discurso é sempre parcial, devido à divisão entre consciente e inconsciente e pela interferência mútua entre aquilo que dizemos e aquilo que é excluído de nosso discurso”. A autora (*op.cit.*:265) enfatiza, com base na teoria freudiana, a insuficiência da palavra diante do inominável: “é como se a palavra viesse trazer de novo e sempre algo da ordem de um vazio que nada pode deter”. A AD, como um campo atravessado pela descoberta do inconsciente, reitera o aspecto essencialmente contraditório da linguagem e a sobredeterminação simbólica. De acordo com esta perspectiva teórica, o sujeito inserido na estrutura estará sempre assujeitado à linguagem, tendo em vista que é a estrutura e seus “buracos” que vão apontar para a verdade do sujeito que se diz mais do que diz. Somos, pois, levados pela descoberta freudiana a escutar no discurso essa palavra que se manifesta através, ou mesmo, apesar da vontade consciente do sujeito (Lacan, 1975b [1986]). Dito de outro modo, o sujeito que enuncia sempre diz mais do que “queria” dizer. Nas palavras do autor (*op.cit.*:303),

Os sujeitos dizem coisas que vão bem mais longe do que o que pensam, e que são mesmo capazes de confessar a verdade sem aderir a ela (o inconfessável confesso). A palavra que o sujeito emite vai, sem que ele saiba, para além de seus limites de sujeito discorrente. Há um discurso a ser descoberto atrás da equivocação.

Esta citação nos permite compreender que há um afastamento entre o dizer factual e o Real. É pelo equívoco, sustenta Julien (1993), que “o inconsciente, o novo ou o inesperado nos faz entrever um pouquinho do Real⁴”. Semelhantemente às abordagens teóricas citadas, Žižek (1991:23) explora essa distinção crucial entre o que o sujeito “quer dizer” e o que efetivamente diz. Retomando a formulação do autor (*id.ibid.*), “sempre dizemos demais ou

⁴ Citação retirada da página 10 (X) da introdução da referida obra.

de menos: em suma, algo diferente em relação ao que queríamos dizer; é essa discordância que constitui a mola do movimento dialético; é ela que subverte toda proposição”. É justamente essa discordância entre o dizer e o *querer-dizer*, presente em todo ato enunciativo, que possibilita a disseminação de sentidos. Essa idéia de insuficiência da palavra diante do inominável (Carvalho, 2001) ou do esvaziamento dos sentidos atravessa tanto a AD, como a psicanálise e a desconstrução. Conclui-se que a distância entre o dizer e o *querer-dizer* é irremediável, tendo em vista que o sujeito é sempre ultrapassado, atravessado e determinado pelo Outro que lhe é anterior e exterior. Essas considerações serão de grande valia para o desenvolvimento da análise dos eventos enunciativos que compõem este estudo.

1.1.4 A questão da atemporalidade do inconsciente

A questão da atemporalidade do inconsciente, defendida pela psicanálise, nos permitiu rastrear algumas tensões existentes entre o fazer psicanalítico, a perspectiva discursiva e o pensamento desconstrutivista. Segundo Freud (1915 [1996]), os processos que ocorrem a nível inconsciente são caracterizados como intemporais, ou seja, “não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo”. Partindo dessas considerações, podemos afirmar que a perspectiva psicanalítica não leva em conta as determinações histórico-sociais que, tanto para a AD como para a desconstrução, atuam diretamente na constituição e produção dos sentidos.

Com o auxílio do pensamento de Leite (1994:64), compreendemos que a psicanálise freudiana introduziu uma clivagem no interior de um momento sincrônico, na qual o tempo do sujeito corresponde a um tempo Outro, tão inacessível quanto o inconsciente.

A descontinuidade e a não sucessividade temporal estão presentes no pensamento e nos textos de Foucault, este não deixa de enfatizar, porém, o contexto-histórico-social e o lugar discursivo de onde falam os interlocutores, pois são esses fatores que determinam os sentidos na prática discursiva.

A não inserção da psicanálise no contexto social é criticada por Derrida (2001) que salienta que tal perspectiva teórica ainda não pensou o acontecimento e continua enraizada nas condições de uma época que foi aquela de seu nascimento. O autor (*op.cit.*) convoca os psicanalistas a tomarem uma posição em relação a esse saber, bem como a desconstruir axiomas e dicotomias que direcionam a prática psicanalítica, tais como: consciente x inconsciente, prazer x desprazer. Vale destacar que, na base da reflexão desconstrutivista, está a desconstrução de dicotomias e de oposições que se encontram naturalizadas. Sendo assim, o inconsciente não seria mais simplesmente algo fora da consciência, mas um parasita da consciência (Major, 2002:14). De acordo com a reflexão desconstrutivista, é o estar entre noções, entre teoria e prática, entre oposições e posições, que constrói saberes e discursos.

A partir das contribuições trazidas pelos autores mencionados, podemos afirmar que o que define os axiomas e as oposições presentes na prática psicanalítica, assim como em qualquer outra prática social, é o próprio momento histórico-social vivenciado que não chega a ser problematizado. Desse modo, sustenta Derrida (2001), o que dá sentido aos axiomas empregados pela psicanálise como *crueledade*, *soberania* e *resistência*, por exemplo, é justamente a disseminação de discursos que circulam no meio social. O autor salienta que as determinações sociais que atuam na legitimação dos sentidos são esquecidas ou “recalcadas” na prática psicanalítica.

Se considerarmos que o fazer psicanalítico visa à transformação da desordem da desrazão⁵ na ordem da razão (Birman, 2000:40), proporcionando a “desalienação” da loucura e a inserção do sujeito num dado momento histórico-social, podemos concluir que a psicanálise, tal como sugere Derrida (*op.cit.*), também se coloca a serviço das regras e da manutenção do discurso social, apesar de não tomar uma posição em relação às determinações histórico-sociais, tendo em vista que essa perspectiva é direcionada pela noção de atemporalidade do inconsciente. Assim como os discursos legislativo e judiciário garantem a manutenção social, defende Derrida (2001:72), a psicanálise também é utilizada para apaziguar conflitos inerentes à natureza humana.

Com base nas noções e considerações trazidas neste capítulo, podemos afirmar que, embora haja tensões entre as perspectivas e os autores que fundamentam esta pesquisa, tais perspectivas teóricas também dialogam entre si, principalmente se atentarmos para a noção de equívoco como fato estrutural atrelado ao *querer-dizer* ou à primazia simbólica e à perda de autonomia do sujeito racional, dono de seu dizer, que perpassam tanto a psicanálise como a AD e a desconstrução.

A seguir, retomaremos a relação entre as perspectivas teóricas abordadas, ao discorrermos, mais especificamente, sobre as concepções de sujeito e de linguagem. Tais concepções definem o modo de trabalhar o *corpus* discursivo, pois “trazem implicações metodológicas que possibilitam olhar os discursos, dentre os quais os de sala de aula, como acontecimentos, socio-historicamente situados e ideologicamente constituídos e não como estruturas inquestionáveis e fixas” (Bertoldo & Coracini, 2003a:14).

⁵ Convém mencionar que no termo “desrazão” há uma denegação: a razão torna-se a medida da desrazão que, ao negá-la, denuncia sua presença estruturante.

1.2 O sujeito constituído na/pela falta

Grande parte das pesquisas direcionadas para o ensino de línguas é de cunho cognitivista, que se dizem centradas no aluno e no seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem de LE. Percebemos que há, nesses estudos,

uma perspectiva psicologizante (preocupada com o estudo dos processos mentais) que considera o sujeito como ser dotado de mente, de razão, unívoco, capaz de buscar e encontrar, ainda que ideal e ilusoriamente, o controle de si, do seu dizer e dos outros, através da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam. (Coracini, 2000:184).

Contrastivamente, a noção de sujeito que subjaz a este estudo, como já mencionado anteriormente, leva em conta a determinação inconsciente proposta pela psicanálise freudiana. Dito de outro modo, a “descoberta” do inconsciente não nos permite mais definir o *eu* como função autônoma, como lugar de razão e origem dos sentidos. Traçando um histórico da AD, vale lembrar que essa perspectiva teórica surgiu da confluência de diferentes áreas de conhecimento, dentre elas a psicanálise. A idéia de não consciência do sujeito, formalizada pela psicanálise, perpassa a noção de sujeito enquanto efeito de linguagem, atravessado por outros discursos e que, portanto, não tem o controle do seu dizer, tal como postula a AD.

Ao abordar a noção de sujeito, Foucault (1969b [1992]) – que também estuda e problematiza as práticas discursivas, priorizando as condições socio-históricas na constituição dos sentidos - prefere falar em formas de subjetivação na dimensão de produção do sujeito que não mais seria origem, mas destino e produção; destino resultante de um longo e tortuoso processo de modelagem e de remodelagem, historicamente regulado. O autor propõe que retiremos do sujeito a noção de fundamento originário, para analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso. Ao encontro dessas idéias,

trazemos as palavras de Grigoletto (2002:37), segundo a qual, “o traço que define a função sujeito é a ilusão constitutiva de ser a origem do que diz pelo mascaramento ideológico de que seu discurso sempre remete a um Outro”. Postula-se, assim, a noção de sujeito múltiplo, descentrado e faltoso, cujas palavras sempre lhe escapam, embora lhe pareçam controláveis e contornáveis.

Semelhantemente à abordagem discursiva, a psicanálise também postula a não consciência do sujeito em relação à presença do Outro em seu dizer. No entanto, para a psicanálise, este Outro se refere ao inconsciente, enquanto que, para a abordagem discursiva, refere-se ao embate de forças ideológicas presente em qualquer fato lingüístico para significar. A esse respeito, Rozitchner (1989:35) salienta que “tudo quanto o sujeito pense terá que estar necessariamente regulado pela lei do Outro, mas esta lei não estará presente em sua consciência como objeto de seu pensar”. Esse esclarecimento do autor dialoga com a proposição de Lacan: “penso onde não sou, sou onde não penso”. Essa asserção, por sua vez, retoma a noção de esquecimento formulada por Pêcheux (1969 [1997a]), segundo a qual o sujeito formula o seu dizer no esquecimento que aponta para a memória discursiva à qual se filia. Sendo assim, é no esquecimento que o sujeito de linguagem é perpassado e constituído pelo inconsciente e pela ideologia, ao ocupar uma posição sujeito no discurso. Com base na leitura de Authier-Revuz (1982), podemos concluir que como o sujeito é cindido (por ocupar diferentes posições discursivas) e clivado (por ser fragmentado e faltoso, já que o inconsciente o constitui) seu discurso é constitutivamente heterogêneo.

Dentro dos pressupostos teóricos que embasam a AD, o sujeito é constituído na/pela materialidade lingüística, sempre que coloca o discurso em movimento. O sujeito é constituído como ser histórico e ideológico, já que o discurso é o lugar onde a ideologia e a

história se encontram (Orlandi, 1993). O sujeito da AD é, portanto, histórico e faz soar em seu discurso o já-dito em um outro lugar. Coracini (1991a) argumenta na mesma direção e define o sujeito como constitutivamente heterogêneo, marcado socio-historicamente pertencendo a uma dada formação discursiva que decorre de uma determinação ideológica e inconsciente. A noção de sujeito, defendida por Coracini (2000), permite vislumbrar a relação de afetação entre as perspectivas psicanalítica e discursiva. Retomando a formulação da autora (*op.cit.*:180),

O sujeito se apresenta esfacelado, cindido, clivado, superfície homogênea e uma que camufla a heterogeneidade que o constitui, heterogeneidade essa que determina os conflitos e as contradições que emergem, vez por outra, do inconsciente, através do simbólico a cujo nível pertence a linguagem. E esse sujeito, inserido em sua historicidade e por ela constituído, habitado, portanto, pelo Outro, está fadado a tudo interpretar, a tudo significar.

Em suma, as perspectivas e os autores que direcionam este estudo postulam a “morte” do sujeito centrado, do sujeito como origem de seu dizer e produtor de verdades absolutas, ao passo que salientam a heterogeneidade constitutiva do sujeito do significante, isto é, do sujeito assujeitado à linguagem ou à primazia simbólica. De acordo com a perspectiva discursiva, a heterogeneidade do sujeito é constituída pelo social, pela linguagem e pelo Outro que é essa rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir e se significar (Teixeira, 2001:268). Levando-se em conta a relação entre os campos teóricos mencionados, podemos concluir que o sujeito é concebido sócio-historicamente, sendo perpassado pelo inconsciente e pela ideologia.

1.3 A linguagem como produção de sentidos

É uma concepção de linguagem transparente e que reproduz os sentidos desejados pelo sujeito enunciador que embasa grande parte das pesquisas de cunho cognitivista, realizadas na área de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, a língua é definida como um conjunto de estruturas, frases, vocábulos, sons, cujo sentido é estável, imanente e transparente (Coracini, 2000:186).

Contrariamente a esta noção de linguagem como estrutura transparente e estável, a concepção de linguagem que direciona o desenvolvimento da análise dos registros é perpassada por pressupostos discursivos, desconstrutivistas e psicanalíticos, que pensam a linguagem como produção e dispersão de sentidos.

Dentro da abordagem teórica da AD, a linguagem é entendida como um processo de produção de sentidos, numa dada formação discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais (Pêcheux, 1975 [1988:145]). O sentido, portanto, não é imanente à estrutura, mas se produz e se dissemina a cada acontecimento discursivo, dependendo das condições de sua produção. Assim sendo, podemos afirmar que a linguagem não reproduz, mas representa o “real”. Esta visão de linguagem enquanto representação do “real” também é compartilhada pela psicanálise. A partir da leitura de Lacan (1975b [1986:298]), entendemos que a linguagem só é concebível como uma rede, como uma teia sobre o conjunto das coisas ou sobre a totalidade do real. “Ela escreve no plano do real esse outro plano a que chamamos o plano do simbólico”.

Para rastrear as representações e os efeitos de sentido produzidos em um dado acontecimento discursivo, sustenta Orlandi (1999a:16), é preciso refletir sobre como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na/pela língua. A abordagem discursiva salienta que o indivíduo é interpelado em sujeito pela linguagem e

que o discurso é o lugar onde ideologia e linguagem se encontram. Desse modo, a língua é pensada em sua materialidade, ou seja, como espaço de manifestações das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos de natureza ideológica (Orlandi, 1993).

Segundo a noção de linguagem atrelada à perspectiva discursiva, toda palavra, para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente, isto é, toda palavra se refere ao discurso no qual significa ou significou, graças à memória discursiva que direciona o dizer. De acordo com Pêcheux (1975 [1988]), a memória discursiva é constituída pelo já-dito; isso possibilita pensar na noção de interdiscurso como lugar de constituição do(s) sentido(s) que escapa(m) à intencionalidade do sujeito de linguagem. Assim sendo, o descentramento e a alteridade são constitutivos da linguagem, considerando que as palavras remetem sempre a outras palavras e discursividades, num movimento infinito e interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto, lançando o sujeito à vertigem do descentramento, já que a origem teria sido perdida para sempre e seria algo da ordem do inapreensível (Foucault, 1966 [1999b:316]).

Algumas considerações lançadas pela reflexão desconstrutivista parecem retomar a noção de interdiscurso proposta pela abordagem discursiva, embora não utilize esta terminologia. Segundo Derrida (1981), as palavras sempre carregam outros significados que são postos em movimento: existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. Com base nessas afirmações, observa-se que a desconstrução, assim como a AD, parte da idéia de não transparência e equivalência dos significados e da impossibilidade de controle da linguagem.

A noção de *escritura* como um tipo de linguagem que possibilita a expressão da atividade psíquica se faz presente nos trabalhos de Derrida (1967 [1999:174]). A escritura é

pensada enquanto interrupção e restabelecimento (o mesmo e o diferente), uma vez que conserva o rastro, apagando a origem e possibilitando que a significação seja sempre múltipla e disseminada. A escritura refere-se, ainda, ao espaçamento, à não presença e à ausência significativa de toda linguagem, seja ela escrita ou não. Podemos afirmar, portanto, que a escritura como marca significativa que se inscreve nos corpos é a raiz comum da fala e da escrita, já que pertence ao simbólico.

A idéia de presença na ausência que, segundo Derrida (*op.cit.*), torna possível todo rastro, toda escritura e toda linguagem, também perpassa a teoria do significante, proposta por Lacan (1961-2). O significante, enquanto presença, evocaria algo que não está nele, ou seja, algo que está ausente e que lhe é exterior. É numa relação em cadeia que o significante funciona, remetendo sempre a outro(s) significante(s) e não a um significado originário e único. Conseqüentemente, as representações simbólicas estabelecem metáforas e metonímias que levam à ruptura e deslocamento de sentidos.

Semelhantemente à abordagem discursiva que ancora suas análises na materialidade lingüística, Lacan concebe o discurso como matéria-prima da análise. Kehl (2002:120) argumenta na mesma direção e salienta que “os processos do pensamento só ocorrem à consciência por meio das palavras, e é também por meio delas que o inconsciente se revela”. Dentro da prática psicanalítica, é a linguagem que materializa sintomas que acontecem à revelia do sujeito que enuncia. O sintoma é visto como um acontecimento do significante que precisa ser ouvido, rastreado e interpretado pelo analista, de modo que este possa intervir, atribuindo a ele significado(s) outros.

Na perspectiva discursiva, a materialidade lingüística permite a apreensão de equívocos próprios da linguagem, que possibilitam que um significado possa vir a ser outro (Pêcheux, 1983 [1997b:53]). Como já destacado no item (1.1.3), o equívoco é visto como

um acontecimento discursivo, diretamente relacionado ao contexto sócio-histórico de sua enunciação. Diferentemente da prática psicanalítica, a observação e a análise dos equívocos, por meio das brechas deixadas pela linguagem, permitem a compreensão de como certos sentidos são produzidos e legitimados sócio-historicamente. Dito de outro modo, a partir dessas aparentes falhas do discurso, que são da ordem da pluridimensionalidade do símbolo lingüístico, tal como nos sugere Derrida (1967 [1999:106]), a perspectiva discursiva procura “desnudar” o funcionamento histórico e ideológico das formulações postas pelo sujeito de linguagem. A superfície lingüística é ouvida e interpretada de um outro lugar que aponta para a constituição dos sentidos. Em suma, ouve-se para compreender e problematizar e não para intervir, como é o caso da prática psicanalítica.

Atentando para a relação existente entre as perspectivas que embasam este estudo, podemos observar que, em nenhuma delas, o dizer é transparente ao enunciador, pois o sentido lhe escapa, irrepresentável, em sua determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso. Essa duplicidade que, na psicanálise lacaniana, faz referir um significante a um significante outro, envolve a instância do inconsciente; para a AD, trata-se de uma questão ideológica fundamental (Orlandi, 1996:82).

A relação existente entre os campos teóricos mencionados pode ser vislumbrada na concepção de linguagem adotada nos trabalhos de Foucault. O autor sugere que pensemos na possibilidade de existência da linguagem como uma forma de exterioridade do sujeito, mas uma exterioridade que o constitui; o que anula a dicotomia dentro/fora, interior/exterior. Birman (2000:54) faz uma aproximação entre Foucault e a psicanálise, ao salientar que a categoria do inconsciente e a problemática do descentramento se destacam no contexto teórico da arqueologia do saber. A linguagem é vista como um registro

autônomo e exterior ao sujeito ou, ainda, como sendo a materialidade do descentramento, que reenviaria ao inconsciente e ao ideológico. Partindo dessas considerações, conclui-se que a autonomia está atrelada ao funcionamento da linguagem, ao acontecimento discursivo e não ao sujeito enunciador, que apenas tem a ilusão de controle dos sentidos que seu dizer desencadeia em seu interlocutor.

De modo geral, nota-se que as noções de linguagem mencionadas, embora partam de perspectivas distintas, dialogam entre si, principalmente por considerarem o não controle dos sentidos e o descentramento do sujeito e da linguagem. É justamente a partir dessas noções e dos pressupostos teóricos arrolados, que encontramos subsídios para as análises dos eventos discursivos apresentadas na segunda parte deste estudo.

1.4 A identidade e a identificação na (des)estruturação do sujeito

Retomando o nosso tema de pesquisa - a constituição da identidade do sujeito-aluno afetada pelo discurso avaliador do sujeito-professor - faz-se necessário discorrer sobre o que entendemos por identidade e identificação.

Em conformidade com as perspectivas teóricas que fundamentam este estudo, identidade e identificação são vistas como processos inconscientes e estruturantes da posição subjetiva do eu. Mais especificamente, as representações identitárias possibilitam ao sujeito identificar-se com o que vai sendo discursivamente construído como contorno para “si mesmo”, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro (Kehl, 2001b:11). Sendo assim, o sentimento de identidade e as construções identificatórias põem em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo e que refletem e se contrapõem às imagens enviadas pelo olhar do outro.

As identidades são construídas por meio da relação com o outro (interlocutor) /Outro (rede de significações), da relação com aquilo que não é ou com aquilo que falta ou, simplesmente, por meio da diferença. Nos processos identificatórios formadores do eu, a diferença, marcada pelo outro nas práticas discursivas, identifica e determina a posição ocupada pelo sujeito que é falado: é na oposição com o outro ou com o que lhe falta, que o sujeito se constitui. Por esse viés, podemos elaborar que “eu sou o que sou porque não sou o outro” ou, ainda, “eu sou o que não sou”, já que a diferença⁶ me constitui. Essas afirmações, que serão retomadas na análise dos eventos, dialogam com a noção de identidade proposta por Hall (2000:118). O autor utiliza o termo identidade para:

significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar.

Esse esclarecimento do autor reforça que é por meio de práticas discursivas que identidade(s) são construídas. Convém ressaltar que a identidade é sempre híbrida (Silva, 2000), tendo em vista que, conforme a posição discursiva que ocupa, o sujeito realiza múltiplas identificações, reconhecendo-se em diversas identidades. A propósito desta pesquisa, analisamos algumas imagens presentes nas práticas discursivo-pedagógicas que, ao possibilitarem uma série de identificações, passam a constituir as identidades do sujeito-aluno e do sujeito-professor.

⁶ É curioso apontar que a oposição e a diferença estão na base do pensamento estruturalista. No entanto, a noção de diferença está deslocada na concepção de identidade aqui destacada, tendo em vista que a diferença é constitutiva.

O sentimento de identidade, propõe Rozitchner (1989:43), repousa sobre o *dever-ser*: ser idêntico ao que me é dito ou ordenado. Com base na leitura de Hall (2000), podemos concluir que as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir – no caso, posição de aluno e posição de professor – ainda que sejam representações construídas na/pela falta e a partir do lugar do outro. Esse sentimento de identidade ou filiação evoca questões do tipo: quem podemos nos tornar? como temos sido representados e como essas representações afetam a forma como representamos e enxergamos a nós próprios? Estes questionamentos são significativos para rastreamos e compreendermos as imagens que estão em funcionamento a respeito de si e do outro, no discurso de professores e alunos.

Para discorrer sobre o termo *identificação*, Hall (2000:62) retoma a concepção de identidade como algo incompleto e formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, acrescentando que “as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento”.

Como já mencionado anteriormente, as identificações são necessárias para construir “pertencas”, identidades, já que situam o sujeito no mundo e nas relações sociais, apesar de serem fragmentadas e estarem em constante movimento. A manutenção da posição subjetiva se torna possível, pois, embora fragmentadas e não acessíveis à consciência, as identificações são dissolvidas em traços ou imagens que se repetem e que já estão impressas no sujeito que está inserido no funcionamento simbólico. Como salienta Nasio (1995:116), a partir de uma perspectiva psicanalítica, “o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece”. Desse modo, as representações que partem do olhar e do dizer do outro retornam ao sujeito identificado a elas. Em outras palavras, o processo de identificação faz com que a forma ou a imagem do outro apareça como o lugar a partir do qual sou, uma vez que eu sou quem sou, por haver me identificado com este outro

(Rozitchner, 1989:43). A esse respeito, o autor (*op.cit.*:58-9) acrescenta que o fato de o sujeito realizar múltiplas identificações, ao longo das práticas discursivas nas quais se insere, denuncia sua capacidade de englobar o alheio no próprio; “de estender os limites da pele na extensão da significação do outro que se revela como própria”. Sendo assim, podemos dizer que a imagem do outro se revela como sendo minha própria imagem ou como a imagem a partir da qual consigo me enxergar e me constituir enquanto sujeito.

Ainda dentro de uma leitura psicanalítica, Chnaiderman (1998:48) observa que:

o termo identificação vem sendo utilizado para definir processos estruturantes que ocorrem no EU (ou Ego, dependendo do autor consultado) através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias.

De maneira semelhante, Lacan (1966 [1998:97]) define o termo *identificação* como um processo psíquico de constituição do eu: processo de causação inconsciente, de identificação imaginária e também simbólica do eu com a imagem do outro que, por sua vez, é constituída a partir de representações psíquicas inconscientes, que operam no nível simbólico.

As considerações trazidas pelos autores citados nos permitem entender a identificação como um processo formador do eu, lembrando que a estruturação subjetiva se dá através de uma série de identificações ou de matrizes identificatórias.

Ainda numa perspectiva psicanalítica, é possível estender as colocações de Lacan (1966 [1998]) sobre o estádio do espelho – uma estrutura atemporal e fundamental da subjetividade - para a relação professor-aluno. O autor (*op.cit.*) nos esclarece que, a princípio, a criança não possui qualquer auto-imagem de identidade e se imagina, a si própria, refletida no “espelho” do olhar do outro como uma pessoa “inteira”, já que o eu é

um outro. É com o auxílio deste outro que o *infans* passa a reconhecer sua imagem, tendo em vista que o corpo refletido no espelho ganha imagem de totalidade, ao realizar múltiplas identificações. Nesse prisma, reconhecer-se no espelho significa reconhecer o outro que me constitui e que me organiza enquanto sujeito. O estádio do espelho, aqui estendido da relação mãe-criança para a relação professor-aluno, representa a perda, a falta, a divisão, a ruptura e o(s) deslocamento(s) proveniente(s) das identificações com as imagens que são refletidas pelo olhar e pelo julgamento do outro. A identidade do sujeito-aluno é, portanto, constituída na relação com o outro e com as imagens que emergem de seu dizer. Essas considerações serão retomadas e exploradas nos capítulos de análise dos registros, nos quais apontamos alguns momentos de identificação que permitem vislumbrar a interferência do dizer do sujeito-professor na constituição das representações identitárias do sujeito-aluno.

Em última instância, convém salientar que, por serem múltiplas e instáveis, as identificações provocam mutação ou “fissuras” na posição sujeito ao invés de unificá-la. Melhor dizendo, a identificação é uma construção; um processo nunca completo ou completamente determinado. Como toda prática de significação que envolve um trabalho discursivo, a identificação também está sujeita ao jogo da *différance* (Derrida, 1981), isto é, ao movimento de retomada e de ruptura que deixa rastros inconscientes e que se dissolve em traços identitários. Em suma, a identificação está sempre em movimento, designando a produção do sujeito do inconsciente (Serrani, 1996) e desestabilizando o eu ao invés de estabilizá-lo.

As noções apresentadas nesta seção são significativas, tendo em vista que estaremos abordando acontecimentos discursivos nos quais o sujeito-aluno aparece identificado ao

discurso avaliador do sujeito-professor que, neste estudo, representa um processo imaginário e simbólico, formador de identidade(s).

CAPÍTULO 2

A INTERDISCURSIVIDADE NO DISCURSO AVALIADOR

Durante o trabalho de coleta e transcrição dos registros que compõem este estudo, observamos algumas regularidades enunciativas no freqüente julgamento do professor em relação ao aluno. São essas regularidades que desvendam as formações discursivas⁷ em que as posições-sujeito se inscrevem no discurso, para que suas palavras produzam sentido(s). Pudemos observar, a partir da materialidade lingüística, que qualquer processo avaliativo formal (prova) ou informal (juízo de valor) é embasado por conceitos atrelados, em particular, à discursividade religiosa e jurídica, tais como igualdade, justiça, mérito, demérito, *veredicto*, dentre outros. É preciso destacar que, de acordo com a perspectiva discursiva, não é possível tocar ou localizar as fronteiras do interdiscurso, mas apenas vislumbrar emergências interdiscursivas no fio do dizer ou no intradiscurso, à medida que formos descrevendo e detectando a manifestação de aspectos ideológicos que apontem para determinados domínios discursivos.

Tendo em vista que as representações identitárias são construídas discursivamente, fez-se necessário, para a compreensão da constituição da identidade do sujeito-professor e do sujeito-aluno, considerar a relação entre a construção dessas representações e a presença do interdiscurso, aqui definido como memória ou saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Pêcheux, 1975 [1988:167]). É na relação com o interdiscurso que o

⁷ Estaremos destacando o conceito de formação discursiva, aqui empregado, no item 1.2 (“O desenrolar teórico e metodológico da análise dos eventos”), da segunda parte deste estudo.

sujeito de linguagem se identifica com a formação discursiva ou com os saberes que o constituem.

Considerando que, de acordo com a perspectiva discursiva, todo discurso faz soar o já-dito em um outro lugar, numa situação de enunciação sempre outra, convém abordar os discursos que se imbricam, colocando o dizer do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem de LI em funcionamento. Nesta seção do trabalho, portanto, buscamos apontar algumas regularidades presentes nas discursividades que constituem o discurso avaliador do professor enquanto normalizador e instaurador da “verdade” sobre/do⁸ sujeito-aluno. Vale lembrar que este estudo parte da hipótese de que o discurso pedagógico, que é avaliador por excelência, é legitimado e provoca sentidos, ao evocar, interdiscursivamente, discursos outros que se constituem mutuamente.

Embora estejamos abordando outros domínios discursivos que legitimam o dizer do professor, nossas questões centrais partem do discurso pedagógico enquanto constante avaliador e construtor de verdades sobre o aluno. Sendo assim, é o discurso pedagógico ou avaliador do sujeito-professor que é focalizado nas análises dos registros.

Dentre tantas discursividades, observamos que o discurso jurídico, que retoma e desloca o discurso religioso, além de ser perpassado pelo discurso dos princípios morais, atua na estruturação da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, definindo o lugar discursivo ocupado pelo sujeito-professor e pelo sujeito-aluno. Mais especificamente, nas três instituições cujas discursividades se imbricam (religiosa, jurídica e escolar) as posições discursivas que os sujeitos são convocados a assumir, a partir do

⁸ A verdade *sobre* o sujeito advém dos discursos *sobre* que refletem as imagens lançadas do olhar do outro, ao passo que a verdade *do* sujeito constitui sua subjetividade e emerge em seu dizer, denunciando suas representações identitárias.

lugar do qual falam, são semelhantes. São elas: posição de avaliador e posição de avaliado. Sendo assim, tanto na prática religiosa como na jurídica e na pedagógica, a função de julgar e dar o *veredicto* sobre os avaliados – no caso, fiéis, réus ou alunos - cabe àqueles que ocupam o lugar de poder-saber ou de suposto-saber (Deus, padres, juízes, professores). Na posição de avaliado, o sujeito deve se subordinar a esse saber, social e institucionalmente legitimado. Daí a importância de rastreamos a dimensão jurídica, religiosa e moral na relação do sujeito com a linguagem, atentando para o lugar discursivo por ele ocupado.

Convém, ainda, não perder de vista que, embora estejamos focalizando, separadamente, cada discursividade em sua regularidade, para, posteriormente, traçarmos algumas considerações sobre a relação do sujeito com o(s) discurso(s) que compõe(m) o seu dizer, os referidos discursos se evocam mutuamente, numa relação interdiscursiva. Dito de outra maneira, cada uma das discursividades abordadas já é, por si só, heterogênea, uma vez que as palavras remetem sempre a outras palavras e a outros discursos.

No que segue, destacamos os domínios discursivos que sustentam e legitimam o dizer do professor, atentando para a questão da instauração de “verdades absolutas” por meio desse dizer e dos discursos que o constituem. Para tanto, faz-se necessário pensar como a verdade é estabelecida e produzida em cada discursividade abordada. Vale ressaltar que as discursividades e os conceitos abordados neste capítulo são de fundamental importância para o desenvolvimento e compreensão da análise dos registros.

2.1 A verdade como construção discursiva

A verdade se apresenta aos indivíduos como algo fixo, concreto e dado *a priori* e, por conseguinte, parece garantir a manutenção de uma prática reguladora e avaliadora de

comportamentos. No entanto, para que a determinação da verdade seja possível, a heterogeneidade e o equívoco, próprios do sujeito e da linguagem, são “esquecidos”⁹ e mascarados por discursos e conceitos pré-construídos. Nietzsche (1873 [1987:47]) salienta que a verdade é uma criação do homem que deseja assegurar padrões e comportamentos que acomodam a vida social. Assim sendo, é significativo pensarmos como a verdade é criada e legitimada em nossa sociedade, de modo a viabilizar as organizações e relações sociais, já que determina os lugares discursivos que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos.

Se considerarmos que a verdade é construída discursivamente, então a noção de verdade só fará sentido se for atrelada a outras discursividades, bem como ao momento sócio-histórico vivenciado. Em outras palavras, a ilusão de transparência e de fixidez da verdade é produzida por algumas idéias e conceitos provenientes de outros discursos, em especial, do discurso religioso-cristão e do discurso jurídico, os quais estaremos focalizando mais adiante. A interdiscursividade, que faz com que a verdade seja reconhecida e reforçada, não é acessível ao sujeito de linguagem, que acredita estar diante de fatos e acontecimentos autênticos e que “falam por si”. Essas considerações fazem eco a Nietzsche (1873 [1987:49]) que salienta que o homem não tem acesso à verdade, pois esta nada mais é do que uma ilusão necessária que garante o tratado de paz entre os homens. Sendo assim, somente por esquecimento pode o homem, alguma vez, chegar a supor que possui uma verdade. É esse esquecimento que, além de definir a própria noção de verdade, governa as relações e condutas sociais, na cultura ocidental.

⁹ De acordo com o esquecimento 2, formulado por Pêcheux [1969] (1997), o sujeito do discurso tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado e se esquece que, ao enunciar, seleciona algumas formulações e silencia outras.

A idéia de não existência de verdades que tenham acesso direto à realidade também está presente na noção de verdade enquanto um dito que, segundo a fórmula de Lacan, interpretada por Julien (1996:48), “tem uma estrutura de ficção. A verdade fala infundavelmente num semi-dito retórico e avança mascarada”. Nesse prisma, é o Outro que fala o sujeito e que se enuncia por sua boca, lembrando que esse Outro corresponde à exterioridade e à heterogeneidade, constitutivas do sujeito e da linguagem, além de corresponder à instância do inconsciente. A prática psicanalítica desloca a questão da verdade para o ato enunciativo, ao propor que o sujeito se mostra e se revela no que enuncia. Sendo assim, não há verdade fora do sujeito e da linguagem.

O processo de homogeneização dos sentidos, apesar de “mascarado” e não acessível ao sujeito, está diretamente relacionado ao estabelecimento da verdade que governa as práticas sociais. Nietzsche (*op.cit.*:48) define a verdade como

um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornam gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.

Tal citação elucida que o estabelecimento da verdade é resultante de uma convenção social sólida, na qual os sentidos se tornam fixos e transparentes. Conseqüentemente, a verdade passa a atuar como a “descoberta” de uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas. Essa designação da verdade é anterior à entrada do indivíduo no mundo e deve ser mantida, de modo a garantir o controle sobre as ações humanas.

Sobre o estabelecimento da verdade nas sociedades tradicionais, Kehl (2002:50) afirma que:

tanto o ser (filiação) como o bem e a verdade (as restrições morais e os mitos que estabelecem em nome do que elas se dão) precedem a entrada dos indivíduos no mundo, e estão claramente decididos e prescritos no código da cultura. Além disso, as conseqüências das infrações aos tabus também estão prescritas; o sujeito pode escolher transgredir, mas sabe claramente o que está transgredindo e qual o preço a pagar por seu ato.

Nas sociedades contemporâneas ocidentais, perde-se essa noção de filiação e de busca de um bem supremo. Os mitos tornam-se enfraquecidos e não mais garantem o estabelecimento da verdade, graças a uma crise que abalou as certezas sobre o *ser* e o *bem*. Diferentemente do que ocorria nas sociedades tradicionais, as sociedades contemporâneas nos apresentam “um mundo em constante mutação, desgarrado do plano divino; um mundo de indivíduos particulares vivendo experiências particulares, em épocas e lugares particulares” (Kehl, 2002:52). Quando a verdade dos pressupostos que sustentam uma sociedade se abala, faz-se necessário buscar outras formas de assujeitamento que fixem verdades incontestáveis e que garantam a acomodação social. Nas sociedades atuais, surge, então, um conceito de verdade consensualmente estabelecido e atrelado à esfera jurídica, que passa a ter a função de fixar as leis a serem seguidas, individualizando e responsabilizando os indivíduos por suas supostas escolhas e faltas. Para haver o estabelecimento da verdade, o sentido de algumas convenções sociais se perde, ou melhor, é esquecido e (re)aparece como expressão de uma verdade natural, predeterminada.

Partindo das considerações arroladas, observa-se que o estabelecimento da verdade é fundamental para a manutenção das sociedades contemporâneas que são regidas por um sistema jurídico, pois permite a fixação dos indivíduos e de seus comportamentos, já que traz a possibilidade de punição, no caso de transgressão das leis (im)postas e aceitas como verdadeiras. Melhor dizendo, o não cumprimento de verdades preestabelecidas pressupõe a

aplicação da punição, pois a verdade passa a atuar como uma lei a ser seguida. São essas leis, que soam como verdades absolutas, que direcionam o funcionamento das instituições, bem como as práticas avaliativas, no caso da instituição escolar.

A relação de oposição e binarismo, juntamente com o princípio da não contradição, são requisitos básicos para o estabelecimento da verdade, tal como sugere a seguinte fórmula, proposta por Perelman (2000:323): “se o que afirmo é verdadeiro, quem me contradiz só pode estar errado”. Desse modo, a verdade e o erro consistem no acordo e no desacordo que estão condicionados ao poder-saber do sujeito enunciador. Como bem aponta Foucault (1979 [1990]), a verdade não existe fora do poder ou sem poder. Além disso, propõe Costa (1998:74), verdade e mentira saem do estatuto da realidade e passam a validar-se somente pelo ato de enunciá-las e de compartilhá-las. Ou seja, a verdade só é instaurada ou aceita como realidade, se for compartilhada pelos interlocutores. Nas palavras da autora (*op.cit.*:76), “não há outra forma de dar consistência a uma ficção, de tornar uma mentira verdadeira, se não pelo reconhecimento mútuo”.

Em suma, para que a verdade seja discursivamente instaurada e válida para todos, a ambigüidade e o equívoco devem ser evitados. A “desambigüização” e a não contradição, necessárias para o estabelecimento da verdade, estão atreladas ao poder-saber, pois cabe a alguns (médicos, padres, juízes, professores...) determinar o que é certo ou errado, isto é, o que é verdadeiro ou falso. Em contrapartida, àqueles que não ocupam lugares discursivos que atestem poder-saber, resta aceitar e seguir as verdades predeterminadas. Podemos afirmar, portanto, que a determinação da verdade se dá em função do lugar ocupado pelo sujeito enunciador, como atesta Haroche (1992:56):

o importante é aqui a existência de estruturas sociais tais que certos homens estejam oficialmente encarregados da determinação da verdade, isto é, que eles tenham um privilégio de desambiguação que vai junto com a existência da falta de conhecimento, de ininteligibilidade, de ambigüidade, enfim, na qual estão colocados aqueles que não são “mestres”.

Trazendo essas considerações para o contexto escolar, observamos que é a verdade, atrelada ao poder-saber do professor, que vai governar o seu discurso avaliador e o seu saber sobre o aluno. Essa verdade, que legitima o julgamento em relação ao outro, é vista como designação única e válida das coisas, além de funcionar no esquecimento, já que é estabelecida pela linguagem e resulta de interpretações. Além disso, a verdade do professor *sobre* o aluno segue os princípios do binarismo (certo x errado, bom x ruim...) e da não contradição, podendo vir a constituir a verdade *do* aluno, já que afeta e determina as imagens presentes em sua representação identitária. Retomaremos essas reflexões na análise dos registros.

Finalmente, após abordar o conceito de verdade como algo construído e não dado *a priori*, seria mais adequado falar de efeitos de verdade provenientes de relações interdiscursivas e que estão atrelados ao poder-saber do sujeito de linguagem, bem como ao momento sócio-histórico vivenciado.

Passemos, então, às discursividades que compõem o discurso avaliador do professor, atentando para algumas regularidades e conceitos que possibilitam o estabelecimento de “verdades absolutas”.

2.2 O discurso religioso-cristão como instaurador de vigilância

Apesar de haver uma predominância da discursividade jurídica na manutenção das instituições das sociedades atuais, como já destacado anteriormente, ainda há ecos do

discurso religioso no funcionamento jurídico. Por isso, a importância de saber como se deu a passagem da discursividade religiosa para a jurídica, não perdendo de vista a relação de afetação entre elas.

Para que a vigilância se instaurasse nos corpos e passasse a guiar o comportamento dos indivíduos que fazem parte de uma determinada organização social, algumas idéias e conceitos foram difundidos, passando a atuar como verdades absolutas e inquestionáveis. Ao realizar um breve histórico da religião, observamos que a prática do livre exercício, da curiosidade e da formação de idéias sempre foi indesejada, desde a época da inquisição. Daí a necessidade do estabelecimento de verdades que governassem os impulsos corporais e as representações mentais. A religião passou a ter a função de produzir sentidos para a vida e para a morte, além de orientar as escolhas morais (Kehl, 2002).

Em nossa sociedade, a questão da moral, que fundamenta as escolhas e comportamentos dos indivíduos, está diretamente relacionada ao cristianismo, em particular, ao catolicismo. Por isso, optamos por abordar o discurso religioso que remete à ideologia judaico-cristã e não a discursividade religiosa como um todo. Como já destacado por Derrida (2000:21), “a moralidade pura e o cristianismo são indissociáveis em sua essência e em seu conceito”. O autor destaca, ainda, que “a religião cristã seria a única religião propriamente moral; ser-lhe-ia reservada uma missão: libertar uma fé que reflete o exemplo”. A religião cristã surge, portanto, como sinônimo de uma religião moral que visa à acomodação social, já que tem o dever e o poder de comandar o fazer. Nas palavras do autor (*op.cit.*:20), “a religião moral visa à boa conduta da vida; comanda o fazer, dissociando-o do saber o qual lhe está subordinado (ou esquecido), e prescreve o tornar-se melhor”. De modo semelhante, Perelman (2000:318) também relaciona a religião e a moral, ao salientar que “a função principal da religião é fornecer um fundamento à moral”.

Se considerarmos que à igreja também competia a formação do cidadão, calcada na moral cristã, fica evidente a função social exercida por esta instituição que cultiva a disciplina, assegurando o controle e a vigilância dos indivíduos, graças à crença em um Deus absoluto que tudo vê e tudo sabe. Entendemos, portanto, que o discurso religioso ou a interpretação cristã-moralista dos eventos garante a disciplina, por meio da sujeição e da coerção do espírito (Nietzsche, 1844 [1992:89]).

A acomodação social e o bom funcionamento das sociedades dependem da subordinação a determinadas ideologias consideradas como verdadeiras, em função do momento sócio-histórico vivenciado, e que legitimam a importância e a função das instituições. Assim sendo, o sujeito se subordina não só à ideologia judaico-cristã ou à igreja, mas a diversas instituições que funcionam como dispositivos de poder, segundo Foucault (1973 [1999a:114]), pois melhoram e possibilitam o exercício do poder, tornando-o mais rápido, justificável e, conseqüentemente, mais eficaz. A subordinação à religião e aos aspectos ideológicos que governam as instituições é comentada por Perelman (2000:315). De acordo com o mesmo, “numa sociedade, dominada por uma religião ou por uma ideologia considerada verdadeira, o papel do indivíduo é menosprezado, subordinado ao das instituições e da comunidade”.

No discurso religioso-cristão, é a manutenção da ideologia de “homem de rebanho” que permite o domínio dos impulsos do sujeito, garantindo uma aparente homogeneização de comportamentos, conduta e interpretação. Melhor dizendo, em nome da busca de um bem supremo ou da felicidade da grande maioria, o interesse do indivíduo aparece identificado a um suposto interesse universal (Julien, 1996:44). Assim sendo, o homem de rebanho, engajado em buscar o “bem” de todos, torna-se a única espécie de homem permitida. A esse respeito, Nietzsche (1844 [1992:97]) argumenta que “tudo o que ergue o indivíduo

acima do rebanho e infunde temor ao próximo é doravante apelidado de mau” e deve ser evitado, para garantir o “bem”. Trata-se da tentativa do domínio do homem sobre si mesmo.

Pensamos que a instituição religiosa, ainda que subordinada à jurídica nas sociedades atuais, funcione como um centro irradiador de uma disciplina social, pois, ao instaurar a vigilância nos corpos, tornou o homem mais determinado e uniforme ou, segundo Ducrot (*apud* Haroche, 1992:30), “semelhante entre semelhantes, regular e, conseqüentemente, apreciável...” Em suma, o que se pretende, tanto na instituição religiosa como na jurídica, é (en)formar sujeitos iguais, compatíveis com um certo modelo de comportamentos e condutas, que possibilite a automatização e o enquadramento das ações e dos pensamentos. Citando a autora (1992:26), “a determinação religiosa, a determinação institucional, depois individual, constituem, assim, uma seqüência de etapas cruciais que permitem retrair a história do processo da automatização aparente do sujeito”.

As determinações que levam à automatização do sujeito conduzido por uma discursividade religiosa funcionam na ilusão de que as escolhas são dirigidas pela vontade de um bem maior que sirva a todos. O sujeito se imagina como um ser de fé, dotado de livre-arbítrio, para praticar ações que, apesar de parecerem de autoria do sujeito, devem ir ao encontro de um suposto interesse universal ou de um bem supremo, pregado por uma divindade. De acordo com Costa (2001:110), a posição religiosa, por propor o embate entre o bem e o mal, situa no indivíduo uma possibilidade de livre-arbítrio – de escolha. Essa noção de livre-arbítrio, tão fortemente presente na ideologia religiosa, aponta para o fato de que o discurso religioso-cristão introduz um efeito de responsabilização em relação às ações praticadas. Na ideologia jurídica, a noção de livre arbítrio também se faz presente; no entanto, as escolhas passam a ser tomadas e dirigidas segundo as leis consensualmente

estabelecidas entre os homens e não mais em relação às leis de um plano divino. Em ambas as discursividades, no entanto, o sujeito desfruta de uma liberdade coagida, pois, aparentemente, é livre para fazer suas escolhas, mas desde que siga os mandamentos ou as leis predeterminadas e aceitas como verdade. Novamente, a possibilidade de punição se faz presente.

A manutenção de conceitos que partem da esfera religiosa e que são deslocados e (re)significados pela discursividade jurídica, se faz fortemente presente no processo de ensino-aprendizagem, no qual o embate entre pares dicotômicos (certo x errado, bom x ruim...) é freqüente, principalmente na prática de avaliar, assim como a individualização e responsabilização do sujeito-aluno por suas supostas escolhas e faltas e da automatização de comportamentos tidos como ideais.

Além da aparente possibilidade de livre-arbítrio, a religião também se fundamenta na idéia de autoridade de origem divina, o que possibilita a vigilância constante do sujeito e o seu assujeitamento aos mandamentos da igreja e ao ser supremo (Deus). Podemos dizer, então, que o homem está constantemente assujeitado à onipotência e à onipresença de um Deus que assume a posição de sujeito-suposto-saber, já que a verdade é atribuída a ele, em função do seu poder-saber. Haroche (1992:176), ao comentar as observações de Milner, menciona a relação de dependência e obediência dos sujeitos, diante da permanência de um Deus absoluto:

o desejo do sujeito inarticulado/inarticulável se extingue diante da fé cega, ignerante, garantia indispensável do assujeitamento total, de dependência total do sujeito ao saber, ou antes, ao discurso do aparelho religioso (...) a fé religiosa, implica o assujeitamento e a negação do desejo próprio (...)

A partir da citação acima, podemos afirmar que a noção de sujeito-suposto-saber direciona e legitima não só a prática religiosa, mas diversas práticas sociais, em diferentes instituições e em diferentes momentos sócio-históricos. Entendemos, pois, a partir de Costa (2001:126), que a própria cultura das instituições permite a transformação do sujeito em instrumento de um saber pré-estabelecido.

Ao transpormos essas considerações para o contexto escolar, podemos afirmar que a ideologia do sujeito-suposto-saber se faz presente na relação professor-aluno, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o sujeito-professor se imagina e é imaginado como aquele que detém o saber. Conseqüentemente, o aluno estará assujeitado ao saber do outro (professor), pois legitima, reconhece e deseja esse saber. Nesse prisma, a instituição escolar tem trabalhado de modo a transformar o sujeito-professor num instrumento que permite a transmissão e a manutenção de um saber, já determinado pela escala hierárquica da instituição, em particular, e pelos discursos que garantem a acomodação social, de modo geral.

Sobre a manutenção de um saber que é determinado sócio-historicamente e reforçado nas/pelas instituições, Foucault (1973 [1999a:88]) nos esclarece que esse saber também é um saber de vigilância, controle e normalização das ações. Mais especificamente, o autor o define como um saber que tem por característica “determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc”. Esse saber, acrescenta o autor (*Ibid.*), “se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, certo ou não, do que se deve ou não fazer”. Trata-se de “um saber de vigilância e exame, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência”.

Na instituição escolar, a vigilância permanente dos indivíduos que buscam “o saber” é atribuída ao professor que exerce sobre eles um poder e que, portanto, tem a possibilidade

tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aquele que vigia e avalia, um saber. É justamente esse saber, construído através da vigilância constante que, por sua vez, foi viabilizada pela ideologia religiosa, que possivelmente se refletirá nas representações identitárias do sujeito-aluno e do sujeito-professor, direcionando a prática pedagógica e as relações interpessoais no espaço de sala de aula.

2.3 O discurso dos princípios morais e as regras de conduta social

Como já mencionado anteriormente, a moral pregada e cultivada em nossa sociedade está fortemente atrelada à ideologia judaico-cristã. Perelman (2000:318-9) traça um histórico da religião e afirma que, durante muitos séculos, a moral se inspirou em considerações religiosas, isto é, a moralidade resultava da obediência às prescrições divinas e às leis sagradas. O autor (*op.cit.*: 319) conclui que “o ideal moral é a imitação do ser divino que a religião nos apresenta”. Assim como na religião, a polarização entre o bem e o mal, o certo e o errado estava (e ainda está) presente nos critérios de toda moral ocidental.

Embora de origem e ordem religiosa, os valores morais se modificam e se moldam em função de um dado momento sócio-histórico, ou seja, a moral representa a expressão de uma sociedade, em um dado momento de sua evolução. Assim sendo, a moral, apesar de pregar e fixar certos princípios e condutas, está sempre sofrendo deslocamentos e (re)formulações.

O comportamento moral conserva as organizações sociais, pois prescreve que o sujeito deve seguir e obedecer a certos padrões predeterminados e aceitos como certos ou verdadeiros pela sociedade, sem questioná-los ou problematizá-los. Essas afirmações ressoam Nietzsche (1844 [1992:87]) que salienta que toda moral é, em contraposição ao

ser, um pouco de tirania contra a “natureza” e contra a razão. A moral surge, então, como uma característica que seria inerente à natureza humana. Para assumir esse estatuto, no entanto, a moral se coloca acima da razão e passa a ser admitida como um princípio primordial, sem que seja preciso justificá-la. Perelman (2000:295) reconhece que

a vida moral se reduz a um conformismo – uma adesão irracionada ao que nos foi inculcado como o leite materno – e nenhum raciocínio pode exercer a menor influência sobre as nossas regras de conduta: o que nenhuma razão fundamenta, nenhuma razão pode abalar.

Assim, podemos dizer que a moral representa um “acordo” inevitável e unânime entre os membros de uma sociedade, embora se apresente como algo natural e que não poderia ser de outra maneira. Nesse prisma, agir moralmente significa agir em conformidade a uma “consciência” moral comum, que dita as regras de conduta válidas a todos. No entanto, convém ressaltar que a conduta moral é ilusoriamente guiada pela voz da razão ou da consciência, pois essa consciência é construída discursivamente, através da manutenção de aspectos ideológicos que funcionam e significam na relação com discursos outros, em um dado momento histórico-social. Convém destacar que o comportamento moral, que é conduzido e determinado por certos padrões sociais tidos como verdadeiros e naturais, é fundamental para garantir a manutenção e a organização das instituições.

A conduta moral também está fundamentada na ordem do *dever-ser*, já que determina os comportamentos que devem ser seguidos pelos membros de uma sociedade ou de uma instituição. O *dever-ser*, que determina as regras de conduta, denuncia a interdiscursividade entre o discurso religioso, da moral e jurídico. Em outras palavras, a manutenção da ordem do *dever-ser*, que a princípio fundamentava os princípios morais e religiosos, também passa a fundamentar as normas jurídicas das sociedades atuais, embora de forma modificada. Os

princípios e normas religiosas pregam uma certa moral que parte do pressuposto de que o bem soberano e a verdade existem e devem ser alcançados. As normas jurídicas, por sua vez, pregam a racionalização e a individualização do sujeito que deve seguir determinados comportamentos e escolhas que garantam o bem estar social.

Em suma, podemos afirmar que a moral, além de ser calcada no discurso religioso, também constitui e passa a ser constituída pelo discurso jurídico. A ordenação jurídica, no entanto, apesar de evocar os princípios morais também se distingue deles, pois não representa algo que, ilusoriamente, seria inerente ao humano ou ao ser, mas, sim, algo elaborado e fixado por uma sociedade sustentada por direitos e deveres e, portanto, situada numa ordem do *dever-ser* (Miaille, 1994). Retomemos a formulação do autor (*op.cit.*:87): “Esta ordenação jurídica distingue-se por uma característica fundamental: dizer o que se deve fazer, o que se deve ser e não constatar o que é”.

De modo geral, podemos afirmar que o cultivo da disciplina e da obediência em relação ao que nos é colocado como dever-ser ou como verdade absoluta sempre esteve presente nas organizações e instituições sociais, por meio das discursividades que legitimam determinados comportamentos e conceitos. Segundo Nietzsche (1844 [1992:97]), a obediência é o imperativo categórico que dirige povos, raças, eras, classes e, por fim, o homem. Nas palavras do autor (*op.cit.*:97),

A obediência foi até agora a coisa mais longamente exercitada e cultivada entre os homens, é justo supor que, via de regra, é agora inata em cada um a necessidade de obedecer, como uma espécie de consciência moral que diz: você deve. Esta necessidade procura saciar-se e dar um conteúdo à sua forma; e aceita o que qualquer mandante – pais, mestres, leis, preconceitos de classe, opiniões públicas – lhe grita no ouvido.

Com base na citação acima, conclui-se que a obediência é fundamental para o cumprimento dos princípios e normas que direcionam e acomodam as relações sociais e as instituições, independentemente da discursividade predominante (religiosa ou jurídica). Essas considerações ressoam Žižek (1992:66) que salienta que “a lei moral é uma ordem feroz que não admite desculpas – “podes porque deves”¹⁰ – e ganha, por isso, o ar de uma neutralidade malfazeja, de uma indiferença malévola”.

Relacionando as citações apresentadas com o tema abordado neste estudo, nota-se que são os imperativos categóricos do dever-obedecer e do dever-ser que, além de estabelecerem as regras de conduta social, também constituem as representações identitárias do sujeito-professor e do sujeito-aluno, direcionando a prática pedagógica e o discurso avaliador do sujeito-professor, ao assumirem um ar de neutralidade e de normalidade. Essas considerações serão retomadas no desenvolvimento da análise dos registros.

2.4 O discurso jurídico na constituição do sujeito-de-direito

Antes de focalizar a disseminação da ideologia jurídica no contexto escolar, convém observar como se deu a hegemonia do discurso jurídico sobre o discurso religioso-cristão, tendo em vista a relação de dependência e de afetação entre essas discursividades, bem como o momento sócio-histórico vivenciado. Nesta seção do trabalho, também pretendemos abordar a constituição histórica e ideológica do sujeito-de-direito, por meio de práticas judiciárias que regularizam as ações e relações sociais.

A partir de Di Renzo (2002:117), entendemos que o discurso religioso dá sustentação ao jurídico, tendo em vista que as práticas desenvolvidas na relação com a igreja moldam a

¹⁰ Formulação Kantiana do dever: “*Du Kannst, denn du sollst*”.

relação dos sujeitos na relação com o Estado, tornando-o fiel e temente não só aos mandamentos da igreja, mas também às leis do Estado. Nesse prisma, a ideologia religiosa estaria articulada à jurídica, embora haja a predominância da manutenção da ideologia jurídica no funcionamento das sociedades atuais (Silva, 2002:93).

A estreita relação entre o discurso religioso e o jurídico é evidenciada na formulação de Di Renzo (*op.cit.*:116): “De um lado, tem-se o funcionamento do discurso religioso através de disciplinas como Doutrina Cristã, Catecismo; de outro, uma certa nuance do discurso jurídico, que prega a formação do homem de bem, cumpridor dos deveres/leis, fiel à pátria”. Com base nesta citação, nota-se que é como efeito desse cruzamento discursivo religioso-jurídico, desse atravessamento de um discurso sobre o outro, que se constitui a noção de sujeito de direitos e de deveres que, por sua vez, fundamenta não só as práticas judiciárias, mas as práticas sociais, de um modo geral.

Dentro de uma visão foucaultiana, as práticas judiciárias, assim como as práticas religiosas, podem ser caracterizadas como práticas reguladoras, através das quais nossa sociedade definiu e define, de acordo com o momento histórico em questão, tipos de subjetividade e formas de saber, ao estabelecer relações entre o homem e a “verdade”. A prática judiciária, portanto, constitui um determinado número de formas de verdade que circulam em nossa sociedade e que são responsáveis pelo “domínio” do comportamento cotidiano. Retomando Foucault (1973 [1999a:11]), as práticas judiciárias definem “a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados, em função dos erros que haviam cometido (...)”

Em suma, a ciência jurídica e o direito, mais especificamente, atuam como práticas reguladoras ou, ainda, segundo Miaille (1994:25), como técnicas de pacificação social que

tendem a eliminar os antagonismos e a diferença constitutiva do sujeito, através da difusão de verdades absolutas que funcionam como lei. Assim sendo, as regras de direito produzem instrumentos necessários ao funcionamento e à manutenção de um certo tipo de sociedade e política de Estado.

Nota-se que é na relação entre as práticas sociais e as práticas judiciárias ou de direito, que se impõem noções tais como: interesse geral, soberania, direitos e deveres do cidadão. Melhor dizendo, à medida que o indivíduo se reconhece como sujeito de direitos e deveres, este passa a responder por seus atos e a se enquadrar a uma determinada regra de conduta moral, que estabelece os comportamentos permitidos e proibidos em nossa sociedade. Isso aponta para uma relação entre o discurso da moral e o discurso do direito, considerando que o controle dos indivíduos e dos corpos se dá de forma ético-moral. Além disso, tudo parece ser objeto de uma decisão ou de uma vontade do sujeito lógico-racional, que passa a ser responsável por seus atos.

Novamente, a noção de livre-arbítrio, fundamental para a manutenção do discurso religioso-cristão, se faz presente e permeia a discursividade jurídica, embora se encontre desdobrada ou (re)significada, já que evoca outros conceitos e “verdades” predeterminadas. Pensamos, com base em Miaille (1994:114), que o fato de todo indivíduo ter se “transformado” em sujeito-de-direito, graças ao funcionamento e à predominância do discurso jurídico e do modo de produção vigente, constitui a regra geral do direito e das práticas sociais, lembrando que, de acordo com os princípios que regem esse discurso, os indivíduos se tornam, ilusoriamente, mais autônomos nas suas práticas e nas suas representações ideológicas. Nas palavras do autor (*op.cit.*:117),

(...) a noção de sujeito de direito como equivalente da de indivíduo está longe de ser evidente conforme o sistema social no qual nos situamos. Não é ‘natural’ que todos os homens sejam sujeitos de direito. Isto é o efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista.

Mais adiante, o autor (*op.cit.*: 118) acrescenta que o modo de produção capitalista supõe, como condição do seu funcionamento, a representação ideológica da sociedade como um conjunto de indivíduos separados e livres.

Tendo em mente as considerações anteriores e a questão da instauração de “verdades”, compreendemos que a noção de sujeito-de-direito evoca conceitos outros como o de consciência, responsabilidade, autoridade e autonomia, que parecem provocar um efeito de pré-construído ou de verdade no sujeito das práticas sociais.

Ao transpor o funcionamento do sujeito-de-direito para o processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que esta noção é atravessada por alguns elementos e discursos que nos permitem compreender a natureza dicotômica, excludente, simplificadora e racional do ensino, lembrando que, segundo Haroche (1992:30), o sujeito-de-direito deve tornar-se uniforme, regular e predizível, para que possa responder por si, por seus atos e por seu comportamento. Desse modo, para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se tornem “predizíveis” e responsáveis por seus atos, esses devem agir de maneira uniforme e regular, em conformidade com a noção de sujeito individualizado e predeterminado pelas práticas sociais em que se inserem e com os modelos que os determinam.

Observa-se, enfim, que as representações ideológicas que regem a relação professor-aluno são constituídas e direcionadas pelo discurso jurídico e, mais especificamente, pela noção de sujeito-de-direito, que não dá vazão à alteridade e à heterogeneidade constitutiva do sujeito, já que pressupõe uma regularidade de comportamentos. Nesse prisma, o

indivíduo aparece como transparente, mensurável e até modificável (Haroche, 1992:21). Essas considerações serão de grande valia para compreendermos as representações do sujeito-professor e do sujeito-aluno, que serão retomadas nos capítulos de análise.

Se considerarmos que determinadas formas de disciplinarização se tornam necessárias para a manutenção social, em função dos aspectos sócio-históricos, então, tanto o discurso religioso como o da moral e o jurídico atuam como forma de assujeitamento, em maior ou menor grau, dependendo do momento histórico vivenciado. Estes discursos que coexistem e se sobrepõem, de modo que nenhuma fronteira pode ser traçada, além de denunciarem o interdiscurso, apontam para a dependência do sujeito em relação a elementos exteriores (Haroche, 1992) que possam trazer certezas e instaurar “verdades absolutas”.

Ao traçar um histórico da ciência jurídica, Miaille (1994:39) destaca a estreita relação entre o discurso religioso e o discurso jurídico:

o direito, enquanto conhecimento das regras jurídicas que os homens devem respeitar no seio da sociedade não tinha, há alguns séculos ainda, existência autônoma: estava integrado numa reflexão que parecia muito mais fundamental e muito mais importante, a teologia, quer dizer, o conhecimento da existência e das vontades de Deus face aos homens. As regras de direito (...) aparecem como prolongamentos desta vontade divina. O estudo do direito não era senão pois um capítulo da teologia, “ciência” que tendia, aliás, a integrar todas as outras investigações ou pelo menos a subordiná-las.

A influência da tradição religiosa na legitimação e no reconhecimento das regras de conduta social e na prática da justiça também é destacada por Perelman (2000:313), ao salientar que “se uma religião, tal como o judaísmo, se dota de um Deus legislador, paradigma do justo e do bem, esse Deus será a fonte da moral e do direito”. Por este viés, podemos considerar que o direito, enquanto expressão de uma prática social ou como instrumento de socialização, é de fonte divina, pois este não seria assim considerado senão

quando traduz o justo, isto é, o que é de “direito” de cada indivíduo que ocupa um determinado lugar social. Daí resulta a relação entre um imperativo religioso e um comando jurídico que visa à justiça e ao “bem comum”, ou seja, ambos impõem mandamentos ou leis particulares para a vida social, de modo que a ordem entre os homens seja estabelecida. Na prática religiosa, no entanto, os mandamentos são de origem divina, ao passo que na prática jurídica, as leis são socialmente estabelecidas e determinadas.

A incidência da ordem religiosa no aparelho jurídico também pode ser vislumbrada se atentarmos para alguns conceitos compartilhados por esses discursos, tais como: livre-arbítrio, justiça e verdade. De modo geral, ambos visam ao domínio do homem sobre si mesmo, domínio esse que é mascarado e apresentado como forma de assegurar o bem. Para que esse domínio sobre si mesmo seja efetuado, possibilitando o estabelecimento de “certezas”, é preciso que determinados conceitos e discursos sejam legitimados e naturalizados.

A partir da leitura de Haroche (1992), entendemos que, com o enfraquecimento da ordem religiosa, relacionado à questão da dúvida e da incerteza na crença em um Deus absoluto, foi necessário instaurar uma outra ideologia que garantisse o controle e o assujeitamento dos indivíduos. Daí a ascensão da ideologia jurídica sobre a religiosa. Retomemos a formulação da autora (*op.cit.*:182),

(...) como Deus não governa mais totalmente a conduta humana, vai ser preciso substituir-lhe um poder que estará à sua altura, a fim de não deixar essa conduta exposta a ela mesma, face à incerteza, isto é, exposta à possibilidade de reflexão e da distância crítica. O aparelho religioso não é mais capaz de, por si mesmo, enquadrar o sujeito (...): o Estado, diante da situação nova que se oferece a ele, deve tentar, no contexto dos nacionalistas burgueses, estabelecer formas novas de controle do sujeito.

Na citação acima, observa-se que houve um deslocamento da idéia de amor a Deus, base do discurso religioso, para a idéia de amor ao Estado, como forma de garantir o controle do sujeito. Em ambos os discursos há uma tentativa de regular a conduta humana face à incerteza. No entanto, na discursividade jurídica, direcionada pela noção de sujeito livre e individual, o assujeitamento se dá através de uma relação de amor e de dever em direção ao Estado e à sociedade. Em suma, graças à sobreposição de um discurso por outro, na sociedade capitalista, segundo Miaille (1994:95), o sistema jurídico conquistou a hegemonia na função de “dizer” o valor dos atos sociais que, noutros modos de produção, era atribuída à religião.

Entendemos, com base em Haroche (1992:26), que a função do aparelho religioso e, em seguida, do jurídico é atuar na exigência de transparência e de desambigüização do discurso e, conseqüentemente, do sujeito de linguagem. Desse modo, o sujeito é, sem o saber, o lugar de coerção na língua. A língua do assujeitamento, seja este religioso ou jurídico, é, imaginariamente, feita de transparências e de evidências, ou seja, os mandamentos e as leis devem se apresentar claramente, de modo a não darem vazão à incerteza e à interpretação. Podemos dizer, portanto, que a não interpretação e o não questionamento fundamentam o discurso religioso e jurídico, pois evitam ambigüidades e incertezas próprias do sujeito e da linguagem.

Como já mencionado anteriormente, apesar de conceitos como o de transparência e de responsabilização constituírem ambas as discursividades, a idéia de individualização e de automatização do sujeito são elementos ligados à esfera jurídica, pois, segundo Haroche (*op.cit.*:59), é na ideologia do sujeito jurídico que circula o “fantasma” de um sujeito mestre das palavras e do saber, já que o sujeito se vê como um ser único, responsável por si mesmo e por seus atos. Nota-se que, com a propagação da idéia de individualização, a verdade do

sujeito não está mais totalmente condicionada ao saber de um Ser Supremo ou de um sujeito-suposto-saber, mas passa a ser de responsabilidade do indivíduo e de suas escolhas.

Retomando o tema deste estudo, vale destacar que as noções de autonomia e de individualização do sujeito, provenientes da ideologia jurídica, perpassam, a todo o momento, o discurso pedagógico e o lugar ocupado pelo professor, como bem mostra Coracini (2001) em “Autonomia, Poder e Identidade na sala de aula”. O desejo de autonomia e a idéia de individualização, portanto, habitam a instituição escolar e são atuantes na relação professor-aluno, pois ajudam a (de)marcar os lugares por eles ocupados.

A noção de autonomia, em particular, pressupõe tomadas de decisões de um sujeito lógico-racional; no entanto, essa mesma noção ajuda a garantir o assujeitamento do indivíduo em relação às regras de conduta que são predeterminadas pelas instituições. Sendo assim, é na ilusão de individualidade e de autonomia que as condutas sociais são governadas.

Em última instância, podemos afirmar que a noção de individualidade sustenta os discursos que circulam nas sociedades contemporâneas ocidentais, tendo em vista que, segundo Bauman (2001:74), “tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo. Cabe a ele descobrir o que é capaz de fazer, esticar esta capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir”. É justamente essa idéia de capacidade e escolha individual ou de autonomia do sujeito que parece direcionar o discurso-avaliador do sujeito-professor em relação ao sujeito aluno, discurso este que retoma, interdiscursivamente, aspectos ideológicos que se ligam à esfera religiosa e à jurídica, enquanto formas de assujeitamento.

2.5 A disseminação da ideologia jurídica no contexto escolar

Abordaremos, agora, a relação entre o sistema judiciário e o sistema escolar, para melhor compreendermos este tipo de instituição e os lugares que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem e devem ocupar.

A partir de Foucault (1973 [1999a:120]), entendemos que o sistema escolar é baseado em uma espécie de poder judiciário, tendo em vista que, “a todo o momento, se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. Além disso, a instituição escolar, assim como o poder judiciário, exerce um papel social, ao assegurar que determinadas funções sejam cumpridas. No caso da escola, a principal função exercida é o ensino que, por sua vez, deve ser realizado de modo a garantir o controle dos indivíduos e o “centramento” ideológico do sujeito. Nesse prisma, o poder judiciário ou o direito, assim como a escola, “ao designar os homens e os objetos, dando-lhes um lugar, reúne-os numa visão comum, numa representação global” (Miaille, 1994:96).

Não só a instituição escolar, mas as instituições de modo geral se justificam por exercerem o enquadramento ou a fixação do sujeito no meio social em que vivem. Para tanto, todos aqueles que compõem e representam tais instituições devem ocupar lugares e funções predeterminados. Miaille (1994:98-9) define as instituições como

um conjunto coerente de normas jurídicas relativas a um mesmo objecto, abrangendo uma série de relações sociais unificadas pela mesma função (...). Uma instituição forma um todo, relativamente coerente, para um objecto dado (...). Formando unidade, cada uma dessas instituições está submetida a uma certa lógica que lhe justifica tanto a sua criação, como o seu funcionamento.

Sobre a função das instituições na manutenção de uma ordenação social, o autor (*id.ibib*) conclui que “a compreensão destas instituições não pode ser senão dada em função das

relações sociais reais que elas exprimem”. A instituição escolar, em particular, tem a propriedade e a finalidade de implicar o controle e a responsabilidade, que são aspectos típicos da ideologia jurídica, conforme já mencionado anteriormente.

A fim de focalizar a dimensão da ideologia jurídica no funcionamento do sistema escolar, convém salientar os lugares e as funções dos agentes que atuam nesta instituição. Assim como as noções de autoridade, controle e poder são fundamentais para o funcionamento da discursividade jurídica, essas também são essenciais no contexto escolar, principalmente para fixar os indivíduos nos seus lugares, atribuindo-lhes funções predeterminadas.

A estreita relação do discurso jurídico e a função dos legisladores e juízes com o discurso da prática pedagógica e a função daqueles que atuam no processo de ensino pode ser (re)pensada, a partir das considerações trazidas por Perelman (2000:303):

ante a multiplicidade de normas e valores, o direito, querendo garantir a segurança jurídica que fixaria os direitos e obrigações de cada qual, tem que conceder a alguns, os legisladores, a autoridade de elaborar as regras que se imporão a todos, e tem que designar aqueles, os juízes, que terão a incumbência de aplicá-las e interpretá-las.

Estendendo essas considerações para o contexto escolar, podemos afirmar que esta instituição, juntamente com o Estado, exerce uma espécie de função jurídica, ao fixar direitos e obrigações. Aos diretores acadêmicos, supervisores e coordenadores, hierarquicamente, cabe a autoridade de elaborar e reforçar as regras que serão impostas a todos. Já aos professores cabe a função de atuar como juízes, ou seja, de aplicar e interpretar as leis preestabelecidas, julgando e avaliando, a todo o instante, de modo a garantir o controle dos demais (alunos).

Independentemente do lugar ocupado pelo sujeito no sistema escolar, a noção de autoridade relacionada ao poder é fundamental para a manutenção dessa instituição e de sua função reguladora sobre os indivíduos. Melhor dizendo, a autoridade se apresenta como um aspecto normativo: é o que deve ser seguido ou obedecido. No entanto, para que a autoridade seja exercida, é preciso que o poder de quem a exerce seja legitimado e reconhecido.

A definição de autoridade proposta por Maritain (*apud* Perelman, 2000), dentro de uma perspectiva do direito, também parece fundamentar a conduta do professor em relação aos alunos, em sala de aula. Trazendo as palavras do autor (*op.cit.*:329), “chamamos de autoridade o direito de dirigir e comandar, de ser escutado ou obedecido pelos outros; e de ‘poder’ a força de que se dispõe e com cuja ajuda se pode obrigar os outros a escutar ou a obedecer”. Partindo desta citação, uma autoridade derivada da autoridade de professor tem o “poder” de ditar, aos outros ou aos seus subordinados (alunos), o que deve ser considerado como verdadeiro ou falso.

Mais uma vez, o estabelecimento da verdade aparece relacionado ao poder-saber ou, de acordo com uma visão foucaultiana (1979 [1990]), se fundamenta nas relações de poder. Nietzsche (1844 [1992:94-5]) já havia sugerido que o apagamento do sujeito está na raiz da transmissão do conhecimento e da educação:

os pais fazem dos filhos, involuntariamente, algo semelhante a eles – a isso denominam educação. E assim como o pai, também a classe, o padre, o professor e o príncipe continuam vendo, em toda nova criatura, a cômoda oportunidade de uma nova posse.

Tal citação enfatiza a homogeneização dos sujeitos e de seus comportamentos, em função da manutenção de uma ideologia predominante e das relações de poder.

No contexto escolar, a construção de verdades e certezas cabe não só ao sujeito que tem sua autoridade e poder reconhecidos pelos demais, mas também aos instrumentos que atestam e comprovam tais verdades. Mais especificamente, a prova ou avaliação formal, à qual o aluno é submetido, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, representa um documento ou instrumento que estabelece a verdade sobre o aluno, ou seja, a avaliação acaba sendo o lugar de constatação da verdade sobre o aluno e não o lugar que possibilita o deslocamento de sentidos e de certezas predeterminadas. Assim sendo, a função da prova ou exame, enquanto documento que comprova a capacidade do aluno, é de fixá-lo em um determinado lugar que, muitas vezes, não possibilita deslocamentos nem rupturas.

O atravessamento da prática pedagógica pela jurídica se faz ainda mais presente, ao focalizarmos a função da prova no contexto escolar. Segundo Foucault (1973 [1999a:33]), a prática de estabelecimento da verdade pela prova está relacionada à descoberta jurídica da verdade. Talvez por isso a prova seja considerada como um documento comprobatório de natureza binária e automática, ou seja, havendo a prova, o indivíduo vence ou fracassa. Retomando a formulação do autor (*op.cit.*:61),

a prova é de certa maneira automática (...). É o equilíbrio das forças, o jogo, a sorte, o vigor, a resistência física, a agilidade intelectual que vão distinguir os indivíduos segundo um mecanismo que se desenvolve automaticamente. A autoridade só intervém como testemunha da regularidade do procedimento.

O autor (*op.cit.*:62) esclarece que este também é o funcionamento das provas judiciárias, ou seja, está presente alguém que tem o nome de juiz e este juiz não testemunha sobre a verdade, mas sobre a regularidade do procedimento. Nesse mecanismo, a prova serve para nomear não quem disse a verdade, mas quem tem razão: a prova funciona como um operador de direito.

É justamente essa prova de natureza automática, regular e binária que é aplicada no contexto escolar, onde o professor atua como juiz e tem a autoridade de dar o veredicto em relação ao aluno avaliado. Nesse sentido, a avaliação representa uma certeza imediata em relação ao sujeito que é pensado e avaliado por aquele que ocupa o lugar do saber. Vale retomar que o pensar é construído em função do momento histórico-social e de representações imaginariamente construídas, além de estar atrelado ao lugar discursivo ocupado pelo sujeito.

A partir de Haroche (1992:21), entendemos que a avaliação formal não só exerce um poder sobre os indivíduos que a ela se submetem, mas também atua na construção de representações identitárias, na medida em que “classifica os indivíduos em categorias, identificando-os, amarrando-os e aprisionando-os em sua identidade”. Nesse prisma, podemos afirmar que a prova exerce um poder que individualiza, coage e “rotula” o sujeito, já que representa um instrumento que possibilita a construção de verdades sobre o sujeito, que é constantemente avaliado.

A imposição de transparência e o ideal de completude, presentes na prova enquanto instrumento de verificação de aprendizagem e como instrumento de poder, se inscrevem diretamente na subjetividade do sujeito-aprendiz, tornando visíveis e predizíveis corpos, comportamentos e atos, isto é, garantindo a disciplinarização do sujeito. Para que a prova deixe de ser previsível “é preciso fazer aparecer o espírito, a interioridade, o não visível pelas palavras” (Haroche, 1992:22).

Finalmente, se considerarmos que, no contexto escolar, a prova constitui uma prática de estabelecimento da verdade sobre o sujeito-aluno, então podemos relacionar a prova com a prática da confissão que, segundo Foucault (1988 [1997:59]), é uma das técnicas mais valiosas para a produção de “verdade” sobre si mesmo, desde que esta verdade possa

completar-se naquele que a recolhe ou que a reconhece como tal. No caso deste estudo, cabe ao sujeito-professor, que atua como instância de poder, reconhecer a verdade do sujeito-aluno, a partir da “confissão” deste que, por sua vez, permitirá avaliá-lo, julgá-lo, puni-lo ou perdoá-lo.

Com base em um rápido histórico da confissão, apresentado por Foucault (*op.cit.*:62), compreendemos que o ritual desta prática permaneceu, durante muito tempo, solidamente relacionado ao sacramento cristão da penitência, mas, a partir do século XVIII, difundiu-se e foi utilizado em uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras etc. A confissão surge, então, como um falar de si, possibilitando que verdades que se escondem do próprio sujeito-enunciador venham à tona, através da materialidade da língua. Em outras palavras, a porosidade da língua faz com que a confissão torne o inacessível capturável ou “objetável”. Vale destacar que a confissão, enquanto técnica de produção de “verdade(s)”, toma formas variadas tais como interrogatórios, consultas, cartas e provas; fato este que possibilita a diversificação dos seus efeitos.

Retomando o nosso tema de estudo, a avaliação formal ou prova surge como uma forma de confissão que produz a verdade sobre o sujeito-aluno, verdade esta reconhecida, “provada” e atestada, através do instrumento de avaliação empregado e que possibilita a elaboração de saberes sobre o sujeito-aluno. É o saber do professor em relação ao aluno que irá atuar, diretamente, na constituição identitária do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Essas considerações serão de grande valia para a análise dos eventos abordados, como poderá ser constatado na segunda parte da tese, dedicada à exposição dos resultados de análise do *corpus*.

SEGUNDA PARTE

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO E ANÁLISE DOS REGISTROS

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE

Como já mencionado anteriormente, nesta segunda parte da tese, descreveremos, no primeiro capítulo, os eventos discursivos que compõem o *corpus* de pesquisa e o modo como a análise dos registros foi trabalhada, salientando os autores, as perspectivas teóricas e os conceitos que a fundamentam. Ainda no primeiro capítulo, abordaremos as condições de produção que atuam diretamente na constituição dos sentidos produzidos pelos acontecimentos discursivos, atentando para o espaço onde as formulações foram proferidas e para o lugar de enunciação ocupado pelo sujeito de linguagem.

A análise dos registros está organizada em três diferentes capítulos. No primeiro capítulo de análise, destacamos algumas representações que estão atreladas à imagem de professor como justiceiro, bem como a noção de avaliação formal ou prova que circula no contexto escolar e que produz sentido(s) ao evocar conceitos como neutralidade e igualdade, provenientes de outros domínios discursivos. No segundo capítulo, analisamos alguns dizeres sobre os resultados obtidos na avaliação formal que, por seu turno, fundamenta e legitima a construção de saberes e da *verdade* sobre o aluno, além de atuar na constituição identitária do sujeito que é constantemente falado e avaliado. No último capítulo de análise, enfatizamos o conflito de representações a respeito de ser aluno e de ser professor, por meio da observação e da contraposição do discurso avaliador do sujeito-professor com as formulações postas pelo sujeito-aluno. Observamos que a busca de um modelo tido como ideal, que dita ao sujeito o que este *deve ser* para se tornar completo, choca-se com o *ser* sempre incompleto, graças à heterogeneidade e à falta que o constituem. Passemos, então, ao primeiro capítulo de análise dos registros.

CAPÍTULO 1

CORPUS DE PESQUISA, PERCURSO DA ANÁLISE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

1.1 Constituição do *corpus* de pesquisa

Os registros que compõem este estudo foram coletados em uma escola particular de idiomas (centro binacional), localizada numa cidade de porte médio do Estado de São Paulo. A coleta do *corpus* discursivo, do qual partem as análises dos registros e os apontamentos acerca do tema proposto, foi realizada durante o ano letivo de 2002 e o primeiro semestre de 2003.

A princípio, foram abordados depoimentos orais obtidos através de conversas informais e de práticas discursivo-pedagógicas ocorridas entre os professores de LI, o supervisor e o diretor da instituição pesquisada. A coleta de eventos formulados pelos referidos sujeitos foi efetuada em situações, espaços e contextos variados, em especial, na sala dos professores, durante os intervalos das aulas e na sala de reuniões ou auditório, onde ocorreram as eventuais reuniões pedagógicas, nas quais foram discutidas questões relacionadas ao aprendizado, aos alunos e ao sistema de funcionamento da escola. Essas interlocuções foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para seleção e análise dos enunciados. Durante a análise desses recortes discursivos, procuramos focalizar a freqüente avaliação e julgamento do professor em relação ao aluno, os quais remetem a discursos outros.

Num segundo momento de coleta e análise dos registros, fizeram parte do *corpus* de pesquisa enunciados emitidos por professores e alunos no espaço de sala de aula de LI, que também foram gravados em áudio, para posterior transcrição e análise. Pretendemos, através da análise desses registros discursivos, vislumbrar as representações acerca do

sujeito-aluno e do sujeito-professor, contrapondo esses discursos e observando a presença de matrizes identificatórias e de imagens que se repetem no dizer de ambos e que, portanto, são estruturantes da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Abordamos, ainda, alguns depoimentos orais emitidos por professores e alunos no contexto escolar sobre o sistema de avaliação adotado na instituição, para que, por meio da contraposição e da análise desses eventos, pudéssemos apontar e problematizar a disseminação de discursos legitimadores e normatizadores da prática da avaliação formal (provas e testes) e informal (discurso avaliador do professor).

Alguns depoimentos orais obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e realizadas com cinco alunos de níveis variados da instituição (básico, intermediário e avançado), também constituíram dados significativos para o desenvolvimento deste estudo. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, a partir de um roteiro (anexo 1) contendo questões gerais e abertas que foram elaboradas de modo a evitar o direcionamento de respostas que atendessem ao “desejo” do pesquisador. As questões propostas tratavam, basicamente, do processo de ensino-aprendizagem e do sistema de avaliação empregado na escola pesquisada. As entrevistas coletadas nos permitiram compreender algumas representações que são constitutivas da identidade do sujeito-aluno, bem como vislumbrar os momentos de identificação do aluno com o discurso pedagógico. Acreditamos que as cinco entrevistas realizadas dão conta de abarcar tais questões, pois, além dos depoimentos obtidos a partir das entrevistas, também foram abordados alguns recortes discursivos proferidos por diversos alunos, no espaço de sala de aula de LI (anexo 2).

Apesar de termos apresentado os materiais coletados separadamente e em momentos distintos, as seqüências discursivas formuladas por professores, pelo supervisor, pelo

diretor e pelos alunos da instituição em questão foram constantemente evocados e contrapostos nos capítulos de análise dos registros, não seguindo, necessariamente, a ordem em que aparecem aqui descritos.

Dentre todos os recortes discursivos coletados para este estudo, foram selecionados aqueles que ancoram algumas questões acerca de identidade e de identificação, provenientes das representações a respeito de si e do outro e que perpassam o discurso dos sujeitos educacionais.

Além dos instrumentos descritos acima, a análise dos acontecimentos discursivos foi ancorada em estudos anteriormente expostos, cujos pressupostos teóricos contribuem para o desenvolvimento do atual tema de pesquisa.

1.2 O desenrolar teórico e metodológico da análise dos eventos

Como já mencionado anteriormente, as análises que se seguem estão situadas, do ponto de vista teórico, na interface entre a análise do discurso, a desconstrução e alguns conceitos psicanalíticos. Faz-se necessário, portanto, salientar como essas perspectivas incidem no material de análise.

A abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade lingüística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciador. Grantham (2001:221) esclarece como é conduzida uma análise numa perspectiva discursiva. Nas palavras da autora (*op.cit.*: 221),

a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise lingüística, fornecendo a descrição das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.

Dentro da perspectiva discursiva, segundo Pêcheux (1983 [1997b]), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Assim sendo, parte-se da estrutura para se ter acesso aos sentidos produzidos por um dado acontecimento discursivo. Em outras palavras, a perspectiva teórica em questão reflete sobre a materialidade da linguagem e da história, de modo a destacar as regiões de equívoco ou de aparente contradição em que se ligam, materialmente, o inconsciente e a ideologia. O acontecimento discursivo é definido como possibilidade de equívoco, de ruptura e de transformação do sentido que escapa a qualquer norma estabelecida *a priori* (Pêcheux, *op.cit.*:51).

Ancorados na materialidade lingüística que nos permite resgatar o processo de construção de sentidos determinados sócio-historicamente, procuramos compreender o funcionamento dos enunciados abordados, de modo a evitar uma análise conteudística dos eventos discursivos. Ao encontro dessas reflexões, trazemos Orlandi (1998:65) que salienta que:

se não nos ativermos aos conteúdos da linguagem, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um dado contexto histórico.

Em conformidade com a perspectiva discursiva, buscamos recortar e descrever as seqüências enunciativas, de modo a rastrear a presença do interdiscurso e da memória discursiva que atuam na produção dos sentidos. Ou seja, lançamos um olhar discursivo ao *corpus*, de modo a entendê-lo não como conteúdo ou testemunho de verdade, mas para vislumbrarmos, a partir das formulações postas, a(s) formaçõ(es) discursiva(s) (doravante

FD) em que o sujeito de linguagem se inscreve, para que suas palavras tenham sentido (Orlandi, 1996). É significativo, para o desenrolar da análise dos registros, salientar o conceito de FD que a permeia. Entendemos, com base no pensamento de Foucault (1969 [1987:43]), que, embora uma dada FD apresente regularidades, internamente, pode haver oposições de saberes, que gerarão conflitos e contradições provenientes de um contexto histórico-social amplo. A FD é, portanto, heterogênea a ela mesma, apesar de apresentar regularidades, já que constitui um discurso sempre em formação. Guimarães (1995) argumenta na mesma direção, ao destacar que as FDs refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições sujeito, seus lugares sociais aí representados atuam na constituição de diferentes efeitos de sentido, de acordo com o momento sócio-histórico em que se inscrevem. A partir da leitura dos trabalhos de Foucault (1969 [1987]) e de Pêcheux (1975) [1988], conclui-se que “as FDs são práticas que estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso” (Eckert-Hoff, 2004:29) que, por sua vez, traz a memória ou saber discursivo que atribui sentido(s) a todo dizer.

A reflexão desconstrutivista também afeta o modo de trabalharmos o *corpus* discursivo, principalmente ao propor a desconstrução de dicotomias e de certezas próprias do mundo ocidental. Mais especificamente, o pensamento do mundo ocidental é dicotômico e hierárquico, isto é, produz sentidos por meio de oposições calcadas na razão, tal como: certo x errado, verdade x mentira. Apesar desse pensamento naturalizado que rege o ocidente, o projeto derridiano propõe a desconstrução de blocos homogêneos ou de dicotomizações provenientes do *logos* e que governam os sentidos e os saberes em nosso meio sócio-histórico. Leyla Perrone Moisés, em entrevista à *Folha de S. Paulo* (1992), salientou que “a desconstrução, tão falada e tão mal conhecida, é justamente esta tarefa

infinita de desmontar pressupostos essencialistas e discursos dogmáticos”. A desconstrução é, portanto, uma resposta filosófica à idéia de fechamento e completude proposta pelo estruturalismo, pois traz à tona a natureza polissêmica de todo discurso que se fundamenta em conceitos como verdade, origem e significado último.

Diferentemente da AD, a desconstrução não ancora suas reflexões na materialidade lingüística; entretanto, sugere que todo discurso é passível de desconstrução, devido ao rastro e à ausência que significam e que estão presentes em toda escritura como forma de linguagem (Derrida, 1967 [1999]). A desconstrução concebe a língua e a escritura como ausência e não como presença ou materialidade.

Se pensarmos que, na base da reflexão derridiana, está a desconstrução de dicotomias, percebemos a relevância dessa proposta para o desenvolvimento das análises deste estudo, devido à freqüente formulação de conceitos polarizados, típicos do pensamento ocidental racional, nos discursos que circulam no contexto escolar e que remetem a discursos outros. Em suma, a desconstrução contribui para este estudo, ao propor que trabalhemos os pontos cegos da contradição, deslocando o “certo”, o estabilizado e apontando para a disseminação dos sentidos. Na reflexão desconstrutivista, não há significado único, anterior à interpretação, pois a constituição dos sentidos é sempre social (Arrojo, 1992:54). Partindo dessas considerações, nota-se que tanto a abordagem discursiva como a desconstrução trabalham com a determinação social que atua na constituição dos sentidos.

O que aproxima a abordagem discursiva e a reflexão desconstrutivista da prática psicanalítica é a perda das certezas: a realidade só passa a ter consistência, quando recortada pelo “desejo” do sujeito e pelas leis próprias da língua, que foge ao controle de quem enuncia. A descoberta psicanalítica do inconsciente perpassa a discussão dos dados, pois propõe a impossibilidade de controle de si e do Outro, expondo, assim, a

complexidade e a contradição do que aparenta estar solidamente assentado sobre uma verdade inquestionável (Kehl, 2001b:11). Observa-se, com base nas considerações trazidas, que a idéia de verdade absoluta e de significado único é sempre posta em xeque pelas perspectivas e reflexões que embasam o atual trabalho de pesquisa.

Pensando nos questionamentos propostos, buscamos rastrear, no discurso do sujeito-aluno e do sujeito-professor, a heterogeneidade por detrás da aparente homogeneidade que, vez por outra, encontra, na porosidade da língua, sua válvula de escape (Coracini, 2001:143). Sobre a heterogeneidade que constitui a trama do tecido discursivo, Authier-Revuz (1982) argumenta que é através da enunciação ou do enunciado posto em funcionamento, que se faz possível detectar e analisar as marcas da heterogeneidade constitutiva do sujeito. Foi com base nos eventos discursivos a seguir, que rastreamos algumas regularidades presentes na superfície lingüística e que apontam para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem, buscando, na presença de sentidos outros, pontos de ruptura que vislumbrem a constituição identitária dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Na perspectiva discursiva, Pêcheux (1983 [1997b:54]) esclarece como se constituem os procedimentos de análise. Segundo o autor, “a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência”. Para conduzir a análise, portanto, é preciso “se colocar em posição de entender a presença de não ditos no interior do que é dito (*op.cit.*:44)”. A posição de trabalho evocada pela AD, segundo Pêcheux (1983 [1997b:57]), supõe que “através das descrições regulares de montagens discursivas, se possam detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição (...)”.

Em última instância, é válido salientar como se deu a inclusão do pesquisador no material coletado. A fim de minimizar nossa interferência direta no desenrolar das análises, buscamos ancorar nossos gestos de interpretação em dispositivos teóricos específicos.

Vale destacar que não tomamos como objeto de análise nossa própria prática pedagógica, pois acreditamos que, ao olhar a prática do outro, estranhamentos e efeitos de sentido são provocados, possibilitando que os eventos discursivos sejam analisados e interpretados de um outro lugar. Além disso, procuramos trabalhar com eventos discursivos não fragmentados, cujas análises foram direcionadas pelos questionamentos propostos neste estudo, além de partir das brechas deixadas na/pela linguagem. São essas brechas, próprias da linguagem, que proporcionam uma melhor compreensão das formulações postas, ao apontar para os vários discursos que constituem qualquer dizer.

No entanto, mesmo buscando realizar um deslocamento em relação ao material de análise e à posição de professor, não há como postular uma “neutralidade absoluta” dos gestos de interpretação da pesquisadora, tendo em vista que a perspectiva discursiva adotada também realiza interpretações. Em outras palavras, por sermos sujeitos de linguagem, inseridos na ordem simbólica, somos fadados à interpretação e, conseqüentemente, à alteridade. Assim sendo, o controle, a objetividade e a racionalidade, pressupostos no/pelo cientificismo, são ilusórios, se considerarmos que, além de pesquisadores, somos sujeitos interpretantes, constituídos em um contexto histórico-social amplo. A pesquisadora, mesmo munida de aparatos teóricos, não pode ser “esvaziada” de sua subjetividade, pois sempre será um sujeito social, singular e interpretante. Podemos, sim, trazer essa subjetividade para o fazer científico, de modo a deslocar e a produzir saberes.

1.3 As condições de produção na constituição dos sentidos

De acordo com a perspectiva discursiva, a análise de qualquer fato lingüístico deve levar em conta as condições de sua produção, ou seja, o contexto histórico-social, o espaço onde foi proferido, bem como o(s) lugar(es) discursivo(s) ocupado(s) pelo enunciador e pelo interlocutor das formulações analisadas. As condições de produção atuam diretamente na constituição dos sentidos e, portanto, regem os gestos de interpretação. Sendo assim, para analisar um acontecimento discursivo, é necessário atentar para as imagens que o locutor faz do lugar de onde fala, de si mesmo, do outro e do referente; imagens essas que direcionam e provocam sentidos em seu dizer. Retomando o dispositivo teórico da AD a partir de Pêcheux (1975 [1988]), o que fundamenta o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse sujeito enunciador fala, tendo em vista que não é mais o sujeito enquanto indivíduo, mas a posição sujeito no discurso que interessa para essa perspectiva. Antes de iniciarmos a análise dos registros coletados, julgamos pertinente abordar as condições que fazem com que um determinado discurso possa emergir e significar.

1.3.1 Espaço onde as formulações foram proferidas

Considerando que o espaço de coleta constitui uma condição de produção relevante para a análise dos registros, convém ressaltar por que elegi uma escola particular de idiomas como lugar de pesquisa. Embora o material analisado não tenha sido coletado durante minha própria prática pedagógica, o fato de já ter trabalhado como professora de LI, por quatro anos, na mesma instituição onde o *corpus* foi coletado, permitiu que os sujeitos pesquisados se sentissem mais à vontade para prestarem seus depoimentos orais, por meio de conversas informais e de entrevistas realizadas no contexto escolar. Por já estar familiarizada com o ambiente de coleta e com os sujeitos pesquisados, parti do princípio de

que este fator diminuiria a interferência da pesquisadora na formulação do discurso dos pesquisados, já que era vista como uma colega de profissão e não como pesquisadora. Outro fator facilitador foi o meu livre acesso aos espaços de coleta: salas de aula, sala dos professores e eventuais reuniões pedagógicas.

Não podemos perder de vista, no entanto, que o lugar de coleta interfere diretamente na produção dos discursos abordados, bem como na relação que se estabelece entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Em uma instituição escolar, seja ela de nível fundamental, médio ou superior, o foco está na educação e formação do aluno. Já nas escolas de idiomas, de modo geral, parece não haver uma preocupação com a formação do aluno, mas apenas com o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, acreditamos que os apontamentos trazidos, com base nos discursos proferidos neste espaço de coleta, também possam se aplicar a outros contextos educacionais. Essas considerações serão retomadas na análise dos dados e na conclusão do trabalho.

A instituição onde as formulações foram proferidas e coletadas para a realização desta pesquisa é bastante tradicional e respeitada na região. Trata-se de um centro binacional reconhecido e apoiado pela embaixada norte-americana e que está em funcionamento há cinquenta anos. A referida escola é habilitada e licenciada para aplicar exames internacionalmente reconhecidos, que comprovem competência e proficiência em LI. Por ser uma associação cultural entre Brasil e Estados Unidos, a escola possui uma infraestrutura exigida e freqüentemente avaliada por representantes da Embaixada norte-americana: salas de aulas equipadas com aparelhos de som, mapas, quadros e pôsteres; biblioteca com diversos exemplares de livros, revistas semanais, materiais didáticos extras e enciclopédias em inglês; laboratório audiovisual equipado com fones de ouvido,

aparelhagem de som, TV e vídeo-cassete; laboratório com oito computadores, onde os alunos utilizam CD-ROMs e *sites* da *internet* relacionados aos tópicos ministrados em aula.

Alunos de diferentes níveis de aprendizagem de LI e faixa etária assistem às aulas de inglês duas vezes por semana. A duração de cada aula varia de uma hora e meia a duas horas, dependendo do nível do curso. Os alunos de nível avançado freqüentam quatro horas de aula semanais, ao passo que os de níveis básico e intermediário assistem a três horas de aula semanais. O número de alunos por turma não deve ser maior do que quinze.

A referida instituição possui quinze professores de LI e, aproximadamente, quinhentos alunos regularmente matriculados nos cursos de inglês. Dentre tantos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI, procuraremos limitar o foco de observação aos alunos e professores que, durante diferentes situações ocorridas e registradas no contexto escolar, formularam depoimentos avaliativos a respeito de si e do outro, bem como sobre o processo de avaliação adotado na instituição.

Os sujeitos pesquisados estavam cientes de que uma pesquisa na área de ensino-aprendizagem de LE estava em andamento e permitiram que as gravações do material de análise fossem realizadas. O diretor acadêmico permitiu que a coleta dos dados fosse realizada na referida escola, desde que, ao término da pesquisa, a pesquisadora dividisse com os demais professores da instituição a relevância do estudo realizado, as questões centrais trabalhadas e as conclusões chegadas. A pesquisadora se propôs a preparar um seminário aberto aos professores da instituição e da região, para expor os resultados da pesquisa em questão.

Vale destacar que não pretendemos, com tal estudo, julgar nem condenar a prática de indivíduos em particular, já que, de acordo com a perspectiva discursiva, o funcionamento das formulações não leva em conta o indivíduo enquanto pessoa, mas o modo como o

sujeito histórico-ideológico se insere em um determinado lugar discursivo, que aponta para algumas regularidades em sua formação discursiva. Já que não estamos lidando com um sujeito empírico, mas com um sujeito histórico e ideologicamente constituído, acreditamos que as considerações propostas nesta pesquisa poderão gerar reflexões e se estender para outros contextos de ensino-aprendizagem de LE e, até mesmo, para outras disciplinas.

1.3.2 Um breve histórico sobre os sujeitos pesquisados

Tendo em vista que estaremos abordando enunciados proferidos por sujeitos que atuam direta e indiretamente no processo de ensino de LI, convém apresentar um breve histórico sobre esses sujeitos, incluindo a formação de cada qual que, dentre outras coisas, determina, legitima e define os lugares discursivos e a hierarquia mantida na instituição.

O diretor da instituição pesquisada, a quem cabe estabelecer as regras que devem vigorar no processo de ensino, teve trinta anos de experiência como professor de LI, antes de iniciar sua carreira como diretor. Na própria escola citada, atuou como professor por seis anos e, posteriormente, como coordenador geral de cursos, por mais três anos, pouco antes de assumir a direção, cargo que ocupa há cerca de onze anos. Para começar a atuar como professor, concluiu o curso de Licenciatura em Letras em uma universidade estadual do estado de São Paulo. Antes de ocupar o cargo de diretor acadêmico na instituição onde lecionava, realizou uma pesquisa de mestrado no exterior (EUA), com duração de um ano e meio, na qual teve a orientação de um professor norte-americano. A obtenção do título de mestre em tal país não previa a redação de uma dissertação de mestrado nem a defesa pública do trabalho, mas a elaboração de um projeto voltado para questões práticas do processo de ensino-aprendizagem de LI. O projeto por ele apresentado para a conclusão do curso propunha alguns temas a serem trabalhados por professores de línguas e, mais tarde,

deu origem ao curso de treinamento e aperfeiçoamento de professores de LI, oferecido na própria instituição que atualmente dirige.

O diretor da referida escola é diretamente assessorado por um supervisor, a quem cabe fiscalizar a aplicação das regras previamente estabelecidas. Vale destacar que o supervisor da instituição também atua como professor de LI, embora leccione poucas horas semanais, dedicando-se, mais exclusivamente, ao trabalho de supervisão dos cursos. Antes de ingressar nesta escola, onde trabalha há dezesseis anos, o supervisor teve experiência como professor de LI em escolas de ensino médio (cursinho) e em outras escolas particulares de idiomas. Sobre sua formação acadêmica, o supervisor-professor concluiu o curso de Letras para obtenção de licenciatura em inglês em uma universidade particular da região e, posteriormente, fez um curso intensivo de LI, com duração de um mês, em uma universidade da Inglaterra.

Dentro da cadeia hierárquica mantida na instituição, aos professores cabe seguir os procedimentos e regras estabelecidas pelo diretor acadêmico e fiscalizadas pelo supervisor, apesar da ilusão de “autonomia” e de poder que fundamenta o fazer do professor em sala de aula. Dos quinze professores que lecionam na instituição, apenas um não concluiu o ensino superior e vem atuando como professor de LI há quase dez anos, após ter concluído um curso intensivo de inglês nos EUA, com duração de um ano. Outros três professores da instituição possuem formação superior, embora os cursos realizados durante a graduação não se relacionem diretamente com o ensino-aprendizagem de línguas. São eles: Administração de Empresas, Biologia e Psicologia. No entanto, todos eles se tornaram professores de LI, após terem vivido situações de imersão nos EUA ou Inglaterra.

Dos onze professores ainda não mencionados, um deles possui formação superior em Tradução (português–inglês) e os outros dez cursaram Letras (Inglês, Português). Todos os

professores da instituição tiveram algum tipo de experiência e contato com a cultura inglesa ou americana, além de participarem de um treinamento e de um curso de aperfeiçoamento de professores de LI, oferecidos na própria instituição onde lecionam.

O curso de treinamento dos professores, geralmente conduzido pelo supervisor ou por professores com mais tempo de casa, bem como a participação no curso de aperfeiçoamento de professores, cuja programação é estipulada pelo diretor acadêmico, são pré-requisitos para lecionar na instituição em questão.

Durante o treinamento a que são submetidos, os professores ingressantes devem estudar os materiais de apoio adotados pela escola e assistir às aulas de outros professores, com o intuito de se familiarizarem com a metodologia empregada. O curso de aperfeiçoamento, também oferecido aos professores ingressantes, tem duração de 40 horas e é ministrado pelo diretor, supervisor e professores que estão na instituição há, pelo menos, cinco anos. O objetivo do curso, segundo o próprio diretor da escola, é “reciclar” os conhecimentos dos professores, oferecendo-lhes atividades práticas e algumas noções teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI, com enfoque nas metodologias de ensino de línguas e nas quatro habilidades trabalhadas em sala de aula: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita, respectivamente. Em suma, podemos afirmar que o curso de treinamento e aperfeiçoamento de professores possibilita que os professores ingressantes tenham contato com as regras e procedimentos que devem vigorar no espaço de sala de aula.

Finalmente, vale destacar que nenhum professor da instituição possui pós-graduação ou especialização na área de ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente, porém, dois professores estão participando de um curso de especialização à distância, sob orientação de

um professor-orientador norte-americano, cujo enfoque é o uso da Internet na sala de aula de LI.

1.3.3 O lugar discursivo e as regularidades na identidade do sujeito-professor

Apesar de serem mutáveis ao longo do tempo, as identidades apresentam regularidades provenientes do lugar discursivo ocupado pelo sujeito de linguagem. Como já mencionado anteriormente, as matrizes identificatórias definem e situam os sujeitos nas relações e práticas discursivo-sociais. Assim sendo, sustenta Hall (2000:12), a identidade “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos, reciprocamente, mais unificados e predizíveis”. Para a melhor compreensão do que ocorre em sala de aula, é preciso atentar para as regularidades presentes nas representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O “sentimento” de identidade, que habita o sujeito-professor e que possibilita a presença de certas regularidades enunciativas em seu dizer e em seu fazer, está diretamente relacionado ao lugar que este pode e deve ocupar na instituição escolar, bem como aos discursos que o constituem. A esse respeito, Coracini (2002:4) enfatiza que

vozes provenientes de inúmeras regiões do discurso, sobretudo do discurso escolar, determinam as posições-sujeito assumidas pelo professor. Essas posições de discurso, por seu turno, apontam para as representações de si e do aluno, constitutivas do imaginário subjetivo, responsável pelo sentimento de identidade que nos habita.

A citação acima nos esclarece que o professor, enquanto produto da instituição escola, apenas retoma e reforça outros discursos de acomodação social, embora sua identidade de professor seja constituída pelo desejo de autonomia e poder que está sempre sendo adiado.

Devido à sua legitimidade social, ao professor é dado o direito de se propor como produtor de sentidos reconhecidos e válidos no espaço de sala de aula, embora não se dê conta da presença de discursos outros que atribuem sentido(s) ao seu dizer. A identidade de professor é interpelada pelo imaginário de saber-poder. Conseqüentemente, o professor é visto como aquele que sabe o que é melhor para os alunos, como eles devem proceder para aprender, o que devem aprender ou o que devem dizer em determinadas situações, já que cabe a ele (professor) avaliar, julgar, vigiar e punir (Foucault, 1987). Essas considerações encontram respaldo em Coracini (2000:191). Segundo a mesma,

faz parte da identidade do sujeito-professor não ter dúvidas, mas apenas certezas, não problematizar o ensino e a aprendizagem, mediante a problematização do sujeito, mas de alguma maneira, buscar 'soluções', imediatas, se possível, aos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, ainda que, para isso seja necessário simplificá-los ao extremo...

É justamente esta simplificação homogeneizante, constituída por discursos outros e direcionada pelas imagens que se tem do outro, que está presente nos constantes julgamentos realizados pelo professor em relação ao aluno. Buscamos, assim, neste estudo, problematizar o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as regularidades e os deslocamentos que constituem sua identidade.

1.3.4 O lugar discursivo e as regularidades na identidade de sujeito-aluno

Abordaremos, agora, algumas imagens provenientes do lugar discursivo ocupado pelo sujeito-aluno e que imprimem regularidades em sua subjetividade.

Outros estudos realizados anteriormente, como o de Coracini (2000), já haviam salientado que a instituição escola põe em funcionamento discursos da normalidade e da

ordem que determinam e legitimam o discurso avaliador do professor. Há nesses discursos uma tendência de unificar e homogeneizar a identidade do sujeito-aluno que, no contexto educacional, deve ocupar o lugar, sócio-historicamente determinado, de subordinação e respeito ao lugar do professor que representa o saber, o poder e a verdade.

Sobre a noção de poder, Foucault (1979 [1990]) assevera que as relações que se estabelecem entre os sujeitos são, sempre e inevitavelmente, relações de poder que emanam de um saber reconhecido, poder este que está presente em toda e qualquer relação humana. Coracini (2000:188), com base em Foucault, esclarece que o poder opera através de práticas de saber que são, na verdade, práticas de disciplina, pelas quais o sujeito é assujeitado, ordenado, categorizado, normalizado, regulado e constantemente avaliado e julgado. Convém ressaltarmos, no entanto, que a legitimação do poder do professor não é algo planejado conscientemente ou controlável, mas algo construído de fora para dentro, no jogo das formações histórico-sociais, portanto, ideológicas. Por esse viés, Paschoal Lima (2002:198) salienta que o lugar de prestígio e poder do professor origina-se na imagem ideal de professor: visto como detentor de saberes, guia de mudanças sociais significativas e vértice de criação\transformação cultural.

Com base nas considerações anteriores, podemos afirmar que o professor é reconhecido e imaginado como aquele que domina o saber. É este imaginário que constitui e legitima o seu poder e o seu discurso avaliador, além de estabelecer e definir o lugar que pode e deve ser ocupado pelo aluno. Em oposição ao lugar de poder-saber, ocupado pelo professor, o sujeito-aluno ocupa o lugar do não saber e, portanto, subordina-se ao saber do outro, saber este que está intrinsecamente ligado ao seu poder. São as imagens de não saber e de subordinação ao saber-poder do professor que se repetem e passam a constituir a identidade do sujeito-aluno.

Para o desenvolvimento das análises dos registros, faz-se necessário apontar os momentos de identificação do sujeito-aluno em relação ao discurso avaliador do professor, tendo em vista que o *eu-ideal*, que atua na constituição da identidade do sujeito, precisa de uma referência externa ou de imagens com as quais se identificar. Desse modo, algumas imagens com as quais o sujeito-aluno passa a se identificar e que são internalizadas para a constituição de sua identidade são lançadas pelo olhar e pelo constante julgamento do professor-avaliador.

Ainda se faz necessário abordarmos algumas regularidades existentes na relação professor-aluno, lembrando que essas regularidades são produzidas em um dado momento histórico-social, lançando-nos para algumas formações imaginárias dos sujeitos envolvidos nesta relação.

Tanto o lugar do aluno como o lugar do professor são lugares socialmente legitimados e, portanto, estão determinados no evento discursivo, constituindo, geralmente, uma relação simétrica, tal como postula Foucault (1979 [1990]), na qual as relações de poder, por serem pré-estabelecidas e normalizadas, são mantidas. Sobre a relação professor-aluno, Grigoletto (1997) argumenta que a escola confere papéis pré-determinados e que tanto professores como alunos parecem estar de acordo com estes papéis, para o “bom” andamento das aulas.

Com base nas elucidações trazidas pelos autores mencionados, nota-se que é a relação simétrica que prevalece no espaço de sala de aula, mantendo inalterados, pelo menos na aparência, os lugares e posições dos sujeitos – professor e aluno (Coracini, 2000:175). Assim sendo, o aluno reconhece e legitima o saber-poder do professor, colocando-o na posição daquele que sabe e que tem a função de ensiná-lo a saber (Carmagnani, 2001:248) e, também, de avaliar ou extrair dele esse saber. O professor, por seu turno, coloca-se na posição de constante avaliador do aluno, graças à legitimidade do seu saber-poder. No

processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor fazer a mediação entre o “saber” e os aprendizes, de tal modo que, com base em citações de autoridade e citações categóricas (dentre outras estratégias), os alunos se vêem diante de verdades incontestáveis.

É nessa relação de poder-saber, estabelecida entre professores e alunos, que dizeres e saberes são construídos e/ou reforçados no espaço de sala de aula. As imagens evocadas e postas em funcionamento, de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, regulam suas práticas discursivas e o modo como são representados. Daí a importância de apontarmos algumas representações que são constitutivas da identidade do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

1.3.5 O sistema de avaliação empregado na instituição

Na instituição pesquisada, a nota final do aluno pode variar de 0 a 100, sendo que a média exigida para que o aluno passe de um nível do curso para outro é 70. Com o objetivo de avaliar constantemente o aluno durante o curso, existem diferentes formas de avaliação e de atividades propostas para nota, ao longo de cada semestre do ano letivo. A soma das avaliações semestrais e das atividades complementares propostas para nota deve ser igual a 100. Cada curso oferecido tem duração de um semestre e o número de avaliações varia de acordo com o nível do curso.

Nos cursos de nível básico e intermediário, cujas aulas têm duração de uma hora e meia, os alunos são submetidos a duas avaliações bimestrais que valem vinte pontos cada uma. No final do semestre, há um exame final escrito que soma quarenta pontos na nota final, ou seja, este exame tem um peso maior do que as duas provas bimestrais, anteriormente realizadas. Além disso, são aplicados dois exames orais, juntamente com as provas bimestrais, com o valor de cinco pontos cada. Também é avaliada, ao longo do

semestre, a participação do aluno durante o curso, que pode vir a somar dez pontos na nota total. Para atribuir a nota de participação aos alunos, os professores devem considerar o número de tarefas e redações feitas, bem como o número de resumos entregue sobre livros contendo histórias em inglês.

Nos cursos intensivos e de nível avançado, nos quais as aulas têm duração de duas horas, há duas avaliações ao longo do semestre que equivalem a oitenta pontos da nota total, ou seja, as provas aplicadas têm o mesmo peso e valem quarenta pontos cada. Os alunos também passam por dois exames orais que podem acrescentar dez pontos na nota total, já que cada um deles vale cinco pontos. Semelhantemente aos outros níveis, os alunos também recebem uma nota de participação que pode variar de zero a dez.

Embora existam algumas diferenças no sistema de avaliação e de atribuição de notas em função do nível do curso, de modo geral, os exercícios estruturais e escritos, que compõem as avaliações formais, se sobrepõem às atividades propostas nos exames orais, mesmo que, aparentemente, o enfoque dos cursos esteja na produção e compreensão orais.

As avaliações formais ou provas são vistas pelo diretor, supervisor e professores da instituição como um instrumento ou mecanismo que possibilita a verificação da aprendizagem, uma vez que atesta e comprova o nível de conhecimento dos alunos. Nessas provas, os exercícios propostos visam a avaliar algumas das habilidades praticadas em sala de aula: compreensão oral, compreensão de textos, conhecimento de estruturas gramaticais e produção escrita (redação). Convém salientar, ainda, que cada exercício da prova possui uma pontuação máxima predeterminada; no entanto, não há um descritor comum ou um guia seguido pelos professores, durante a correção das provas, que estabeleça como a pontuação deve ser calculada, principalmente nas atividades que não possuem apenas uma

resposta fixa e obrigatória, como na escrita da redação, por exemplo. Nessas atividades, é o professor quem atribui a pontuação que julgar adequada aos alunos.

As provas dos diferentes níveis e cursos são elaboradas pelo supervisor e por dois professores da instituição e devem passar pelo crivo do diretor, antes de serem aplicadas aos alunos. Os outros professores da instituição contribuem para a (re)elaboração das provas, ao responderem um questionário, geralmente no final do semestre, fornecendo sugestões e possíveis alterações dos exercícios propostos nas prova.

Vale destacar que os professores diretamente responsáveis pela elaboração das provas não precisam, necessariamente, ter ministrado aulas nos níveis que terão as provas elaboradas por eles. Isso contribui para a manutenção da noção de neutralidade na prática da avaliação formal, pois, dessa maneira, acredita-se que o professor evite elaborar o conteúdo das provas de acordo com sua prática.

As mesmas provas são mantidas e reaplicadas em turmas variadas de determinados níveis do curso ao longo dos anos, ou seja, as provas só são (re)elaboradas caso o livro didático seguido seja substituído ou em função de alguma sugestão fornecida pelos professores da instituição e acatada pelo diretor acadêmico. Assim sendo, não é permitido que os alunos fiquem com as provas a que foram submetidos, durante o semestre. Os professores apenas entregam a prova corrigida, durante uma das aulas seguintes, para que sejam comentadas e conferidas pelos alunos. Posteriormente, as provas corrigidas são recolhidas e arquivadas nas pastas dos alunos, passando a funcionar como um documento comprobatório do aproveitamento e do desempenho destes, durante o curso.

Segundo a supervisora da escola, para elaboração das avaliações formais, são utilizados alguns modelos de exercícios encontrados nas provas sugeridas no manual do professor e que acompanham o livro didático adotado. Vale destacar que essas provas

encontradas no material didático são padronizadas e não levam em conta as diferenças entre os alunos e as turmas às quais são aplicadas. O livro didático empregado ainda oferece uma série de atividades extras (*resource pack*), para serem desenvolvidas durante as aulas. Algumas dessas atividades também são utilizadas na elaboração das provas. De modo geral, as provas são formuladas de acordo com os tópicos gramaticais apresentados em sala de aula. Assim sendo, a maioria dos exercícios propostos acabam exigindo um conhecimento de estruturas gramaticais, embora o enfoque do curso seja na comunicação oral. Um exercício muito freqüente nas provas, por exemplo, é o *cloze*. Nesse tipo de exercício, que geralmente possui uma pontuação bastante alta em relação aos outros, são apresentadas frases descontextualizadas com algumas lacunas que devem ser preenchidas pelos alunos, utilizando-se de vocábulos variados, tempos verbais e preposições.

Convém esclarecer que, embora nosso estudo não tenha como objetivo específico a problematização da estrutura e da elaboração das provas da instituição pesquisada, as condições de sua produção provocam sentidos nos dizeres sobre a avaliação formal que, por sua vez, contribuem para a produção de verdades sobre o aluno.

No que segue, apresentamos a análise de alguns recortes e acontecimentos discursivos, para que seja possível realizarmos algumas reflexões e fornecermos alguns apontamentos acerca do tema e dos questionamentos propostos neste estudo.

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR COMO JUSTICEIRO

Neste primeiro capítulo de análise, procuramos rastrear as representações de avaliação formal (prova) que estão atreladas à imagem de professor como justiceiro, nas formulações de professores e alunos. A concepção de prova como instrumento integrado ao processo de ensino e que possibilita a verificação da aprendizagem dá a ilusão de neutralidade ao avaliador. No entanto, é justamente na prática de avaliar que sua subjetividade irrompe, uma vez que toda avaliação também é constituída por um julgamento, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição não só de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações de quem avalia. Sendo assim, podemos dizer que avaliação e julgamento se confundem, pois se há avaliação, também há julgamento e vice-versa, embora o resultado numérico e lógico da avaliação formal (prova) mascare as representações que estão relacionadas ao julgamento do avaliador.

Nos excertos abordados, também observamos que a noção de prova que circula no contexto escolar, bem como a prática de avaliar, evocam sentidos e conceitos, tais como: punição, recompensa, *verdicto*, “ser capaz” ou “incapaz”. Alguns desses conceitos e oposições, geralmente utilizados para avaliar e caracterizar os alunos, apontam para a memória discursiva à qual se filiam, além de serem constitutivos da identidade do sujeito-aprendiz, já que direcionam as representações sobre si mesmo.

2.1 A ideologia jurídica na manutenção da lei

Iniciaremos a análise dos registros, contextualizando o espaço e o momento em que as formulações foram proferidas, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos discursivos abordados.

O primeiro excerto analisado ocorreu na sala dos professores, durante o intervalo das aulas do período noturno. Vários professores estavam presentes no momento em que o acontecimento se deu. No entanto, apenas um professor e o supervisor da escola participaram ativamente da discussão sobre o sistema de avaliação adotado na instituição. De acordo com esse sistema, ao atingir um determinado nível intermediário do curso (*High Intermediate Two*), o aluno tem a opção de escolher o que irá cursar: o *Pre-Advanced* ou o *Advanced One*. Não é obrigatório, portanto, que o aluno curse o pré-avançado, antes de ingressar em um nível avançado do programa. Essa tem sido uma queixa freqüente de muitos professores, pois, segundo os mesmos, os alunos que optam por fazer o curso avançado, sem passar pelo pré-avançado, não têm um conhecimento de LI suficiente para acompanhar as aulas. Ainda no final do excerto 1 [E1], dois professores e o supervisor da escola comentam sobre o desempenho de alguns alunos.

Convém destacar que o supervisor da escola pesquisada também atua como professor, o que representa uma condição de produção relevante. Mais especificamente, o fato de o mesmo indivíduo ocupar lugares discursivos distintos: lugar de professor e de supervisor, é significativo para a análise do recorte abordado, pois pode tornar mais aparente a heterogeneidade que constitui o seu dizer e fazer. Abaixo seguem as formulações postas, inicialmente, pelo supervisor e, posteriormente, pelos professores:

[E1]¹¹

(S1) [...] *oficialmente* [o aluno] *pode ir tanto pro pre-advanced 1 como pro advanced 1* Assim, quem termina o *Intensive 6* *pode tanto ir pro pre-advanced como pro advanced...* Então eu não posso barrar, entendeu? Eu acho assim que ela [diretora acadêmica] *não pode forçar uma coisa.*

(P1) *Não... é, mas a política da escola por exemplo no W¹² não é assim? Quem tira X passa se não tira bomba? Então aqui tinha que ser o mesmo sistema. Se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/ se você tirar pra cima de 80 você é capaz*

(S1) *É capaz de ir para o Advanced... Eu concordo, concordo...*

(P1) *Se você passou com 70/ 70 e alguma coisa é muito bom. Então...Mas é/*

(S1) *Eu também acho...*

(P1) *Olha... Eu acho assim/ uma grande dignidade da pessoa é assumir o erro/ Tá errada esta política aqui*

[Interferência de um segundo professor]

(P2) *Como que eles são [os alunos]?*

(P1) *Eles são péssimos*

[O assunto tratado passa a ser uma reunião de pais e mestres que ocorreria na sexta-feira]

(P1) [Lendo um bilhete] *A Ângela¹³ do colégio X¹⁴ ligou para confirmar a presença das mães, na reunião de pais e mestres amanhã às seis e meia da tarde...*

No primeiro bloco de enunciados formulados pelo supervisor, a enunciação de vocábulos como *oficialmente* e *barrar* coloca a discursividade jurídica em evidência. Tal discursividade é evocada de modo a legitimar o dizer do supervisor, garantindo a ele a aplicabilidade e a interpretação¹⁵ das “leis” que devem vigorar na escola, já que são *oficiais*. Cabe ao supervisor, portanto, interpretar as leis preestabelecidas pelo diretor da instituição e garantir que elas sejam devidamente seguidas pelo professor.

Observa-se que há uma hierarquia bem definida na instituição em questão: o lugar de maior poder e, conseqüentemente, de maior saber é o do diretor que estabelece as “leis” a serem seguidas. Logo abaixo do lugar ocupado pelo diretor, está o lugar do supervisor que

¹¹ Utilizamos, nesta tese, os seguintes símbolos de transcrição: E = excerto; S = supervisor; D = diretor; A = aluno; Axxx = vários alunos ao mesmo tempo; / = fala entrecortada; ... = pausa na fala; [...] = omissão de trechos da fala; [] = inclusões do pesquisador; caixa alta = vocábulos enunciados enfaticamente.

¹² W substitui o nome de uma instituição escolar bastante conhecida e próspera na região.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ X substitui o nome de uma escola de nível fundamental e médio.

¹⁵ A noção de interpretação, utilizada neste momento da análise, é a de interpretação enquanto recuperação de sentidos possíveis e previsíveis.

deve garantir que as referidas leis sejam cumpridas. Por ocupar esse lugar, não há como *barrar* ou ir contra algo que já foi previamente definido. O professor, por seu turno, ocupa a base dessa pirâmide hierárquica, cabendo a ele seguir as leis predeterminadas pela instituição ou, no caso deste recorte, contestá-las.

Outra estratégia discursiva, provavelmente utilizada de forma inconsciente pelo supervisor da escola, para atribuir maior poder-saber às suas palavras, foi trazer a voz do diretor acadêmico para o seu discurso, fazendo com que essa voz reforçasse seu dizer. Isso pode ser observado através da brusca mudança de pronomes de primeira pessoa (eu) para o de terceira pessoa do singular (ela), no trecho: *Eu acho assim, que ela* [diretora acadêmica] *não pode forçar uma coisa*. Neste enunciado, o sujeito de linguagem retoma o que já havia dito enquanto supervisor, mas que não havia soado como “verdade” a ser seguida: *Eu não posso barrar, entendeu?* Ao perceber que suas palavras não estavam provocando o(s) efeito(s) de sentido “desejado(s)” em seu interlocutor, o enunciador busca atribuir maior poder às suas palavras, ao evocar o lugar do diretor e as regras por ele estipuladas. Assim sendo, ao trazer a voz do outro (diretor acadêmico), que é justamente aquele que fixa os direitos e as obrigações de cada qual na instituição, para o seu dizer, o supervisor atribui valor de *verdade* às suas palavras.

Ainda com base neste primeiro bloco de enunciados, observa-se que o supervisor fala de um lugar determinado, materializando saberes de certa(s) formaçõ(es) discursiva(s). A posição enunciativa ocupada tanto pelo supervisor como pelo diretor da escola é a mesma, pois ambos garantem a aplicabilidade das regras preestabelecidas na instituição, de modo que, aparentemente, os alunos tenham seus “direitos” respeitados. No caso do recorte analisado, o supervisor e o diretor concordam com o sistema adotado pela instituição, segundo o qual o aluno tem a opção de escolher o que irá cursar, ao atingir um determinado

nível do curso. A partir dos enunciados proferidos por (S1): *Eu não posso barrar... – Ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa*, podemos concluir que a “lei” ou as regras a serem seguidas na instituição estão acima de qualquer hierarquização. Ou seja, a lei é inquestionável mesmo para o diretor que, apesar de ocupar um lugar que lhe atribui maior poder na escola, não pode *forçar uma coisa* que vá contra as regras estipuladas.

Nas formulações postas pelo supervisor: *eu concordo, concordo...- Eu também acho...*, emitidas após a reivindicação feita pelo professor, observa-se que o sujeito de linguagem ocupa posições enunciativas distintas, de acordo com o lugar discursivo a partir do qual toma a palavra: lugar de professor ou de supervisor da escola. Melhor dizendo, do lugar de professor, o sujeito-enunciador parece concordar com as reivindicações feitas por (P1). No entanto, ao assumir o lugar de supervisor da escola, o enunciador deve assegurar que as regras sejam mantidas, salientando que as leis são absolutas e, portanto, devem ser respeitadas e mantidas, acima de qualquer opinião.

A partir das seqüências enunciativas, efeitos e deslocamentos de sentido são produzidos, principalmente ao rastreamos a presença do interdiscurso que perpassa e põe em funcionamento o dizer do professor e do supervisor da escola. Observa-se que é a ideologia que emana da discursividade jurídica, enquanto instauradora das normas e das leis a serem seguidas, que governa os sentidos materializados pelos enunciados postos pelo supervisor. Mais especificamente, esse efeito de lei ou de “verdade absoluta”, produzido pelas formulações postas, revela a manutenção da ideologia jurídica no contexto escolar, onde a existência de regras e de lugares predeterminados é fundamental para a preservação da ordem e do sistema vigentes que, por sua vez, representa mais um mecanismo de acomodação social.

2.2 A justiça através da prova apresentada

No recorte discursivo apresentado [E1], a noção de avaliação formal é atravessada por um conceito de justiça, lembrando que a atribuição de notas ou a prática de avaliar exige um tratamento proporcional ao mérito ou demérito de cada um, os quais são calculados numericamente. Essa concepção de prova leva em conta apenas o resultado da ação que pressupõe elementos sujeitos ao cálculo. Tais efeitos de sentido estão materializados nas seguintes formulações proferidas por (P1): *se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/se você tirar pra cima de 80 você é capaz*. Mais adiante, o enunciador acrescenta: *se você passou com 70/ 70 e alguma coisa é muito bom...*

Ancorados nesses enunciados, observamos que o professor postula uma neutralidade em relação ao resultado da avaliação, ao fazer uso de critérios numéricos para determinar e atestar a capacidade do sujeito-aluno. Os recursos lingüísticos “escolhidos” pelo enunciador, tais como o uso de números e de porcentagem, conferem cientificidade e credibilidade ao enunciado, de forma a banir toda ambigüidade e polissemia do dizer – como se isso fosse possível. A esse respeito, Coracini (1991b:193) enfatiza que as “formas lingüísticas de aparente neutralidade e isenção são parte de um ‘jogo comunicativo’, no qual funcionam como estratégias de persuasão”. Por meio desses recursos lingüísticos, há uma crença ilusória de que é possível reduzir a interferência da subjetividade dos indivíduos nas diversas práticas sociais - no caso, na prática da avaliação - na qual o professor se coloca como porta-voz de um saber objetivo que é alcançado através da nota da prova. No entanto, não se pode esquecer do aspecto ideológico que constitui toda e qualquer atividade humana (Coracini, *op.cit.*:54).

Nos enunciados destacados acima, a repetição do pronome *você* provoca deslizamentos de sentido, tendo em vista que se refere aos alunos de modo geral e não ao interlocutor de

(P1): o supervisor da escola. O pronome *você*, aqui empregado como forma de indeterminação ou de generalização do sujeito, denuncia a presença da discursividade jurídica. Com base em Haroche (1992), entendemos que o fenômeno da indeterminação ou de não saturação é comum no discurso do aparelho jurídico, pois é por esta indeterminação que o sentido adquire a generalidade de uma lei válida a todos os que ocupam um determinado lugar, no caso, o lugar de aluno. Sendo assim, o enunciador, embora não se dê conta disso, evoca o sentido de “lei” para sua formulação, por meio de suas escolhas lexicais. O uso do presente do indicativo também confere um tom assertivo ou de “verdade” para o seu dizer.

Também nos chamou a atenção o fato de os critérios numéricos que definem um aluno *capaz*, no dizer do professor, serem semelhantes aos critérios ou à nota almejada pelo aluno. Esses efeitos ganham corpo na formulação de (A1), que comenta o sistema de avaliação da escola, durante uma entrevista conduzida pela pesquisadora:

[E2]

[...] *na sala eles afixam a média da sala/ quem passou quem não passou... Então você fica assim/ nossa! fulano conseguiu essa nota oitenta/ não sei/ noventa!*

Com base nesses enunciados, observa-se que a nota que provoca a admiração dos colegas de turma é a mesma destacada pelo professor *80/ para cima de 80*. O emprego do vocábulo *fulano*, para se referir aos alunos, também é significativo, pois denuncia que o sujeito só passa a ser nomeado ou imaginado em função do resultado da prova que demarcará o lugar ocupado por cada aluno, bem como suas representações sobre si mesmo. A estreita relação da fala do professor com a do aluno nos permite compreender que a “lei” posta pelo professor e que atestaria a capacidade do sujeito-aprendiz, interpela e direciona o dizer do aluno. As representações que definem um aluno *capaz*, no dizer do sujeito-

avaliador, são semelhantes às que habitam o imaginário dos alunos, podendo vir a constituir sua identidade.

Ainda em relação à primeira seqüência enunciativa proferida por (P1), nota-se que o próprio professor não tem bem definida qual é a pontuação ou a medida logicamente calculável que tornaria o aluno *capaz* ou *incapaz* de ser promovido para um outro nível de conhecimento de LI. A princípio, ele afirma que o aluno capaz é aquele que tira 80% ou acima de 80. Posteriormente, o professor retoma e reformula o que já havia dito e enuncia: *se você passou com 70/ 70 e alguma coisa é muito bom*. Duas posições discursivas distintas direcionam o dizer do professor; são elas: i) posição de professor reivindicador, que não concorda com a média (im)posta pela escola; ii) posição de professor que respeita a média preestabelecida na instituição (70%). Essas considerações podem ser visualizadas no recorte abordado, se atentarmos para a presença dos verbos *tirar* e *passar*. O sujeito de linguagem enuncia o verbo tirar, para se referir à nota que julga suficiente para atestar a capacidade do aluno. Por meio da avaliação formal ou prova, o “saber” que, imaginariamente, fora transmitido pelo professor deve, agora, ser *tirado* ou extraído do aluno. Mais adiante no recorte discursivo, (P1) reformula o seu dizer e emprega o verbo passar, para se referir não mais à nota que “extrairia” e “atestaria” o saber do aluno, mas à nota mínima estipulada pela instituição, que garantiria o acesso a um outro nível do curso.

Atentando para o vocábulo empregado para representar os alunos, percebe-se que não está claro para o professor-enunciador o que é ser um aluno *capaz*. Ao enunciar *CAPAZ de / se você tirar pra cima de 80 você é capaz*, (P1) ensaia dizer o que entende por ser capaz, mas acaba silenciando-se e volta a utilizar o cálculo, a nota e conceitos pré-construídos, para definir e simplificar essa capacidade, tornando o aluno e sua aprendizagem objetos mensuráveis. Há, na construção discursiva de (P1), a concepção de sujeito centrado que,

pelo uso da razão, tem a ilusão de que o objeto *prova* fale, apresente, declare e dê a conhecer, sem a interferência de paixões e desejos do enunciador (Coracini, 2003c:321), a “verdade” sobre o sujeito-aluno, como se fosse possível se ter acesso direto a uma verdade única.

Em suma, é a avaliação formal ou prova que viabiliza o efeito de justiça alcançado por meio da atribuição de notas que revelam a capacidade do aluno. A aprendizagem não é vista como um processo construído ao longo da prática pedagógica, mas sim como um conteúdo fixo e previamente determinado que deve ser reproduzido e apreendido, para que o aluno seja avaliado positivamente. Para tanto, é necessário que a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos seja esquecida.

Um outro acontecimento discursivo, que ilustra as considerações anteriores, ocorreu na sala dos professores, no momento em que o supervisor e um dos professores da escola pesquisada discutiam sobre a situação de um aluno, considerado com um rendimento abaixo da média pelo professor. Passemos à materialidade:

[E3]

(S1) *Você sabe me dizer se ela passou?*

(P2) *Então... Ela vai fazer a prova escrita/ se ela tirar nove na prova o que que eu posso fazer?*

(P3) [Dirigindo-se ao P2] *Estão te chamando*

(P2) *O que que eu posso fazer se ela tirar nota na prova?... Só se ela não tirar né? Quem está me chamando?* [o professor se retira para atender ao telefone]

Nesse recorte discursivo, embora o professor nos leve a inferir que o rendimento do aluno é insatisfatório para que este seja promovido para um outro nível do curso, em última instância, afirma que é a prova que garantirá ou impedirá que isso aconteça. Tendo em vista que a prova é elaborada pelos próprios professores da instituição, (P2) acaba “confessando” que este mecanismo de avaliação não é totalmente eficaz, seguro e confiável, embora não

encontre, talvez em função das regras (im)postas, outro meio de melhor avaliar os alunos. No contexto escolar, a justiça é feita com base nas evidências ou provas apresentadas, ou melhor, nas notas obtidas nas provas. Permitir que o aluno passe de um nível do curso para outro, caso obtenha a nota necessária, representa uma lei a ser seguida e que, portanto, não pode nem deve ser contestada pelo professor, mesmo que sua avaliação informal seja diferente daquela apresentada na/pela prova. Diante da lei (im)posta ou da nota que representa um dado incontestável, o professor nada pode fazer, tal como denuncia o enunciado: *O que que eu posso fazer se ela tirar nota na prova?* Observa-se que o imaginário de poder, que interpela a posição de professor, se abala diante do poder da prova apresentada. No recorte abordado, o professor constitui apenas um mediador entre o aluno, a prova e a nota que atestaria o saber institucionalmente reconhecido.

O sujeito-aprendiz, por sua vez, também está ciente de que a avaliação formal funciona como um *veredicto* de sua capacidade, tendo em vista que o seu destino, enquanto aluno, depende da nota obtida na prova. Em função desse poder atribuído à prova, é comum que os alunos se sintam amedrontados diante da avaliação formal. Esses efeitos ganham corpo nos seguintes recortes que foram retirados das entrevistas realizadas com os alunos (anexo 1), no momento em que estes comentavam sobre o sistema de avaliação da escola:

[E4]

(A2) *Ah... eu fico nervosa porque por falar que é avaliação/ teste/ então a gente já... É psicológico né? A gente fica nervoso só de pensar que nossa! vai ter prova*

(A4) *E eu/eu prova também assim... escrita tem aquele negócio/ às vezes você fica apavorada porque é próprio mesmo da gente ficar/ na hora que vai ser testado fica né? nervosa e tal/ esquece tudo/ não consegue fazer nada...Mas no dia a dia/ na calma ali você até se sai bem... Então eu acho que a prova tem uns probleminhas*

A partir das formulações postas por (A2) e (A4), podemos dizer que o nervosismo diante da avaliação formal está atrelado ao fato de a nota obtida ser decisiva para a

“recompensa” ou “punição” do aluno. O sujeito (A4) salienta, ainda, que a avaliação não é realizada no dia a dia de sala de aula, ou seja, em situações em que a tensão diante da prova não interferisse no resultado obtido. Isso nos leva a crer que o sujeito-aluno não se dá conta do constante olhar avaliador do sujeito-professor e, portanto, tem a ilusão de que a avaliação formal é livre de julgamentos e representações do professor acerca do aluno.

A função classificatória da avaliação formal também é percebida por um outro aluno, ao enunciar:

[E5]

(A3) *Então a nota acaba sendo... assim... como é que eu vou dizer? Uma classificação de cada um/ uma referência.*

Com base nesses enunciados, podemos reiterar que é a nota da prova que atribuirá e fixará determinadas representações aos alunos. Essas representações, que já se encontram naturalizadas no contexto escolar, significam se pensadas em oposição como, por exemplo: ser *capaz* ou *incapaz*. Com base na leitura de Coracini (2003c), compreendemos que a dicotomização do pensamento ocidental, que idealiza o pólo da razão, é constitutiva dos dizeres analisados, já que atravessa o imaginário de professores e alunos, determinando-lhes uma suposta postura de imparcialidade diante do saber objetivo, comprovado pela nota da prova. É justamente esse saber que se apresenta como objetivo, neutro e verdadeiro que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, tendo em vista que a nota da prova apenas camufla as representações presentes no julgamento do professor em relação ao aluno. É a partir dessas representações desencadeadas pela nota da prova que o sujeito-aluno passa a constituir sua própria imagem de identidade. Essas considerações encontram respaldo em Foucault (1988 [1997]) que trabalha a noção de exame ou avaliação como fixação de traços e, conseqüentemente, de identidades. De acordo com o autor (*op.cit.*:170-1),

o exame como fixação indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às notas que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um caso.

Tal como denunciam as formulações de (A3), a prática de avaliar torna o aluno e sua aprendizagem classificáveis e mensuráveis, sem que o professor se dê conta da interferência e da importância dessa prática para a constituição identitária do aluno, uma vez que este passa a ser representado e, conseqüentemente, a se representar com base na nota obtida na avaliação formal.

2.3 A natureza binária da avaliação

Em alguns dos depoimentos orais, obtidos através de conversas informais na sala dos professores, observamos a presença de conceitos naturalizados no contexto escolar, bem como a manutenção de dicotomizações freqüentemente empregadas para avaliar e/ou julgar os alunos.

Retomando os enunciados proferidos no final do [E1]: (P2) *Como que eles são* [os alunos?] (P1) *Eles são péssimos*, observa-se que a oposição “péssimo aluno” x “bom aluno” atribui sentidos para esse recorte, embora não chegue a ser problematizada ou questionada pelos participantes do evento discursivo em questão. Melhor dizendo, a conversa se encerra com a declaração do professor de que *os alunos são péssimos*. Em nenhum momento do recorte analisado, questiona-se sobre o que definiria um “péssimo” aluno. Nota-se que alguns conceitos como ser *péssimo ou bom aluno, fraco ou forte, capaz ou incapaz* são inquestionáveis no espaço escolar, já que são pré-construídos e significam por si sós, se pensados em pares dicotômicos. Esses critérios homogeneizantes de classificação refletem o pensamento dicotômico da ideologia ocidental, calcado na racionalidade. Além disso, são

esses conceitos polarizados que regulam e direcionam o julgamento e a avaliação formal do sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno e que, conseqüentemente, provocarão efeito(s) na constituição da identidade do sujeito-aprendiz, tendo em vista que o sentimento de identidade pressupõe a identificação com imagens lançadas pelo olhar do outro.

Mesmo quando a pesquisadora procura interferir em uma conversa informal, indagando sobre o que o professor entende por determinados conceitos, não há estranhamento em relação aos julgamentos pré-construídos proferidos pelo professor.

Reproduzindo o evento mencionado,

[E6]

(Pe)¹⁶ *Mas os alunos são/ como é que eles são?*

(P4) *Ah! Tem três que são excepcionais... os outros treze são assim... na média baixa*

(Pe) *Excepcional como?*

(P4) *Excepcionais muito bons... agora tem o restante/ tá assim de retardado pra baixo/ então/ [O diretor da escola e outros professores entram na sala dos professores e muda-se o foco da conversa]*

Atentando para a última seqüência enunciativa proferida por (P4) *Excepcionais muito bons*, nota-se que o enunciador apenas substitui um adjetivo que qualifica positivamente o aluno por outro e acaba não definindo ou explorando as características que leva em conta para avaliar um aluno como *excepcional* ou *muito bom*. É significativo acrescentar que o adjetivo *excepcional*, além de caracterizar algo ou alguém como *excelente* ou *extraordinário*, também é utilizado para se referir a indivíduos portadores de deficiência mental¹⁷. No [E6], no entanto, o referido adjetivo é empregado para avaliar positivamente o grupo de alunos ao qual o professor se refere, tendo em vista que o vocábulo *excepcional* é colocado em oposição a *retardado*.

¹⁶ (Pe) designa as formulações proferidas pelo pesquisador.

¹⁷ Definições retiradas do Dicionário Aurélio.

Do mesmo modo, o professor não explicita quais são as representações e os comportamentos que estão atrelados a uma avaliação negativa do aluno, ou seja, em nenhum momento é dito o que significa ser um aluno *na média baixa* e qual é a média que conduz tal avaliação. Os enunciados acima pressupõem um consenso sobre o que seja ser um *bom aluno*, ainda que o professor seja questionado sobre tal avaliação. Tal consenso fecha as possibilidades de questionamento das verdades subjacentes, bem como as possibilidades de deslocamento em relação a determinados lugares discursivos, dos quais o sujeito fala e é falado (Coracini, 2004:288). É significativo acrescentar que o estabelecimento de “verdades consensuais” é uma prática comum nas sociedades guiadas por uma ordenação jurídica.

A manutenção de conceitos polarizados no discurso do professor nos leva a crer que a heterogeneidade constitutiva do sujeito-aprendiz é “esquecida” pelo sujeito-avaliador, o qual vê e classifica o aluno como parte integrante de um grupo que possui traços e características em comum. Esses efeitos ganham corpo nos enunciados: *Tem três [alunos] que são excepcionais...os outros treze são assim... na média baixa*. Vale relembrar que a heterogeneidade, embora “esquecida” pelo professor, é pensada, segundo a perspectiva discursiva, como condição de existência do discurso e do sujeito, tendo em vista que o sujeito de linguagem não é fonte primeira nem única do que diz (Authier-Revuz, 1982).

O excerto apresentado a seguir, também ocorrido na sala dos professores, reforça a idéia de que a prática da avaliação - seja por meio da aplicação de provas ou do constante olhar avaliador do professor - promove a simplificação das diferenças e o “agrupamento” dos alunos, segundo critérios classificatórios em comum. Tomemos como suporte o [E7]:

[E7]

(P2) *Quem que é o seu [grupo]?*

(P4) *Intensive*

(P2) *Intensive é gostosinho...*

(P4) *Acho que a minha turma é misturada com a da Paula¹⁸ do semestre passado¹⁹ mas é tapada! Uuuu! nunca vi um intensive one tão ruim*

(P2) *Eles são devagar?*

(P4) *Viche! devagar e parado... bem devagar/ já parou/ eu tinha dois bons ainda perdi/ para-do [risos] eu depois desta minha turma eu desanimei... primeiro eu tinha uma turma fantástica/ agora separaram os bons dos ruins... no intensive one eu tinha uns bons e o resto muito ruim.*

Novamente, são as oposições dicotômicas, que habitam o imaginário do professor, que atuam na constituição da identidade do sujeito-aluno, ao classificá-lo e representá-lo como um indivíduo que pertence a um determinado grupo que possui características em comum. Os conceitos que caracterizam e definem os alunos ficam aprisionados na “troca imediata” entre os extremos, entre os pólos da alternativa: bom - ruim, capaz - incapaz, forte - fraco etc (Žižek, 1991:73). Nesse prisma, um certo conceito só produz sentido(s) se denegar o seu extremo, isto é, o “bom” aluno passa a ser a denegação do “mau” aluno e assim por diante. O que une os extremos, entretanto, é a diferença, lembrando que a identidade é constituída por meio da diferença e do confronto em relação ao outro: não é a simples negação do outro, mas a diferença em relação a esse outro que é constitutiva da subjetividade. Sendo assim, o sujeito inserido no simbólico e assujeitado à dispersão inevitável dos sentidos, se constitui no entremeio, ou seja, não é nem só bom, nem só ruim, mas resulta do confronto e do imbricamento de ambos. Essas noções não constituem o fazer do professor nem seu discurso avaliador que está sempre buscando a simplificação extrema

¹⁸ Nome fictício dado a um professor da instituição.

¹⁹ Na instituição pesquisada, quando o número de alunos é superior a quinze, os alunos são divididos em duas turmas, com professores distintos.

dos sujeitos avaliados, principalmente ao empregar conceitos pré-construídos e valores numéricos em seu dizer.

Nietzsche (1873 [1987]) propõe uma noção de conceito bastante significativa para o desenvolvimento desta análise. De acordo com o autor (*op. cit.*:48), a desconsideração do individual e do efetivo nos dá o conceito. Sendo assim, todo conceito nasce da tentativa de igualação do não-igual, isto é, da abstração do particular e das diferenças, esquecendo-se, portanto, do que é distintivo e singular. É como se os indivíduos pertencentes a um determinado grupo fossem cópias fiéis de uma forma primordial, sócio-historicamente imaginada e estabelecida. Ao empregar conceitos que já se encontram naturalizados no contexto escolar para classificar e representar os alunos, o sujeito-professor não leva em conta a singularidade e a heterogeneidade que os constituem.

Tendo em mente as considerações e recortes apresentados, podemos afirmar que são os princípios de *lógica, rigor e frieza* que governam a prática da avaliação formal e informal, na qual a singularidade do aluno é “esquecida” em nome da justiça e da aplicação da lei predeterminada.

Em última instância, convém mencionar que a idéia de justiça, que emerge do dizer do professor no [E1], é diferente do conceito empregado pelo diretor acadêmico, durante uma reunião pedagógica, por ele conduzida. Convém destacar que uma das funções do diretor da instituição, de acordo com o lugar discursivo que ocupa, é a de organizar o jogo discursivo que se desenrola nas reuniões, de modo que conflitos sejam evitados e solucionados. Como já sugerido por Amarante (1998), as decisões tomadas nesse evento discursivo são determinadas e legitimadas pela hierarquia de cargos e funções estabelecidas na instituição que constituem relações de poder.

Já havíamos discutido no item (2.2) deste capítulo que, no contexto escolar, a justiça é feita com base nas provas apresentadas, tal como evidencia a seqüência proferida por (P1):

Não... é/ mas a política da escola/ por exemplo... no W não é assim? Quem tira X passa se não tira bomba? Então aqui tinha que ser o mesmo sistema... se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/ se você tirar pra cima de 80 você é capaz.

Nesse bloco de enunciados, (P1) cita uma outra instituição como exemplo de boa política ou sistema de avaliação. Através da comparação entre as instituições, o sujeito de linguagem aproxima e distancia a instituição onde trabalha da instituição que escolheu como modelo a ser seguido. O professor fortalece sua argumentação, ao propor que ambas as instituições têm um sistema de avaliação dos alunos, mas que o sistema de avaliação da instituição onde leciona está longe de ser semelhante ao da instituição imaginada como padrão. A pergunta formulada pelo professor no W não é assim? sugere que é no confronto com o outro que se dá a avaliação do próprio sistema e que se estabelece a relação de direitos e deveres. Portanto, “se no outro é assim”, eles também têm o direito de sê-lo.

Em suma, o sistema de avaliação considerado como justo e ideal pelo professor deve apenas levar em conta a nota obtida nas provas, ou seja, deve ser ancorado em dados científicos, comprováveis e supostamente objetivos. As reivindicações feitas por (P1) denunciam o seu desejo de ser ainda mais rigoroso e lógico, ao avaliar um aluno. Para tanto, seria preciso mudar as regras que direcionam o sistema de avaliação da escola em que leciona, tornando-o ainda mais imparcial. Observa-se que algumas vozes provenientes do discurso científico conferem confiabilidade inquestionável ao sistema de avaliação tido como ideal. De acordo com Coracini (2003c:320), a ciência “estaria idealmente construída sobre modelos racionais universalmente aplicáveis, funcionando segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos que se acredita independente de toda e qualquer subjetividade”. Nos enunciados postos por (P1), é a ilusão de racionalidade,

objetividade e de controle dos sentidos que está em funcionamento, denunciando a presença de outras vozes e discursos.

Durante uma reunião pedagógica, na qual o assunto em pauta era o mesmo tratado no [E1], o discurso do diretor da instituição choca-se com o do professor. Vejamos o excerto abaixo:

[E8]

(D1) *Essa história de você falar assim/ porque você tem nota oito tá aqui/ não/ você pode/ você tem oito/ pra lá você não pode... isso aí não funcionava... olha calma aí gente... eu lembro disso não havia problema/ o aluno vai/ que que acontecia antigamente? Era uma questão de média... conforme a sua média você podia ir pro Advanced/ se fosse mais alta ou Conversation... se fosse mais baixa.*

(P4) *Não dá pra voltar a fazer isso?*

(D1) *Eu acho que...isso aí é discriminatório*

(P4) *Ah!*

(D1) *Eu não gosto muito/*

(S1) *Eu acho que pro aluno/*

(D1) *Todas as pessoas podem gente!*

O dizer de (D1), em função do lugar que ocupa, provoca um efeito de “verdade” a ser seguida, mesmo quando este não utiliza afirmações categóricas como, por exemplo: *Eu acho que... isso aí é discriminatório*. Dito de outro modo, o poder produz a verdade e determina a lei a ser seguida (Foucault, 1973 [1999a:33]). A despeito dos comentários postos pelo professor, para o diretor, ser justo significa cumprir uma lei predeterminada na instituição que, ilusoriamente, além de possibilitar a escolha dos alunos, garante chances iguais a todos. No entanto, mesmo defendendo esta posição de justiça por meio da igualdade e escolha dos indivíduos, o diretor tropeça em suas palavras e deixa escapar que o sistema adotado pela escola anteriormente era melhor, ao afirmar: *não havia problema (...)* *Era uma questão de média*. Tal contradição fica ainda mais aparente, ao contrapormos dois enunciados presentes na mesma seqüência enunciativa de (D1): *isso aí não funcionava x não havia problemas*. Apesar de caber ao diretor da escola o estabelecimento de uma

verdade única e inquestionável, a contradição inerente ao seu dizer e ao seu ser vem à tona e denuncia a impossibilidade e a fragilidade da verdade estabelecida.

No [E8], não só o lugar discursivo do enunciador atribui sentidos e poder ao seu dizer, mas também a presença da discursividade jurídica. Tal discursividade evoca alguns conceitos que se imbricam como: justiça, igualdade, livre arbítrio e respeito ao próximo, conceitos esses que estão em funcionamento nas formulações postas. São as diversas vozes que ecoam do interdiscurso que apontam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem.

Apesar de o diretor e os professores da instituição terem diferentes opiniões sobre o sistema de avaliação adotado na instituição, tanto o professor como o diretor evocam o conceito de justiça para o seu dizer. Porém, na seqüência proferida por (P1), a concepção de justiça está diretamente relacionada ao rigor científico da avaliação formal e à atribuição de notas, enquanto que, no discurso do diretor, esse conceito está atrelado à manutenção de direitos e deveres que garantiriam um tratamento igualitário a todos os alunos.

2.4 O direito de aplicar a punição

O enunciado destacado anteriormente: *No W não é assim? Quem tira X passa quem não tira bomba?* denuncia o entrecruzamento entre o sistema escolar e o poder judiciário. Melhor dizendo, na instituição escolar, assim como no sistema judiciário, se avalia e se classifica a todo o momento e, portanto, se tem o direito e o poder de punir, em função de leis ou regras predeterminadas. No contexto escolar, estabelece-se uma nota como média que garante a promoção do aluno para um outro nível do curso. Caso o aluno não obtenha a nota estipulada como satisfatória pela instituição, estará cometendo uma infração que poderá resultar na punição máxima: a reprovação escolar ou *bomba*. Por esse viés, a aplicação da prova se torna semelhante à aplicação da justiça, uma vez que o aluno só é

aprovado ou reprovado, de acordo com a nota obtida na prova apresentada. Conseqüentemente, o professor se acha justo ao aplicar a avaliação formal que, por sua vez, lhe permite recompensar ou punir o aluno. Vale destacar que essa injunção à determinação, clareza e desambigüização, por meio da prova apresentada, é típica da ideologia jurídica (Haroche, 1992). A prática da avaliação acaba funcionando como um meio de coerção do sujeito-aprendiz.

De acordo com Perelman (2000:18), “ser justo significa tratar da mesma forma os seres que são iguais em certo ponto de vista, que possuem as mesmas características”. No enunciado abordado, a classificação e o destino dos alunos dependem da nota alcançada. Observa-se que a fórmula igualitária, presente na concepção de justiça, se estende para a definição e legitimação da avaliação formal (prova), de modo a reforçar a idéia de justiça alcançada através da prática de avaliar. Mais uma vez, a singularidade do sujeito-aluno é esquecida em nome de uma igualdade e justiça consideradas ideais. Contraditoriamente, é tentando ser justo e igualitário que, muitas vezes, o professor realiza uma avaliação equivocada, simplificada e simplificadora do aluno.

Quando coloca em funcionamento a prática de avaliar, por meio da prova ou do olhar, o sujeito-professor assume a posição de juiz que tem a função de dar o *verdicto* sobre aquele que é julgado. Em outras palavras, é o professor quem julga se o aluno deve *passar* e ser recompensado ou *levar bomba* e ser punido, desde que essa decisão esteja subordinada às regras da instituição.

À face dessas reflexões, vejamos o seguinte recorte discursivo, ocorrido no final do segundo semestre, na sala dos professores, cujos participantes são um professor e o supervisor da instituição pesquisada. No momento em que o evento foi proferido, alguns professores conversavam enquanto corrigiam as provas bimestrais finais. O supervisor se

aproxima para conferir o quadro de notas atribuídas pelos professores, bem como o número de alunos de recuperação (*make up*):

[E9]

(P1) *Ele gosta de inglês né?*

(P4) *Eu acho que gosta viu? Porque olha...*

(P1) *O que que ele está fazendo? Tá fazendo advanced?*

(P4) *Tá no pré [advanced]*

[O supervisor entra na sala dos professores]

(S1) *Sem problemas aí meninas? Nenhum problema?*

(P1) *Não nenhum. Sem problemas*

(S1) *Que bom!*

(P1) *Eu deixei uma menina de Make up... [exame de recuperação] uma tal de Lizandra²⁰... é assim/*

(S1) *É eu vi lá...*

(P1) *Uma japonezinha*

(S1) *Eu vi lá*

(P1) *É assim/ não faz nada e fica igual uma boba na sala de aula/ mas sabe por quê? Ela sempre aprendeu espanhol na vida dela... ela morou na Espanha...*

(S1) *Ah! Então ela tem dificuldade de inglês*

(P1) *Ela não sabe nem ler nem falar português direito*

(S1) *Então é isso! Deixa eu ver como é que estão os outros*

No [E9], o professor (P1) aplica a punição em uma aluna que, segundo o mesmo, *não faz nada e fica igual uma boba na sala de aula*. Observa-se que, embora tenha o direito legitimado pela instituição de punir o aluno, deixando-o de recuperação, o professor busca justificar sua decisão para o supervisor. Em outras palavras, aplicar a punição é permitido, desde que o professor possa justificá-la ou comprová-la, por meio da avaliação formal. O professor só estará sendo justo em relação aos alunos, se fizer valer as leis da instituição.

Ainda com base no recorte acima, é curioso salientar que o professor mostra uma certa ressalva ao falar da aluna que, segundo o mesmo, é diferente dos demais por ter morado na Espanha e não saber, nem ao menos, falar o português *direito*. Além de não especificar o que entende por falar direito (falar corretamente? fluentemente?), o sujeito enunciador

²⁰ Em todo o trabalho, os nomes utilizados para representar alunos e professores são fictícios.

parece não conseguir lidar com o diferente, buscando, mais uma vez, a homogeneização dos alunos e de suas práticas.

Ao comentar sobre o sistema de avaliação adotado, a noção de justiça através da prova apresentada também se faz presente nas formulações de uma aluna de nível intermediário (A2), considerada, pelos professores, com um rendimento abaixo da média. A partir da seqüência a seguir, podemos apontar alguns deslocamentos de sentido que implicam em um comprometimento ideológico do enunciador com aquilo que enuncia:

[E10]

(A2) [a prova] *pesa bastante... e o melhor de tudo é que você pode fazer outra prova de recuperação e pode ser bem melhor*

O emprego do pronome *você* propicia a indeterminação do sujeito, além de funcionar como um pronome inclusivo, uma vez que se refere não só ao enunciador, mas a todos aqueles que ocupam um lugar semelhante (lugar de aluno), no evento discursivo em questão. Nos enunciados destacados, o exame de recuperação não é visto como uma punição, mas como algo positivo, como uma segunda chance que possibilitaria a “absolvição” ou a salvação do aluno que não atingiu a média estipulada na/pela instituição.

Também é significativo o fato de (A2) enunciar *você pode fazer outra prova de recuperação e pode ser bem melhor*, ao invés de *pode se sair bem melhor*. O aparente “erro” cometido ao enunciar, consiste em um lapso cuja significação oculta está relacionada às motivações inconscientes de quem o comete. A finalidade do lapso de fala, segundo Freud (1901 [1996:106]), é revelar um pensamento recalçado que participa dos ditos do enunciador. Com base na leitura de Thá (2001:35), compreendemos que o lapso de língua (fala, escrita ou leitura) consiste em um sintoma que produz sentidos, uma vez que faz parte do mundo das crenças e saberes de quem o enunciou. O autor (*id. ibid.*) acrescenta que o lapso resulta da relação entre proposições, tendo em vista que esse fenômeno diz mais do

que o que enuncia de fato. Mais especificamente, Thá (2001:42) sustenta que o lapso expressa uma proposição que decorre como conclusão das premissas que estão sendo apresentadas de maneira consciente pelo enunciador – no caso, ter a oportunidade de recuperar a nota no exame de recuperação - e outra proposição que decorre como conclusão das premissas que permanecem inconscientes no momento da fala – ser reconhecido e representado como um aluno melhor. No enunciado em questão, o deslizamento na estrutura permite compreender que é a nota da prova que define o *ser* do aluno, isto é, o modo como este passa a ser representado e a se reconhecer. Em outras palavras, é o resultado obtido na prova de recuperação que vai definir se o aluno melhorou ou piorou, se é capaz de ser promovido para um outro nível do curso ou se será “rotulado” como repetente. A nota da prova define as representações segundo as quais o sujeito-aluno se identifica e se reconhece, já que atuam em sua constituição identitária. A formulação posta deixa aflorar o desejo do sujeito-aprendiz de *ser melhor* avaliado no exame de recuperação. O lapso de fala proferido, entendido como um tipo de ato falho que acontece à revelia do enunciador, “apresenta a idéia de que o mundo poderia ser diferente do que de fato é, ou de como o sujeito esperaria ou desejaria que o fosse” (Thá, 2001:47).

Problematizando a noção de avaliação formal que circula no contexto escolar, conclui-se que a nota ou o conceito, obtido através da avaliação enquanto documento ou prova de verificação de conhecimento, funciona como um processo “rotulador” do sujeito-aprendiz, definindo-o como *capaz* ou *incapaz*; *péssimo* ou *bom* aluno. Foucault (1973 [1999a:86]) reforça esses apontamentos, ao salientar que a instituição escolar realiza uma espécie de controle penal punitivo. O controle e a possibilidade de punição do sujeito-aprendiz se dá através de uma vigilância permanente exercida por alguém (no caso, o professor) ou algo (prova). Através da constante prática da avaliação, o professor constrói um saber em

relação àquele que avalia. Este saber, por sua vez, retoma e dissemina discursos outros que já se fizeram memória, além de interferir na constituição identitária do sujeito-aluno, ao deixar marcas e/ou traços com os quais este passa a se identificar. Ainda é válido salientar que, muitas vezes, o veredicto do professor em relação ao aluno se dá, unicamente, com base na avaliação formal, apesar da opacidade, da heterogeneidade e da falta que são constitutivas do sujeito e da linguagem.

Por fim, abordaremos um excerto, no qual a noção de punição empregada permite rastrear algumas representações que habitam o imaginário do sujeito-professor e que definem seu lugar na instituição escolar. O recorte a seguir [E11] foi proferido na sala dos professores, durante uma conversa informal, na qual um dos professores (P1), que também leciona em uma escola pública da cidade, reclamava sobre o mau comportamento de alguns alunos que freqüentam a escola de idiomas. De acordo com o mesmo, os referidos alunos insistem em mascar chicletes durante as aulas, algo terminantemente proibido na escola pesquisada. Passemos à materialidade:

[E11]

(P1) *E eu falo toda aula/ gente... olha! esses meninos são tão mal educados/ não pode entrar com chiclete*

(P2) *A Cristina né?*

(P1) *Aí/ hoje foi um psicólogo lá na escola falar de limites... falar com os pais/ professor como educar filho e que filho não tem disciplina porque não tiveram limite...aí eu peguei e contei o caso/ eu dou aula numa escola de inglês em que os alunos tal, tal, tal... aí eu contei o seguinte/ eu tô desistindo porque é um desgaste muito grande e ele [o psicólogo] falou... não desista! Senão o desgaste é você/ você tem que dar punição agora... agora é a hora da punição/ já pegou uma vez já pegou duas, três, quatro... o professor não faz nada! É um psicólogo chamado em todas as escolas da cidade... dá aula aqui na X²¹/ ele falou assim que agora eles [os alunos] não têm culpa ainda/ eles sabem que é regra que é falta de educação que...que tem que ter disciplina que tem que cumprir regra. Agora faz parte da punição... deixa comigo! A aula que vem eu já vou/*

(P3) *Qual vai ser sua punição?*

²¹ X substitui o nome de uma instituição pública de ensino superior, bastante conceituada na região.

(P1) *Cada vez que eu pegar chiclete eu vou perguntar assim... escuta/ vocês gostam da nota de participação né? Vai ajudar e tal*

(P2) *É*

(P1) *Cada vez que eu pegar chiclete aqui é três pontos a menos que eu tiro de vocês dessa nota/ já estou tirando*

[O supervisor entra na sala dos professores e surgem conversas entrecruzadas]

Com base no [E11], podemos dizer que, no contexto escolar, cabe ao professor aplicar a punição e estabelecer os limites a serem seguidos pelos alunos em sala de aula, caso contrário, eles mesmos sofrerão as conseqüências: *senão o desgaste é você*. No entanto, há um momento correto para que a punição seja aplicada. No contexto em questão, não basta ir contra a regra estipulada para ser prontamente punido, mas repetir a infração diversas vezes, como sugere a formulação: *Agora é a hora da punição/ já pegou uma vez já pegou duas, três, quatro...*

A questão da culpa está bem demarcada nesse evento discursivo. O culpado não é aquele que quebra uma regra ou uma lei pela primeira vez: *agora eles* [os alunos] *não têm culpa ainda*, mas aquele que desiste de reforçá-la e de garantir o seu funcionamento, mesmo tendo o direito e o dever de fazê-lo, em função do lugar discursivo que ocupa. Partindo das palavras de (P1), *o professor que não faz nada*, isto é, que não aplica a punição na hora devida, será tão culpado quanto o aluno que cometeu a infração, tornando-se, inclusive, cúmplice do infrator. No evento acima, há a manutenção de aspectos ideológicos e de conceitos pré-construídos que apontam para a discursividade jurídica.

Observa-se, portanto, que, apesar de estar na base da pirâmide hierárquica da instituição, é o professor quem deve aplicar a punição ao aluno, além de impor os limites e regras a serem seguidos em sala de aula. Apesar de não elaborar as leis da instituição, é o professor quem deve reforçá-las, de modo a garantir a manutenção da ordem (im)posta.

2.5 A ilusão de justiça e igualdade na prática da avaliação

Considerando o sistema de avaliação adotado na instituição pesquisada e comentado por professores e alunos nos excertos abordados neste capítulo, conclui-se que a singularidade do aluno é esquecida em nome de uma suposta igualdade e justiça, que só seria alcançada por meio da aplicação de provas, da atribuição de notas e da manutenção de leis predeterminadas. Podemos observar, a partir da materialidade posta, que o discurso da igualdade e da justiça que, por seu turno, evoca noções como direitos e deveres, fundamenta as representações dos professores sobre si mesmos e sobre a prática da avaliação. No contexto escolar, a nota e a avaliação constante, atribuída e efetuada pelo professor, funcionam como agentes legitimadores do poder que garantem a aplicabilidade da lei, uma vez que pressupõem a punição. O *saber* aparece centralizado no professor, que tem o poder de definir e “atestar”, através da atribuição de notas, o quanto o aluno sabe ou deve saber, para ser recompensado ou punido. Desse modo, o *saber* torna-se algo quantificável e localizável.

Sobre a aparente neutralidade e igualdade que legitima a função da prova no contexto escolar, ainda convém salientar que é na ilusão de buscar a justiça e a igualdade, por meio da aplicação da prova, que a desigualdade irrompe e se torna mais evidente. Dito de outro modo, as diferentes notas obtidas pelos alunos de um mesmo grupo possibilitam que a desigualdade e a distância entre eles seja bem marcada e, até mesmo, intransponível. Como já sugerido por Gilliam (2000:116), os discursos neutralizadores da diferença apenas mascaram e aprofundam a desigualdade.

Nos eventos discursivos apresentados, o conceito de justiça fundamenta e legitima a prática da avaliação que pressupõe um tratamento proporcional ao mérito (recompensa) ou ao demérito (punição) de cada um que, por sua vez, são calculados numericamente. É o

resultado numérico e supostamente lógico, neutro e racional da avaliação formal que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, definindo-o como capaz ou incapaz. No entanto, como já mencionado anteriormente, apesar da aparente neutralidade e rigidez lógica, toda e qualquer avaliação é singular e subjetiva, tendo em vista que esta prática se fundamenta nas representações e julgamentos do professor em relação ao aluno, embora nem o sujeito-avaliador nem o avaliado se dêem conta disso. Essas considerações encontram reforço no estudo de Amarante (2002). Retomando a formulação da autora (*op.cit*: 82),

A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se ausenta durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade pelo resultado da avaliação.

Com base no esclarecimento da autora, podemos afirmar que o aluno se torna o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, enquanto o professor-avaliador se apaga e se “esconde” atrás de critérios científicos, em nome de uma aparente justiça e igualdade de direitos e deveres.

No contexto escolar, a prova ou avaliação formal é pensada como um instrumento lógico e seguro que atesta a capacidade e o saber do aluno, “esquecendo-se” que a avaliação, por ser uma das formas de confissão (ver item 2.5 da primeira parte), pode possibilitar o deslocamento de verdade(s) preestabelecidas da ordem do imaginário, se vista de um outro lugar. Dito de outro modo, caso o professor passe a reconhecer a avaliação como uma forma de produção de verdade(s) que escapa(m) ao próprio sujeito e que, portanto, permite(m) a apreensão de “sintomas” que apontam para a(s) representaç(ões)

identitária(s), talvez o sujeito-aluno possa ser reconhecido em sua singularidade e não apenas classificado ou rotulado como bom ou mau aluno.

CAPÍTULO 3

DIZERES SOBRE AVALIAÇÃO

Neste capítulo do trabalho, analisamos alguns comentários de professores e alunos sobre os resultados obtidos na avaliação formal (prova) e proferidos no espaço de sala de aula. Também foram abordadas algumas respostas fornecidas por alunos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do sistema de avaliação da instituição pesquisada, por intermédio de um roteiro para entrevista, apresentado em anexo (1).

As seqüências abordadas se aproximam por colocarem em funcionamento algumas noções que são suscetíveis de serem ligadas à esfera jurídica e religiosa, tais como: culpa, mérito e demérito. Algumas dessas noções, que significam ao evocar discursos outros, fundamentam e legitimam a construção da verdade *sobre* o aluno ou sobre o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem de LI. Convém retomar que, no contexto escolar, a prova atua como um documento comprobatório da capacidade do aluno. O resultado obtido na avaliação geralmente reflete e fortalece o imaginário do professor em relação ao aluno e são essas imagens, enviadas pelo olhar do outro (professor), que possivelmente atuarão na constituição identitária do sujeito a elas identificado.

Antes de iniciarmos a análise dos eventos discursivos que compõem esta seção da tese, julgamos pertinente especificar as condições em que as seqüências enunciativas foram produzidas. No final de cada semestre do ano letivo, o professor, geralmente, entrega aos alunos, no início ou no final da aula, a prova corrigida e a nota a eles atribuída, fazendo alguns comentários, em voz alta, sobre os resultados obtidos. De acordo com o sistema de avaliação da escola, o aluno deve apenas conferir a correção realizada pelo professor e a somatória dos pontos que resultou na nota final. Não é permitido que os alunos fiquem com

as avaliações, já que essas não são reformuladas, ao serem aplicadas a outras turmas, além de ficarem arquivadas na pasta de cada aluno da instituição. Os alunos que faltam à aula na qual a prova é revisada, devem procurar a professora responsável pelo plantão de dúvidas da escola, caso queiram conferir o resultado obtido na avaliação.

Para desenvolver a análise dos registros, abordamos alguns excertos retirados de dois acontecimentos discursivos, apresentados integralmente em anexo (2). Por vezes, será necessário recorrer a eles, para melhor compreensão das análises, da seqüência dos enunciados e de suas condições de produção.

3.1 O espelhamento discursivo na busca de culpados

A seqüência abaixo nos permite compreender a função da prova no processo de ensino-aprendizagem.

[E12]

(P1) *You are absent on the day you have to see the test it's terrible because then how come you are going to see?*²²

Ao proferir tais enunciados, o professor salienta a importância da presença do aluno na aula em que o resultado da prova será entregue, pois é justamente nesse dia, que é dada a “sentença” do aluno, com base na nota obtida e apresentada.

Partindo dos comentários emitidos pelo professor em relação às notas obtidas pelos alunos, podemos afirmar que a prova não só funciona como um *verdicto* do desempenho escolar, mas também reflete o imaginário do professor em relação ao sujeito que é avaliado, podendo provocar estranhamento, caso o resultado alcançado não seja fiel a esse imaginário

²² *Estar ausente no dia em que você tem que ver a prova é terrível, porque, senão, como você vai ver?*

que, por sua vez, antecede a avaliação formal e se faz presente na atribuição da nota final.

Vejamos a seqüência abaixo:

[E13]

(P1) *Lúcia what happened?*

(A2) *I was with a headache*

(P1) *This is a good excuse? Carolina I was really really disappointed with you / You didn't study Carolina? Yes? Have you studied a lot?*

(A4) *yes*²³

No recorte em questão, o professor se mostra seguro em relação ao motivo que levou as alunas a obterem uma nota que o desapontou: a falta de estudo, embora uma delas afirme ter estudado. Observa-se que o professor já havia construído representações em relação ao aluno (A4) que, neste caso, não foram coerentes com o mau resultado obtido na avaliação, por isso se deu o seu descontentamento - *I was really really disappointed with you*. O professor, então, encontra uma causa (a falta de estudo) e identifica os culpados (os alunos) pelo fracasso na prova, de modo que possa se isentar ou se redimir de sua “culpa” sentida a partir da posição de educador, o qual, acredita-se, deve transmitir o conhecimento de modo eficaz.

Sabemos que o sentimento de culpa ganhou sentido(s) a partir da ideologia religiosa que instaurou a culpa e a vigilância constante nos corpos a tal ponto que, por vezes, nos sentimos culpados sem havermos cometido nenhum ato. Nas sociedades atuais, onde há a predominância do sistema jurídico, a vigilância dos indivíduos cabe não só a Deus, mas a todos aqueles que ocupam uma posição de saber-poder. A culpa ou a busca de culpados, prática utilizada para justificar falhas e garantir a acomodação social, ainda é uma constante.

²³ (P) *Lúcia, o que aconteceu?;* (A2) *Eu estava com dor de cabeça;* (P) *Essa é uma boa desculpa? Carolina, Eu realmente fiquei desapontada com você/ você não estudou, Carolina? Sim? Você estudou muito? (A4) Sim.*

No funcionamento do sujeito descentrado, o sentimento de culpa está relacionado à instância do inconsciente, da falta e da repetição. Trata-se, segundo Žižek (1991:169), “do sentimento de culpa irracional, excessiva, uma culpa à primeira vista inexplicável, que mascara um desejo inconsciente” e que aponta para a falta constitutiva do sujeito.

A punição dos culpados, por sua vez, é uma prática que remete à ideologia jurídica, segundo a qual o “mal” se concentra em determinados indivíduos que são inteiramente responsáveis por suas escolhas e atos. Essa individualização dos sujeitos possibilita a prática da punição. Observa-se que o sentimento de culpa, bem como a busca de culpados, é resultante do atravessamento do discurso religioso pelo jurídico e vice-versa.

Semelhantemente ao discurso emitido pelo professor, a busca de culpados, para explicar o mau desempenho nas avaliações e durante as aulas, também foi freqüente nas respostas formuladas por diferentes alunos, nas entrevistas conduzidas pela pesquisadora. Tais efeitos de sentido são materializados nos seguintes recortes:

[E14]

(A3) *Aqui na escola / eu acho que são quatro provas. Eu gosto do estilo da prova porque... Eu não vou tão bem assim... mas eu acho que se eu pegar e estudar mesmo tem jeito de passar*

(A4) *Aí eu misturo português com [inglês]/ então se eu/ mas isso eu acho que não é questão nem da aula nem do professor... é minha mesmo/ e é tempo né? é adaptação*

(A5) *Se a pessoa estudou ela tem condições de fazer [a prova] só que se ela não estudou também... não faz nada! Tem que estudar*

Com base nos enunciados destacados, nota-se que o dizer dos alunos é composto por fragmentos metonímicos da fala do professor, ou seja, a voz do aluno reproduz e se confunde com a voz do professor, embora numa outra situação de enunciação. Entendemos, a partir de De Lemos (1997), que os fragmentos metonímicos ou os “restos” da fala do outro ganham (re)significação, à medida que incidem em diferentes discursos e contextos.

No caso dos excertos abordados, o aluno interioriza e incorpora o dizer do professor - *tem que estudar; é tempo, é adaptação...* - “emprestando” seu corpo para disseminar o discurso pedagógico que, no momento da enunciação, acredita ser seu próprio discurso, ao formular *eu acho que*. Sendo assim, é a voz e a “imagem fantasmática²⁴” do outro (professor) que direciona e se reflete no dizer do aluno, atuando na constituição de suas representações. A incidência do discurso pedagógico na fala do aluno evidencia o espelhamento deste em relação àquele que lhe diz o que fazer, já que é imaginado e representado como sujeito-suposto-saber; o que aponta para a importância de atentarmos para os efeitos do discurso avaliador do sujeito-professor na constituição identitária do sujeito-aluno.

Na formulação de (A5) - *Se a pessoa estudou, ela tem condições de fazer [a prova]* - é significativo atentarmos para o emprego do substantivo “pessoa” como forma de generalização e indeterminação do sujeito. O vocábulo em questão evoca não só o sujeito enunciador, mas todos aqueles que ocupam o lugar de aluno, isto é, o sujeito-enunciador profere uma lei que reproduz o discurso pedagógico e que é válida para todos aqueles que desejam ir bem nas provas. Observa-se que, também no dizer do sujeito-aluno, a singularidade é “esquecida” em nome de uma aparente igualdade de direitos e deveres, tal como prega a ideologia jurídica que atua na constituição do sujeito-de-direito (ver item 2.4 da primeira parte).

Outros enunciados formulados por professores e alunos também nos permitem vislumbrar o espelhamento do discurso pedagógico no dizer do aluno. Com base na última pergunta do questionário em anexo 1 (Que conselho você daria para um amigo que não está

²⁴ Optamos por utilizar o termo “imagem fantasmática”, tendo em mente que a imagem e a voz do professor estão sempre presentes, mesmo que não sejam visualizadas ou percebidas pelo sujeito-enunciador.

indo bem ou que não tem um bom desempenho nas aulas de inglês?), o sujeito (A4) respondeu:

[E15]

(A4) *Na sala de aula perguntar sempre... pergunta ué está aqui pra isso/ a gente não sabe mesmo... tem que estar perguntando do que se trata e não ficar com dúvida/ é isso que eu falo*

Durante o intervalo das aulas, na sala dos professores, um professor emitiu o seguinte comentário:

[E16]

(P3) *Estudante que tem dificuldade e não quer falar não vai aprender nunca né?*

Ao contrapormos esses enunciados, observamos que, apesar da ilusão de controle do seu dizer - *É isso que eu falo* -, o sujeito-aluno coloca em funcionamento um discurso outro que se manifesta através de suas palavras, ou mesmo, apesar do sujeito. Nesse momento da enunciação, (A4) encontra-se identificado às imagens que representam um aluno “ideal” e que são largamente disseminadas no espaço escolar, através do constante discurso avaliador. Em outras palavras, no dizer dos professores e dos alunos, manifesta-se o sentimento de uma identidade comum que representa o aluno ideal e que nos permite vislumbrar a fixidez de uma imagem que deve ser mantida. É na tentativa de manter ou de buscar essas imagens tidas como ideais que o sujeito vai constituindo sua identidade enquanto aluno, à medida que interioriza e se identifica às representações lançadas por aquele que tem o poder e o saber de avaliar e dizer a verdade sobre os demais (alunos). Essas considerações serão retomadas no próximo capítulo de análise (“Avaliação e julgamento: entre o ser e o dever-ser”).

Ainda é significativo mencionar um outro recorte discursivo que aponta para o fato de que o aluno retoma e incorpora em seu dizer o discurso do professor, identificando-se e assumindo as imagens lançadas pelo olhar daquele que ocupa o lugar de suposto-saber. Ao

responder a mesma pergunta destacada anteriormente e que compõe o roteiro para entrevista (anexo 1), uma aluna adolescente de nível intermediário confessa:

[E17]

(A1) *Estuda! Porque geralmente no inglês a gente não estuda... aí o máximo que/ pode estudar uma hora antes da prova mas geralmente a gente não estuda igual em faculdade... escola...em outros cursos*

A partir da seqüência enunciativa proferida por (A1), nota-se que há uma diferença imaginária sobre o que seja o ensino na escola de idiomas e na faculdade ou escolas em geral. O aluno parece estar ciente de que a escola de idiomas preocupa-se exclusivamente com o ensino de línguas, ao passo que a escola ou faculdade abrange toda a sua formação e educação. Sendo assim, o modo como o aluno se prepara e representa a prova na escola de idiomas difere de como ele o faz em uma instituição de ensino superior, por exemplo. A atitude de não estudar o suficiente para a prova de inglês parece ser uma constante entre os alunos, principalmente se atentarmos para o emprego do pronome *a gente*. O comportamento do aluno adolescente diante das provas de inglês torna-se algo previsível e dado a *priori*.

O recorte acima parece dialogar com as formulações do professor, emitidas durante o intervalo das aulas:

[E18]

(P) *Eram todos uns adolescentes da Y²⁵ que passaram para o intensivo da noite e primeiro... eles não têm um compromisso com as provas e segundo... eles não têm interesse*

O supervisor, que conversava com o professor em questão, conclui:

[E19]

(S) *Menino dessa idade eles não são muito de estudar... tem que ficar treinando bastante com eles em classe/ é que a meninada hoje não quer saber de nada né?*

²⁵ Y substitui o nome de uma escola particular de ensino médio da região.

As seqüências abordadas nos levam a compreender que as imagens com as quais o aluno adolescente se identifica e se reconhece como sujeito *co-incidem* com o imaginário do professor em relação a ele. Essas representações, por sua vez, advêm de um discurso corrente no contexto escolar e social que tanto alunos como professores já interiorizaram.

Em relação aos excertos abordados, observa-se que tanto nas formulações dos professores como nas dos alunos, a culpa em relação ao insucesso escolar sempre recai sobre o aluno e suas atitudes, graças à presença da ideologia jurídica que individualiza o sujeito. No contexto escolar, de modo geral, o aluno está sempre sendo “convocado” a se responsabilizar por seus atos e escolhas, justificando suas faltas.

Com o auxílio de Kehl (2001:68), compreendemos que o que está em cena nas formulações postas pelos alunos é a representação de um sujeito que se pensa responsável por seus erros e acertos e que está encarregado de, sozinho, traçar a sua história de sucesso ou insucesso, como se fosse o único autor de sua vida e de suas escolhas, tal como sugerem as formulações de (A4) [E14]: *Então se eu/ mas isso [misturar português com inglês] eu acho que não é questão nem da aula nem do professor... é minha mesmo*. Parafraseando a autora (*op.cit.*:58), o sujeito não se dá conta de suas filiações simbólicas (crenças, valores) e passa a se considerar como um indivíduo isolado que, por conseguinte, carrega a angústia de imaginar-se responsável por seu próprio destino e escolhas.

Retomando as formulações proferidas pelos alunos, durante a entrevista conduzida pelo pesquisador, nota-se que estes assumem uma posição de sujeito-suposto-escolher, já que se supõem “senhores” de suas escolhas, embora não percebam que a escolha está inevitavelmente subordinada ao que é socialmente imposto como regra ou verdade, no caso: estudar para ir bem na prova. Esse paradoxo do sujeito-suposto-escolher, reforça Žižek (1991:170), é constitutivo do sujeito enquanto assujeitado ao Outro da comunidade

em que se insere. Sendo assim, o sujeito-aluno só fará uma escolha acertada no contexto escolar se acatar o discurso pedagógico como verdade a ser seguida, incorporando-o em seu dizer e fazer. O discurso pedagógico, por sua vez, apenas retoma e reforça outros domínios discursivos que asseguram a acomodação social.

3.2 Avaliação formal e/ou julgamento: “Tu és isto”

No recorte discursivo a seguir, retirado do segundo evento em anexo (2), a nota do aluno parece ser coerente com o imaginário do professor em relação ao seu desempenho nas aulas de inglês:

[E20]

(P) *Fabiana! Have you been to Rose²⁶,s?*

(A) *Yes*

(P) *How many times?*

(A) *Two times.*²⁷

Nessa interlocução, o professor, por acreditar que o aluno possui um rendimento abaixo da média, o que já foi comprovado pelas baixas notas obtidas pelo aluno até então, antes mesmo de lhe entregar a prova corrigida, questiona sobre sua frequência nas aulas de reforço. Embora a aluna assegure ter comparecido às aulas de reforço, esta não consegue obter a nota desejada e o seu desapontamento é evidente na seqüência proferida pelo professor:

[E21]

(P) *Don't be sad Fabiana... don't be sad/ You can work harder now... start with Rose go to the learning center listen to the tapes all over again do readings every week/ you do extra readings OK? this is the way*²⁸

²⁶ Nome fictício dado à professora responsável pelas aulas de reforço da escola pesquisada.

²⁷ (P) *Fabiana, você esteve na Rose?;* (A) *Sim;* (P) *Quantas vezes?;* (A) *Duas vezes.*

²⁸ (P) *Não fique triste Fabiana... Não fique triste/ Você pode trabalhar mais arduamente agora... Comece com a Rose, vá à biblioteca, escute as fitas novamente, faça as leituras toda semana/ você faz leituras extras, ok? Este é o caminho; esta é a solução.*

Com base nessa seqüência enunciativa, convém destacar que, quando o professor aconselha o aluno a trabalhar mais arduamente - *work harder now* -, acaba sugerindo e assumindo que este não trabalhou o suficiente até então, apesar de a referida aluna afirmar estar seguindo o “caminho” apontado pelo professor, freqüentando as aulas de reforço.

No acontecimento discursivo em questão, o professor assume a posição de mestre e conselheiro, ao passo que os alunos devem se tornar seus discípulos e seguidores, para que possam fazer as “escolhas” adequadas e sejam recompensados futuramente. Por esse viés, a obtenção de um resultado positivo na avaliação formal ou prova fica condicionada à aceitação e cumprimento da solução ou receita indicada pelo professor que, por seu turno, representa a ideologia pregada na instituição.

A expressão utilizada pelo professor - *This is the way* – permite mais de uma tradução para o português e, conseqüentemente, diferentes interpretações. Se remetermos o referido enunciado ao discurso religioso-cristão, podemos afirmar que apenas o caminho traçado pelo professor, apoiado nos princípios estabelecidos pela escola, é que leva o aluno à “salvação”. Dito de outro modo, no espaço de sala de aula, é o sujeito-professor quem ocupa a posição de Senhor e, portanto, seguir o caminho apontado por ele proporcionaria a recompensa dos alunos. A ideologia religiosa, segundo Ramos (2003:232), “impõe a todos um caminho único de busca de felicidade e evitação do sofrimento”. No contexto escolar, tal sofrimento está relacionado ao mau desempenho nas avaliações formais, o que pode resultar em uma reprovação ou punição máxima, caso o aluno não siga as soluções apontadas pelo professor que, por sua vez, reproduz as regras pregadas na instituição escolar.

Ainda com base nos excertos destacados acima, a relação professor-aluno pode ser pensada em termos psicanalíticos, se considerarmos que o *eu ideal* do sujeito-aluno se

molda a partir do que este imagina que o outro (professor) deseja, de modo que possa alcançar o seu objetivo último, no caso, o saber atestado pela nota da prova. Trata-se da demanda de amor: o sujeito-aluno quer que este outro (professor) o ame, para que possa “completá-lo”, atestando o seu saber. Desse modo, o aluno acaba se perdendo entre o que é e o que deve ser para se tornar ideal. Retomaremos e aprofundaremos essas considerações no próximo capítulo de análise dos registros.

Os comentários do professor sobre as notas obtidas nas provas apontam para a interpelação entre a avaliação formal e o(s) constante(s) julgamento(s) emitido(s) em relação ao aluno. Dito de outra maneira, a grande incidência de enunciados avaliativos nos dois eventos abordados sugere que, através do julgamento e do controle exercido pelo professor, este constrói, em relação ao aluno, um saber que estará presente nos resultados das avaliações formais, saber este que é reforçado ou posto em xeque com base na nota obtida na prova. Em última instância, é esse saber em relação ao outro que vai se refletir na constituição identitária do sujeito-aprendiz. Recorrendo à materialidade lingüística posta pelo professor,

[E22]

(P) Bianca... *You are better/ Marcelo... Daniel... congratulations you did really well /you should study more/ I was really happy because most of you did well ok? Marília and some of you did better and some of you/ not some just a few of you didn't get it*²⁹

observa-se que as formulações postas funcionam como um julgamento aberto do professor em relação aos alunos, lembrando que todo ato de julgar pressupõe a construção de um imaginário em relação ao outro.

²⁹ (P) Bianca... *você está melhor/ Marcelo...Daniel...parabéns vocês se saíram muito bem/ você deveria estudar mais/ Eu fiquei muito feliz porque a maioria de vocês se saiu bem, certo? Marília e alguns de vocês se saíram melhor e alguns de vocês/ alguns poucos não conseguiram.*

Como já mencionado anteriormente, os eventos abordados nos permitem vislumbrar a relação de afetação entre a emissão de julgamento(s) de valor e a prática da avaliação (atribuição de notas). Tais efeitos ganham presença nas formulações a seguir:

[E23]

(P) *Marcelo did a very nice composition/ made a good composition. right Marcelo? How much did I get? Ten? Who got more than ten? Who? Fernanda... How much?*

(A) *Eleven*

(P) [Risos] *It was eighteen*³⁰ [valor total do exercício]

Nesse excerto, em particular, o professor, apesar de afirmar que certos alunos escreveram uma boa redação, surpreende-se ao verificar as pontuações atribuídas que não atingiram 70% do valor total da atividade proposta. Isso nos permite afirmar que a prática de avaliar pressupõe a atribuição não só de valores (pontuação, notas), mas também de julgamentos de valor, presentes em algumas formulações proferidas pelo professor como, por exemplo: *You didn't study Carolina? Yes?*

Nos dois eventos abordados (ver anexo 2), o tempo de aula que, a princípio, seria destinado para realizar comentários sobre a prova, acaba sendo utilizado para a simples somatória e verificação dos pontos que resultou na nota final. Essas considerações ganham presença em diversos enunciados como, por exemplo:

[E24]

(A4) *Quanto valia isso aqui tudo?*

(P1) *Vinte/ média catorze*

(A4) *Não consegui setenta por cento* [média da escola]

(A1) *And what is the deadline? no teacher/ the mark?*

(P1) *What? the grade? the average is fourteen... if you have less than fourteen you are not in the average*³¹

³⁰ (P) *Marcelo escreveu uma boa composição/ fez uma boa composição, certo Marcelo? Quanto eu te dei? Dez? Quem tirou mais do que dez? Quem? Fernanda? Quanto?;* (A) *Onze;* (P) *Valia dezoito.*

³¹ (A) *E qual é o prazo final? Não, professora/ a marca?* (P) *O que? A nota? A média é catorze...Se você tem menos do que catorze, você não está na média.*

Percebe-se, com base nas seqüências destacadas, que o foco dos professores e alunos está na nota obtida, pois, no contexto escolar, o resultado numérico da avaliação formal representa a “prova” mais cabal do mérito ou demérito de cada aluno que, de acordo com esse resultado, passa a ser representado e a se representar. Dito de outro modo, o *ser* do aluno depende do que ele sabe ou demonstra saber nas provas que, por sua vez, são corrigidas e avaliadas pelo professor. Os eventos 23 e 24, em especial, materializam a manifestação da “fé cega” do sujeito-professor e do sujeito-aluno na prova como instrumento para medir o conhecimento adquirido, mesmo que, em um evento do capítulo anterior [E3], um professor da instituição, durante uma conversa com o supervisor, tenha insinuado que este instrumento não é infalível: (S1) *você sabe me dizer se ela passou?;* (P2) *Então... Ela vai fazer a prova escrita/ se ela tirar nove na prova o que que eu posso fazer?*

Nos eventos aqui abordados, em nenhum momento se fala em aprender para saber, mas em aprender para tirar a nota que seria uma representação fiel do conhecimento em LI. Podemos afirmar, portanto, que a prova não é vista como uma forma de subjetivação ou como um instrumento que possibilita a (des)construção de verdades, mas sim como um instrumento neutro, lógico e objetivo, que fixa e atesta a *verdade* sobre o aluno. A avaliação formal, portanto, torna-se o fim do processo de ensino-aprendizagem, tal como materializam as seguintes formulações:

[E25]

(A4) *Não consegui setenta por cento [média da escola]*

(P1) *E agora? Estudar hard, very hard, porque senão no exame não vai dar tempo de recuperar isso aí... Começa a marcar aulinha desde já, vem ouvir as fitas toda semana, porque senão...*

(A5) *Não vai dar tempo*

(P1) *Não vai dar pra gente fechar gente... nós só temos junho... finalzinho de junho e comecinho de julho já são os exames finais... então quem/ quem tem que pegar firme agora pega firme*

Nota-se que todo o esforço do professor e alunos, bem como o tempo de aula remanescente até o final do semestre, passa a ser dedicado para o trabalho de recuperação da nota final. Na seqüência (P1) [...] *porque senão...*; (A5) *Não vai dar tempo*, a fala do aluno completa a formulação do professor, reforçando um discurso ou uma verdade consensual que já foi interiorizada pelo sujeito-aprendiz.

Ao término desta seqüência enunciativa, deparamo-nos com uma estratégia discursiva bastante comum no discurso pedagógico: a formulação de perguntas retóricas – o próprio enunciador pergunta e fornece a resposta desejada - *E agora? estudar hard very hard porque senão no exame não vai dar tempo de recuperar isso aí*. Essa estratégia faz parte do “ritual” seguido em sala de aula e é empregada sempre que o professor visa a reforçar uma lei ou comportamento tido como ideal.

A representação de *prova* como finalidade máxima e última do processo de ensino-aprendizagem também se faz presente nos enunciados formulados por alunos, durante a entrevista realizada no contexto escolar. Nas seqüências:

[E26]

(A1) [a prova] *é até fácil pelo que a gente/ que bate bastante na sala dá impressão de que a prova vai ser mais difícil*

(A3) *Eu detesto o listening porque eu acho assim... na hora da prova fica muito diferente do que é passado durante a aula*

observa-se que a preocupação dos alunos, ao comentar sobre as aulas de LI, é a adequação das atividades realizadas em classe ao que é “cobrado” em prova, ou seja, as atividades propostas durante as aulas só ganham finalidade, se pensadas em relação à avaliação formal. O aluno parece se dar conta de que é o resultado obtido na avaliação formal que dará rumo ao seu julgamento e a sua “sentença” ou representação enquanto bom ou mau aluno, o que possibilitará, em última instância, sua recompensa ou punição.

A análise dos recortes abordados nos permite concluir que a representação de avaliação formal ou prova, que habita o imaginário de professores e alunos, é semelhante. Além disso, observamos que a prática da avaliação e a emissão de julgamentos de valor se confundem, tendo em vista que a nota da prova atesta e reforça o julgamento ligado às representações do professor em relação ao aluno e vice-versa. São as representações que emanam do dizer do professor-avaliador e da nota atribuída que atuarão na constituição identitária do sujeito que é constantemente avaliado. Vale lembrar, no entanto, que o dizer do professor é posto em funcionamento e produz determinados sentidos ao evocar e se constituir por outras discursividades. Desse modo, o professor não é a origem das representações que emanam de seu dizer e que estão em constante movimento, uma vez que se constituem em função de um dado momento sócio-histórico, bem como do lugar discursivo ocupado pelo sujeito de linguagem.

3.3 O discurso pedagógico como instaurador de certezas

Na seqüência,

[E27]

(A10) *Teacher posso ver minha prova de novo? não/ é porque eu fiz a questão e você me deu outra coisa... aí eu não sei se/*

(P1) *Ok/ at the end of the class you tell me*³²

é curioso observar que, no único instante em que o aluno questiona a correção do professor, acaba sendo silenciado. No [E28], a sugestão fornecida pelo aluno também é ignorada pelo professor, que muda o foco da conversa e cobra uma recuperação da nota do aluno, no exame final:

³² (P) *Certo, no final da aula você me diz.*

[E28]

(A5) *Let's correct the answers?*

(P1) *Yes/ but don't forget that you have to/ oh! you just have the final exam to... recover this.*³³

Ainda no final do primeiro evento discursivo apresentado em anexo (2), o professor tenta dar “voz” aos alunos, ao perguntar:

[E29]

(P1) *How was it? how did you feel about the test?*³⁴

No entanto, quando apenas um aluno responde: *bad*, a discussão é encerrada para dar lugar ao discurso pedagógico autoritário que, em ambos os eventos, aparece constantemente, principalmente quando o professor dita aos alunos o que fazer para obter um melhor resultado nas avaliações futuras. O fato de o professor “dar” voz aos alunos atesta ainda mais o seu poder sobre eles, pois, ao fazê-lo, o professor tenta extrair deles um saber. Por vezes, esse saber não corresponde ao saber desejado por aquele que interroga, como no caso desta seqüência e, por isso, acabam silenciados. Além disso, se considerarmos que o sujeito que interroga constrói e atesta um saber ou uma “verdade” sobre aquele que é interrogado, podemos pensar no enunciado “extraído” dos alunos como uma confissão. Não se trata, aqui, do sacramento cristão da penitência, tal como é empregado na prática religiosa, mas de uma técnica de produção de “verdade”. Ao comentar as relações de poder na prática da confissão, Foucault (1988:62) salienta que “a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado), mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora”. Nesse recorte discursivo, a confissão é requerida pela instância de

³³ (A) *Vamos corrigir as respostas?;* (P) *Sim/ mas não se esqueça de que você tem que/ ó! Você só tem o exame final para... recuperar isso.*

³⁴ *Como é que foi? Como vocês se sentiram em relação à prova?*

poder (o professor), que intervém para julgar, punir ou perdoar a verdade *do* sujeito-enunciador, para, por fim, construir sua verdade *sobre* ele.

Mais uma vez, a estratégia de formular perguntas e respostas, visando a instaurar certezas onde há incertezas, é empregada no dizer do professor, destacado a seguir:

[E30]

(P1) *What are we supposed to be doing? three sentences with the words from the wordlist keep this list on your paper study for the test/ ok class... so I don't want you to be disappointed with the test... what I want you to do? I want you to...³⁵ react and study/ so if you need to study something do it! you can come to Rose's... have a look on your tests/ Rose shows you the test at the end/ then you see which parts you should improve... yes? yes or no?³⁶*

A partir das formulações destacadas, observa-se que o professor, além de fornecer soluções para o baixo rendimento dos alunos, também sugere que o resultado da avaliação formal deve provocar um efeito positivo nos alunos, mesmo naqueles que obtiveram uma nota abaixo da média, pois, segundo o mesmo, é a partir desse resultado que os alunos devem buscar forças para *reagir e estudar*. Seguindo esse conselho, que soa como lei, os alunos poderão ser recompensados numa avaliação futura, além de evitarem a punição máxima: a reprovação. Ao questionar os alunos no final do excerto *yes? yes or no?*, o professor busca transformar os conselhos fornecidos em uma verdade consensual. Ou seja, basta que os alunos dêem a resposta esperada (*yes*), para que o professor entenda que suas palavras adquiriram estatuto de verdade ou regra a ser seguida.

No período – *you can come to Rose's... have a look on your tests/ Rose shows you the test at the end/ then you see which parts you should improve...* - o professor transfere a

³⁵ Pausa maior para os alunos responderem.

³⁶ (P) *O que vocês devem estar fazendo? Três frases com as palavras da lista de palavras guarde essa lista no papel, estude para a prova/ OK, classe, eu não quero que vocês fiquem desapontados com a prova... O que eu quero que vocês façam?... Eu quero que vocês... reajam e estudem/ Então se vocês precisam estudar algo façam isso. Vocês podem vir para a Rose... Dê uma olhada em suas provas. A Rose mostra a prova no final/ Daí você vê que partes você deve melhorar... Sim? Sim ou não?*

tarifa de fazer com que o aluno melhore seu rendimento escolar para o professor responsável pelas aulas de reforço, atenuando, assim, a culpa sentida diante do mau resultado alcançado nas provas. A partir desse “conselho-lei”, cabe ao aluno buscar sua recuperação com o auxílio do professor de reforço, que, por sua vez, indicará *as partes que devem ser melhoradas*, como se a aprendizagem ocorresse em blocos homogêneos e fechados. Observa-se que o foco está no conteúdo a ser “apreendido” em sua aparente totalidade e que deve ser reproduzido na avaliação formal, mas não nas possíveis dificuldades sentidas pelo sujeito-aluno, diante do processo de ensino-aprendizagem de LI. Essa característica, presente na prática pedagógica e na prática de avaliar, parece ser sentida pelo aluno. Basta atentarmos para a resposta fornecida à última pergunta do roteiro para entrevista em anexo 1 (Que conselho você daria para um amigo que não está tendo um bom desempenho nas aulas de inglês?), na qual o enunciador expressa sua insatisfação diante do “conselho” fornecido pelo professor, sempre que os alunos não obtêm um bom resultado nas provas:

[E31]

(A3) *Ai... falar com o professor... Assim/ não falaria com a Kátia [professora-supervisora] porque ela falaria para ir na Rose... E para mim não adianta nada*

Nessa seqüência, (A3) parece notar que o conselho do professor não leva em conta a singularidade do aluno e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de uma LE.

A imposição de uma lei mascarada por um tom de conselho, também pode ser vislumbrada no seguinte excerto:

[E32]

(A) *Não consegui setenta por cento [média da escola]*

(P) *E agora? estudar hard very hard porque senão no exame não vai dar tempo de recuperar isso aí...*

(P) *Have you studied? A lot?*

(A) *I'm not*

(P) *You didn't... um-hu... so...*³⁷

O emprego das conjunções *senão* e *so* introduz, respectivamente, uma argumentação coercitiva e uma argumentação conclusiva, nas formulações. No primeiro enunciado, o professor aconselha o aluno a estudar e reforça sua argumentação, ao afirmar que, caso seu conselho não seja acatado, o aluno sofrerá as conseqüências de seu ato. Há, portanto, um tom de ameaça em seu dizer que acaba atribuindo valor de lei ou regra ao conselho fornecido: *estudar hard very hard*. No último enunciado destacado, a presença da conjunção *so*, juntamente com a pausa no discurso do professor, sugere que não estudar e ir mal na prova são causa e conseqüência, ou seja, já é sabido e tomado como certo que quem não estuda não consegue um bom resultado na avaliação formal. No excerto em questão, o professor ressalta, por meio de aparentes conselhos, que os alunos que não seguem determinadas condutas ou procedimentos, constantemente reforçados pelo discurso pedagógico, acabam sendo punidos. Além disso, o professor ainda convoca os alunos a realizarem um exame de consciência, ao fazer indagações do tipo: *e agora?*; *Have you studied? A lot?* Essa é uma maneira de instaurar a vigilância nos corpos, tornando os indivíduos inteiramente responsáveis por seus atos e escolhas. Mais uma vez, a formulação de perguntas, cujas respostas já são sabidas pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, busca instaurar uma verdade ou lei a ser seguida.

O discurso pedagógico autoritário, tão freqüente nos eventos abordados, tem a função de fornecer soluções e desfazer contradições que surjam no espaço de sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que, para isso, seja necessário simplificar esse

³⁷ (P) *Você estudou? Muito?*; (A) *Eu não*; (P) *Você não... Um-hu... Então...*

processo e os sujeitos nele envolvidos. Julien (1996:13) comenta sobre a necessidade de um outro que nos diga o que fazer. Nas palavras do autor:

Habitualmente, quando algo de incômodo e incompreensível cai sobre nós de surpresa, dirigimo-nos àquele que deve saber o que fazer: mãe, pai, irmão mais velho, amigo, educador, médico, advogado, sacerdote, comissário de polícia, especialista, político etc. E ele está ali para nos responder; ele sabe: basta dizer-lhe *onde* a coisa não está funcionando e ele nos dirá por que e, por conseguinte, como remediá-la. O outro sabe o que fazer.

Com base nesta citação, podemos afirmar que o professor representa o saber, ou melhor, assume a posição de sujeito-suposto-saber no espaço de sala de aula e, portanto, é solicitado sempre que o aluno se depara com um problema que não consegue solucionar. Essas afirmações ganham corpo no acontecimento discursivo a seguir, no qual o aluno solicita a ajuda do professor:

[E33]

(A) *But how? eu não estudei esse monte de coisa*

(P) *But Cloze there's no way to study*

(A) *How then?*

(P) *What do you have to do for Cloze exercise? what I told you?*

(Axxx)³⁸ *Read read read*

(P) *Right! so Rose... let me tell you/ Rose is going to help you with grammar... she's going to explain again/ she can teach you some things but...Cloze exercise and vocabulary babies... you have to study/ Cloze there's no way to study... you have to practice OK?*³⁹

A questão posta no início do recorte discursivo nos leva a crer que o aluno não consegue entender o porquê da baixa pontuação obtida no exercício tipo *cloze*, bastante freqüente nas avaliações (ver item 1.3.5 da segunda parte). Por isso, recorre ao professor, de modo que este lhe diga o que fazer. No momento em que atribuiu o saber ao outro, o

³⁸Alunos em coro.

³⁹(A) *Mas como?; (P) Mas exercício de lacuna não tem como estudar; (A) Como, então?; (P) O que vocês devem fazer para exercício de lacuna? O que eu disse pra vocês? (Axxx) Ler ler ler; (P) Certo então a Rose... Deixa eu falar pra vocês/ A Rose irá ajudar vocês com a gramática, ela vai explicar novamente/ Ela pode ensinar algumas coisas, mas...Exercício de lacunas e vocabulário, queridos...Vocês têm que estudar/ Exercício de lacuna não tem como estudar...Vocês têm que praticar certo?*

sujeito se desresponsabiliza de sua “culpa” e se redime de suas faltas, já que, a partir desse momento, cabe ao outro lhe dizer o que fazer e como agir para suprir suas falhas. Há uma relação paradoxal instaurada neste recorte: ao mesmo tempo em que o aluno se responsabiliza pelo insucesso na prova, este tenta se isentar de sua culpa, ou pelo menos abrandá-la, ao solicitar a intervenção do professor. No espaço de sala de aula, o aluno tem a ilusão de que este outro (professor) detém o saber e, por conseguinte, pode fornecer as respostas para todos os seus questionamentos, transformando incertezas em certezas. Desse modo, professor e aluno estabelecem uma relação complementar imaginária, na qual, acredita-se, que aquele que representa a autoridade legitimada em sala de aula possa preencher a falta do outro-questionador. Tal relação se estabelece por meio do discurso pedagógico, cuja função primordial é o estabelecimento de certezas e verdades a serem seguidas e mantidas, uma vez que se encontram naturalizadas e legitimadas no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário que o silenciamento de equívocos, que possam abalar as verdades que devem se tornar consensuais entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, esteja na base do funcionamento do discurso pedagógico. Em suma, o discurso em questão funciona de modo a abafar a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e das práticas que os relacionam, silenciando, em última instância, a singularidade do sujeito-aluno, tendo em vista que esse discurso atua diretamente em sua constituição identitária.

Ainda em relação às formulações postas no [E33], o sujeito-professor, embora busque o estabelecimento de verdades por meio de seu dizer, acaba se deparando com o equívoco que joga em suas palavras. Num primeiro momento, afirma que não há como estudar para o referido exercício: *Cloze there's no way to study*. Posteriormente, afirma que os alunos devem estudar: *Cloze exercise and vocabulary babies... you have to study*. Finalmente, o

enunciador tenta retomar o fio discursivo, ao concluir que não há como estudar para esse tipo de exercício e que, portanto, os alunos devem praticar, embora não especifique o quê: *Cloze there's no way to study... you have to practice OK?* Nesse último enunciado, em particular, o discurso pedagógico é caracterizado pelo uso do modalizador deôntico *have to*, que introduz uma obrigação a ser cumprida, ainda que o professor esteja confuso em relação à conduta que solucionaria o problema colocado. Com base nesse evento discursivo, não é possível compreender o que o professor entende por estudar. Fazer exercícios ou praticar a LI, por exemplo, não são vistos como forma de estudo, pois são colocados como tarefas estanques.

Nessa seqüência enunciativa como um todo, a suposta completude e inteireza que caracteriza o sujeito-suposto-saber e o seu dizer são abaladas pela contradição inerente ao seu dizer e à sua própria natureza heterogênea. Como sugere Žižek (1991:13), o saber absoluto está associado a um discurso perfeitamente homogêneo. À medida que aparentes falhas irrompem nesse discurso que deveria ser linear e coeso, o saber absoluto se torna um ideal irrealizável, principalmente se considerarmos o descentramento do sujeito e a fissura que o constitui. Sendo assim, nem mesmo o discurso pedagógico, que visa à instauração e à construção de certezas e *verdades* onde existem dúvidas, está isento das falhas ou equívocos constitutivos de todo dizer e que possibilitam a produção de sentidos indesejáveis. São esses sentidos outros que apontam para as representações e para a posição discursiva ocupada pelo sujeito, ao enunciar.

3.4 A Promessa-juramento: engajamento com a “verdade”

Antes de iniciarmos a análise do excerto abaixo, é significativo mencionarmos as noções de promessa e juramento que a embasam, bem como as discursividades que

colocam tais noções em funcionamento. A promessa advém da prática religiosa, ao passo que o juramento é solicitado na prática judiciária, sempre que um testemunho está para ser prestado. Apesar de serem atos proferidos em discursividades e rituais distintos, promessa e juramento se confundem, à medida que buscam assegurar o compromisso do sujeito em enunciar e seguir a “verdade”. Além disso, tanto a promessa como o juramento só têm valor se efetuados diante de algo ou alguém colocado na posição de poder-saber como, por exemplo: a Bíblia, padre, juiz, mestre, Deus etc.

No recorte a seguir, retirado do primeiro evento discursivo em anexo (2), a discursividade religiosa e jurídica se imbricam, convocando sentidos para o ato da promessa:

[E34]

(P1) *Do you promise me that you are going to study better for next class?*

(Axxx) *Yes*

(P1) *Next test? everybody?*

(Axxx) *Yes*⁴⁰

Chamou-nos a atenção o fato de que, independentemente da nota obtida na prova, aos olhos do professor todos os alunos possuem responsabilidades e obrigações em comum e, portanto, são convocados a realizar uma promessa diante dele. Dito de outro modo, todos os alunos são chamados a proferir uma promessa-juramento, diante da autoridade máxima em sala de aula, de modo que se comprometam a seguir algumas condutas predeterminadas e aceitas como verdadeiras. A referida promessa ou juramento, porém, não parte do aluno, mas é (im)posta por aquele que representa o poder-saber. O professor e os alunos se vêm ligados por uma promessa-juramento conduzida por, apenas, uma das partes engajadas no ato em questão (o professor). Parafraseando Derrida (2003:95), o sujeito, no caso o aluno,

⁴⁰ (P) *Vocês me prometem que irão estudar mais para a próxima aula?;* (Axxx) *Sim;* (P) *Próxima prova? Todos?* (Axxx) *Sim.*

não se vê ligado por um juramento que teria espontaneamente proferido, mas por uma jura onde se vê posto e dissimetricamente engajado, diante da figura de um Deus, aqui representada pelo sujeito-professor. Assim sendo, a promessa realizada pelos alunos parece esvaziada de sentido(s), já que estes apenas reproduzem em coro o que o professor deseja ouvir.

Essa falta de comprometimento e engajamento com o que está sendo enunciado, também pôde ser observada no excerto anterior [E33], no momento em que os alunos respondem a uma pergunta feita pelo professor: *What do you have to do for Cloze exercise? what I told you?; (Axxx) Read read read...* Nesse caso, os alunos apenas reproduzem a “receita” fornecida pelo próprio professor, em uma outra situação de enunciação. Parece haver um acordo mútuo e inconsciente entre os participantes desse evento discursivo: o professor “finge” acreditar que o aluno tem a resposta e sabe como proceder, ao passo que o aluno emite prontamente a resposta tida como correta, “encenando” estar seguro em relação ao caminho a ser seguido. O que se observa, portanto, é apenas uma reprodução do discurso pedagógico que não chega a constituir “saber”, tendo em vista que esse dizer não é singularizado nem (re)inventado pelo sujeito-aprendiz. Dito de outro modo, a simples reprodução do caminho apontado pelo professor não constitui um “saber-fazer”, uma vez que não há engajamento nem transformação por parte do sujeito que enuncia.

A partir da leitura de Pêcheux (1983 [1997:43]), compreendemos que o saber, ao contrário do que se prega nas sociedades ocidentais calcadas na razão, é estranho à univocidade lógica. Trata-se de um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos inapreensíveis. É justamente este saber que é constantemente abafado e silenciado nas avaliações formais que se pretendem neutras e objetivas, bem como no discurso avaliador do sujeito-professor. Este silenciamento das

contradições atua na constituição do sujeito lógico racional que deve seguir determinadas condutas, para que possa ser positivamente avaliado e representado pelo outro (professor).

Retomando o proferimento da promessa, é significativo mencionar que, para que qualquer promessa ou juramento se efetue, é necessário formular enunciados com verbos performativos, do tipo: *eu juro; eu prometo*. Os verbos performativos têm lugar e eficácia decisivos no sistema religioso e jurídico, nos quais o valor da palavra e, em especial, do juramento são inquestionáveis, uma vez que garantem o acesso à verdade. Sendo assim, toda promessa ou juramento representa um ato performativo. A esse respeito, Derrida (2003:59) salienta que o endereçar-se a um outro pressupõe uma performatividade intrínseca: “todo enunciado implica um performativo, prometendo dirigir-se a um outro como tal (eu falo a ti, e te prometo a verdade), todo ato de palavra promete a verdade (mesmo e sobretudo que eu minta)”. O autor (*op.cit.*:61) conclui que, graças ao dever de respeito ao outro e de respeito ao elo social estabelecido, seria sempre necessário dizer a verdade, quaisquer que sejam as conseqüências. No caso da formulação posta no [E34], a promessa realizada entre o professor e os alunos visa a garantir que determinados comportamentos, os quais reforçam o ‘contrato’ social ou a socialidade no contexto em questão, sejam seguidos.

Ainda sobre o valor performativo da promessa, Haroche (1992) salienta que todo ato de promessa postula uma não interrupção, uma continuidade entre a intenção e o ato. Retomando os enunciados abordados, é essa não interrupção entre a intenção de estudar e o ato de estudar que é esperada pelo professor, ao pedir aos alunos que realizem uma promessa diante dele. Acredita-se, portanto, que a continuidade entre a intenção proferida e a realização do ato garanta um melhor resultado nas provas futuras. O que se verifica nos

eventos destacados, porém, é que o enfoque está no proferimento da promessa ou no ato performativo e não, necessariamente, no cumprimento da promessa efetuada.

Depois da promessa realizada, o aluno assume um novo compromisso diante do professor, tornando-se mais responsável pelo possível fracasso na avaliação formal, caso a promessa de estudar não seja cumprida. O aluno é levado a seguir uma *verdade* manifesta através de uma promessa que não proferiu espontaneamente, mas que se viu obrigado a “encenar”, diante daquele que representa o poder-saber.

3.5 Os sentidos no imbricamento discursivo

Neste capítulo de modo geral, os dizeres proferidos por professores e alunos, a partir dos resultados obtidos na avaliação formal ou por meio de comentários acerca do sistema de avaliação adotado na instituição pesquisada, nos permitiu vislumbrar a presença do discurso jurídico - afetado pelo discurso religioso-cristão - que contempla sentidos para os recortes discursivos analisados, ao evocar noções provenientes da relação interdiscursiva que se estabelece nas formulações analisadas.

A disseminação da ideologia jurídico-religiosa foi rastreada em diversos acontecimentos discursivos ocorridos no contexto escolar. A busca de culpados para explicar o insucesso escolar, por exemplo, marcou não só o discurso do professor, mas também o do aluno. Tal prática, embora não acessível ao sujeito-enunciador, torna-se justificável no espaço estudado, graças à manutenção de conceitos que constituem a discursividade jurídico-religiosa e que perpassam as formulações analisadas, de modo a possibilitar a individualização e responsabilização dos sujeitos por seus atos e supostas escolhas.

Já no segundo item de análise dos registros (3.2 “Avaliação formal e/ou julgamento: ‘Tu és isto’”), observamos que a avaliação formal constitui e é constituída por constantes julgamentos emitidos em relação ao aluno, além de funcionar como um *veredicto* de sua capacidade, produzindo verdades que atuam na constituição identitária do sujeito-aluno e que, conseqüentemente, interpelam o seu dizer. Sendo assim, as representações que provocam identificações no sujeito-aprendiz advêm não só do resultado supostamente neutro e objetivo da avaliação formal, mas principalmente do constante discurso avaliador do sujeito-professor que é composto por julgamentos de valor que atuam diretamente na prática de avaliar.

Sempre que incertezas vinham à tona, no espaço de sala de aula, certezas eram instauradas por meio do discurso pedagógico autoritário, emitido por aquele que ocupa a posição do “saber” (o professor). Nos eventos abordados, o discurso do professor se constitui de afirmações assertivas e raramente modalizadas, que procuram não deixar dúvidas em relação à *verdade* que enunciam. No entanto, a suposta unidade e completude desse discurso, que transmite um saber reconhecido, se abala diante da heterogeneidade e dos equívocos que constituem todo e qualquer dizer.

O proferimento da promessa, por sua vez, aparece diretamente relacionado à manutenção de verdade(s) e de condutas predeterminadas, que garantiriam a “salvação” de todos, isto é, o sucesso escolar e o bem comum.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO E JULGAMENTO: ENTRE O SER E O DEVER SER

4.1 O *ideal de eu* como “ser” e o *eu ideal* como “dever ser”

Antes de iniciarmos a análise dos eventos que compõem este capítulo, julgamos pertinente nos remeter ao estágio do espelho de Lacan (1966 [1998]) que envolve questões de identidade e identificação. Também estaremos relacionando o discurso que permite vislumbrar o “ser” do aluno e do professor ao *ideal de eu*, que corresponde às crenças, valores e traços internalizados via simbólico e que se dão a escutar na/pela linguagem. O *eu ideal*, que corresponde à matriz formadora do Eu, já que dita os modelos a serem seguidos, além de constituir o sentimento de identidade que se aloja no imaginário (Násio, 1995:60), será relacionado aos discursos que pregam o “dever ser” dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI. Em resumo, estabelecemos uma relação entre o *eu ideal*, as imagens lançadas pelo olhar do sujeito-avaliador e o *dever ser*. Em contrapartida, o *ser* do aluno e o do professor estão relacionados ao *ideal de eu* e ao modo como esses sujeitos se vêem e se representam a si mesmos. Os apontamentos teóricos aqui apresentados são de grande valia para o desenvolvimento da análise dos eventos a seguir.

Lacan (1966 [1998:100]) sugere que compreendamos o estágio do espelho como uma identificação que produz transformações no sujeito, à medida que este passa a assumir uma imagem de identidade. Sendo assim, a função primordial dessa fase atemporal e estruturante da subjetividade é a constituição da imagem do próprio corpo: o Eu se liga à imagem de eu. Vale ressaltar que o estágio do espelho é teorizado a partir da relação mãe-criança. No entanto, a propósito deste estudo, estaremos pensando na estruturação do sujeito na relação professor-aluno, tendo em vista que, tanto na relação mãe-criança como

na relação professor-aluno, há um mestre que nomeia e que funciona como espelho, lançando as imagens estruturantes do Eu (Julien, 1993:17). Nas palavras do autor (*id.ibid.*), “de fato, é o outro que funciona como espelho. O estágio do espelho é somente o paradigma pelo qual o observador *nomeia*, nesta revelação, o que é realizado de outra maneira: o nascimento do eu”.

Nos registros coletados para análise, o professor é o constante observador do aluno que, por sua vez, poderá ou não se identificar e se reconhecer nas imagens enviadas e reveladas pelo olhar do outro. Por esse viés, podemos dizer que a imagem do outro é a matriz formadora do *eu ideal*, considerando que o eu se “cola” ou é determinado pelo outro ideal, que representa e determina um modelo a ser seguido. Daí partem as identificações imaginárias que apontam para aquilo que o sujeito ainda não é, mas que anseia ser, ou melhor, para os traços que o sujeito deve incorporar, para ser amado e desejado pelo outro. Assim sendo, o sujeito se molda a partir do que supõe que o outro queira, de modo que esse outro possa corresponder à sua demanda de amor. De acordo com Julien (1993:80),

o ser falante interroga seu lugar ou é deste lugar que o Eu interroga: ‘eu te demando o que sou para ti’ – Esta demanda é demanda de sinais de amor, a partir do que o sujeito se identificará com traços do ideal do eu, de onde o sujeito se vê amado.

A citação acima nos permite relacionar a demanda de amor ao *dever ser*, que dita ao sujeito como agir e o que fazer para se tornar amado pelo outro que, suposta e imaginariamente, sabe como suprir a demanda do sujeito, além de deter a “verdade” sobre ele. No entanto, o *dever ser*, que governa o *eu ideal*, não coincide, necessariamente, com o *ser* ou com o *ideal de eu*, tendo em vista que o *eu ideal* está subordinado à identificação imaginária, ao passo que o *ideal de eu* é determinado pela identificação simbólica. Desse

modo, sustenta Julien (1993:34), “a prevalência do simbólico sobre o imaginário é a mesma do *ideal de eu* sobre o *eu ideal*”. O *ideal de eu* é, pois, uma ‘introjeção’ ou filiação simbólica que determina e sustenta a projeção imaginária sobre o *eu ideal*.

Enquanto o *eu ideal* aponta para as imagens que o sujeito deve incorporar, o *ideal de eu* representa o que o sujeito é, mas que lhe escapa por ser de ordem simbólica e, portanto, inconsciente, ou seja, impossível de se apreender (Leite, 1994:27). Assim sendo, podemos afirmar que o *ser* se sobrepõe ao *dever ser*, possibilitando a falta e a angústia do sujeito que se perde entre a verdade discursivamente construída sobre ele, diretamente relacionada às imagens lançadas pelo olhar do outro, e as imagens nas quais o sujeito se reconhece e que constituem a sua verdade.

Em última instância, convém destacar que o *ser* do sujeito-enunciador corresponde a uma *verdade* que atua a nível inconsciente, ao passo que o *dever-ser* reflete e ecoa uma verdade racionalizada, predeterminada, anterior e exterior ao sujeito. Em toda formação do inconsciente, que se dá a escutar via simbólico, atua uma verdade parcial, desgarrada e reveladora da identidade do sujeito que a enuncia (Roitman, 1994:117). Portanto, a verdade subjetiva não é uma nem homogênea, mas sempre contraditória e heterogênea em sua essência, assim como os traços e representações que constituem a identidade fragmentada de qualquer sujeito. Passemos à análise dos registros que ancoram nossas considerações.

4.2 A angústia do aluno: entre o ser e o dever ser

Na experiência de trabalharmos com o *corpus* desta pesquisa, deparamo-nos com uma não coincidência entre o *ser* e o *dever ser* do sujeito enunciador, que se deu a “escutar” através do discurso do aluno contraposto ao do professor.

Quando questionada sobre o que mais gostava nas aulas de inglês, uma aluna de nível intermediário acaba comentando sobre o que gostaria de ser:

[E35]

(A4) *Na verdade, eu gostaria de poder contar/ de falar as coisas que a gente comenta em inglês... [risos] né? eu já tive uma experiênciazinha assim de...tudo o que a gente tinha que falar mesmo/ eu sei que se eu for falar em casa pensando no que eu vou falar eu consigo elaborar algumas frases... mas na sala de aula eu fico/ assim... envergonhada/ então eu começo até a falar inglês mas eu preciso pensar primeiro e demora... aí eu misturo português com [inglês]*

Nessa seqüência discursiva, chamou-nos a atenção a presença do verbo *gostar* no futuro do pretérito, o que sugere que o desejo do enunciador de *falar tudo em inglês, sem misturar com o português e sem pensar muito* é algo hipotético e distante de sua realidade ou do seu “ser” aluno de inglês. A partir dos enunciados - *eu começo até a falar inglês mas eu preciso pensar primeiro e demora... aí eu misturo português com [inglês]* - podemos vislumbrar um espelhamento entre o discurso do aluno e o discurso pedagógico pregado na instituição, que prioriza a oralidade e que dita aos alunos que estes “devem pensar em inglês, para adquirir fluência na LI”. O fato de o sujeito se reconhecer como um aluno que não fala inglês fluentemente em sala de aula, choca-se com o *deve ser* pregado na instituição que exige fluência na LI, tal como denuncia a formulação: *a gente tinha que falar mesmo*. É justamente para essa representação ou para esse “modelo” de aluno fluente, considerado como ideal pelo professor e pela instituição, que se dirige o olhar e o desejo do aluno. Desse modo, o aluno só se julgará “perfeito” ou ideal se corresponder ao ideal do outro, tendo em vista que, segundo Lacan (1975 [1986:160]), “é para o eu ideal que se dirige agora o amor de si mesmo”.

Coincidentemente, alguns comentários proferidos por professores da escola pesquisada reforçam o desejo de fluência na LI, expresso pelo sujeito-aluno. Durante uma conversa na

sala dos professores, dois colegas de trabalho, que foram professores dos mesmos alunos, formularam os seguintes enunciados:

[E36]

(P1) *É... e ela é assim... começa falando inglês e descamba sabe? no português/ não sei se ela mudou*

(P2) *Não/ nada*

(P1) *Nada, nada, nada.... então/ ai meu Deus... eu não consigo entrar no clima.*

(P2) *Olha gente! aquela classe... aquele Márcio lá/ não sabe nada!*

(P1) *E na hora do [teste] escrito vai bem... dá pra entender?*

(P2) *É... mas pra falar*

(P1) *Pra falar ele não abre a boca né? é muito complicado viu? tem uns alunos que... não deslancham/ só que eles não se esforçam*

(P2) *É*

(P3) *Como é que o marido da Fernanda⁴¹ falava?*

(P1) *Se você perceber que no primeiro dia de aula o cara não fala “Nice to meet you” e o outro responder “Nice to meet you too”... esquece que... [risos] agora ele parou né?*

(P3) *Parou?*

(P2) *Ele era bom.*

Em [E36], nota-se que alguns enunciados formulados por (A4): *eu gostaria de falar as coisas que a gente comenta em inglês/ aí eu misturo português com [inglês]* apenas (re)formulam e repetem o dizer do professor, embora numa outra situação de enunciação: (P1) *e ela é assim... começa falando inglês e descamba sabe? no português*. Este espelhamento discursivo denuncia a influência do discurso avaliador do sujeito-professor na constituição identitária do sujeito-aluno. Nota-se que o aluno passa a se dizer e a se representar com base no olhar e no dizer daquele que lhe dita o que fazer e o que perseguir como ideal. Segundo Žižek (1992:107), é a identificação simbólica (o ponto de onde somos observados e de onde nos olhamos) “que domina e determina a imagem, a forma imaginária em que parecemos dignos de amor a nós mesmos”. Remetendo esta citação para o excerto anterior [E35], podemos afirmar que é por se ver e se reconhecer como uma aluna que não

⁴¹ Nome fictício de uma professora da escola cujo marido era aluno de uma outra professora da instituição.

fala inglês fluentemente, que o sujeito-aluno persegue o ideal de oralidade pregado na instituição e reforçado pelo professor, de modo a se tornar amável.

O emprego dos verbos *descambar* e *deslanchar* no [E36] produz diferentes efeitos de sentido nas formulações, indicando a posição discursiva ocupada pelo professor. De acordo com o Dicionário Aurélio, algumas das definições do verbo *descambar* são: “dizer inconveniências; passar a pior; decair, degenerar”. Tais definições, que emanam do emprego dos referidos vocábulos, parecem ser evocadas no recorte analisado. Analisando o contexto em que o referido vocábulo foi empregado, conclui-se que o aluno que, porventura, recorrer à sua língua materna, no espaço de sala de aula de LI, será avaliado negativamente pelo professor, pois, aos olhos daquele que avalia e que “sabe” sobre o aluno, este não diz nada além de *inconveniências*. Além disso, tal aluno estará *degenerando* ou deturpando o processo de ensino-aprendizagem de LI, sempre que utilizar sua língua primeira que, neste contexto, ocupa uma posição hierárquica *pior* ou inferior em relação à LI, já que não é objeto de desejo. Em contrapartida, o aluno que *deslancha* é aquele que “vai para frente, dá partida e andamento”⁴² ao seu aprendizado. Vale destacar que a condição ressaltada pelo professor para que o aluno *deslanche* é que este fale inglês fluentemente, sem permitir que a LM interfira e desacelere esse processo. Em suma, espera-se que o aluno esqueça a língua que o constituiu enquanto sujeito (a língua portuguesa) - como se isso dependesse apenas da vontade consciente de cada indivíduo - para que o processo de aprendizagem de LI se torne mais eficiente e acelerado.

Se compararmos o dizer do aluno com o dizer do professor, podemos observar que o sujeito-aluno, embora não se dê conta disso, já interiorizou o que *deve ser* para obter uma

42

Definições retiradas do Dicionário Aurélio.

avaliação favorável do professor e para que possa ser reconhecido como um bom aluno. Nesse sentido, professor e aluno têm um imaginário semelhante do que seja ser um bom aluno, isto é, as imagens que o aluno *gostaria* de incorporar são justamente as imagens lançadas pelo olhar do outro. Trata-se de uma identificação com o desejo do Outro, uma vez que o sujeito (aluno) assume como sua uma imagem que supõe que o outro (professor) desejaria. Segundo Lacan (1964 [1998:253]) “o Eu tenta introduzir o Outro numa relação de miragem na qual o convence de ser amável”. Assim sendo, é no fato de *ser* um aluno que fala fluentemente inglês que o sujeito-aluno encontra resposta à sua demanda, tornando-se amável e ideal.

Para se tornar “amável”, o sujeito-aluno se torna o objeto pulsional do *gozo* do Outro, mesmo que isso lhe cause desprazer, tal como aponta o excerto: (A4) *Eu gostaria de falar as coisas que a gente comenta em inglês [...] mas na sala de aula eu fico assim... envergonhada*. Nessa seqüência, nota-se que, mesmo se sentindo envergonhada diante do grupo, ao elaborar comentários em inglês, (A4) busca ser uma aluna fluente, para ser vista e avaliada como ideal. Observa-se que o modelo que dita o *dever ser* do aluno ou seu *eu ideal* choca-se com o seu *ser* aluno de inglês ou com as representações que o determinam enquanto sujeito. Daí resulta a contradição inerente ao seu ser, ao seu dizer e ao seu fazer.

Ainda em relação ao [E36], a perplexidade dos professores diante de um aluno que, segundo eles, *não sabe nada, mas na hora do teste escrito vai bem*, evidencia a primazia da oralidade na instituição em questão: saber algo se torna sinônimo de saber falar inglês, *sem descambar no português*. Neste caso, mesmo que o aluno obtenha uma nota acima da média no teste escrito, este ainda não é reconhecido nem avaliado como um bom aluno pelo professor, já que em sala de aula não demonstra fluência na LI, tal como sugerem os enunciados:

(P2) *Aquele Márcio lá não sabe nada!*

(P1) *E na hora do [teste] escrito vai bem... dá pra entender?*

(P2) *É... mas pra falar...*

(P1) *Pra falar ele não abre a boca né?*

Com base nesse recorte discursivo, podemos afirmar que é a busca pela oralidade e fluência na LI que move o *eu ideal* do sujeito-aluno que, por sua vez, deseja o saber atribuído e reconhecido pelo olhar do outro (sujeito-professor).

A conclusão emitida pelo professor, no [E36]: *É muito complicado viu? tem uns alunos que...não deslancham/ .só que eles não se esforçam* sugere que o ser ou não ser um bom aluno depende do esforço de cada um. Novamente, a ideologia jurídica que individualiza e responsabiliza o sujeito por seus atos e escolhas se faz presente.

No momento em que (P1) repete⁴³ e se identifica às formulações emitidas por um aluno da escola, avaliado positivamente pelos professores, *Se você perceber que no primeiro dia de aula o cara não fala “Nice to meet you” e o outro responder “Nice to meet you too”... esquece que... [risos]*, observa-se que o *ser* do aluno já está traçado, desde o primeiro dia de aula, isto é, o aluno já está fadado ao sucesso ou ao fracasso escolar, antes mesmo de passar pela avaliação formal. Quebra-se, aqui, a imagem de *justiceiro*, geralmente associada à posição de professor, que baseia seu veredicto nas provas apresentadas. O discurso da igualdade e da justiça, que fundamentam as representações do sujeito-professor sobre si mesmo e sobre a prática da avaliação, conforme explorado no capítulo 2 (“O professor como justiceiro”), é “corrompido” ou adulterado por um discurso categórico e extremado.

⁴³Optamos por empregar o termo *repetir* ao invés de *reproduzir*, pensando em sua definição na teoria psicanalítica, segundo a qual *repetir* significa “mostrar o mesmo como o duplo” (Costa, 1998), isto é, produzir o novo, a surpresa, a partir de algo que não pára de se inscrever. Na repetição, algo que foi recalçado se faz escutar. A reprodução, por sua vez, não demanda o novo. Trata-se de uma simples cópia de certos procedimentos lingüísticos.

No final da seqüência acima, o fato de o professor interromper e não finalizar sua formulação - *esquece que... [risos]* - também é bastante significativo. Nota-se que não se faz necessário que (P1) finalize sua formulação, para produzir efeitos de sentido nos seus interlocutores. O riso geral dos professores que participam do acontecimento discursivo citado evidencia a cumplicidade entre eles, bem como a semelhante posição discursiva ocupada e que possibilita a atribuição de determinados sentidos às formulações. Sendo assim, todos aqueles que ocupam o lugar de avaliador tomam como certo que o aluno que não corresponder ao ideal de oralidade, atribuído pela instituição e constantemente reforçado pelo professor, deve ser *esquecido* e silenciado no espaço de sala de aula.

O emprego de conceitos naturalizados e aceitos como *verdade* foi bastante recorrente nos excertos em que os professores “prescrevem” o estado e a competência dos alunos em LI. Essas considerações se aplicam aos seguintes enunciados, proferidos por professores distintos, durante o intervalo das aulas:

[E37]

(P2) *Japonês é extremo: ou é muito bom ou é péssimo;*

(P3) *eu tenho a impressão que os intensives/ os alunos escrevem muito mal... eu tive uma sala que não vai pra frente.*

Durante uma reunião pedagógica, na qual estava sendo discutido o desempenho de alguns alunos, um terceiro professor emitiu comentários que também ilustram as considerações anteriores:

[E38]

(P1) *Eu tava/ eu tava lendo um negócio que saiu na X⁴⁴ que tá falando de writing e ele estava falando que se o aluno é daqueles que fala igual o Forrest Gump⁴⁵ [risos] não adianta você esperar assim/ tem que ser super proficiente que ele não vai... então/*

⁴⁴ X substitui o nome de uma revista destinada a professores de língua inglesa.

⁴⁵ *Forrest Gump* é o protagonista do filme *O contador de histórias*, interpretado por Tom Hanks, o qual tinha dificuldades para articular frases.

Nos três recortes abordados, há uma generalização de conceitos e de representações que caracterizam os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de LI. Os enunciadores não chegam a especificar o que é *ser muito bom*, o que é *ser péssimo*, ou ainda, o que significa *escrever mal* ou *bem*, no processo em questão. Como já destacado anteriormente, tais conceitos provocam sentidos, se pensados em pares dicotômicos (bom x mau). Sendo assim, podemos afirmar que não só a avaliação escrita, mas também o olhar avaliador do professor é de natureza binária, excludente e generalizante e, portanto, produz um efeito de homogeneização nos sujeitos. É este efeito homogeneizante e homogeneizador que atuará na constituição da identidade do sujeito que é constantemente falado e avaliado, no espaço de sala de aula.

No enunciado proferido por (P3): *eu tive uma sala que não vai pra frente*, a mudança do tempo verbal empregado nos permite apreender diferentes efeitos de sentido. Observa-se que, no mesmo enunciado, (P3) utiliza um verbo no pretérito perfeito *tive* e o outro no presente do indicativo *vai*. A escolha inconsciente desses tempos verbais provoca deslizamento de sentidos, pois, ao invés de dizer que teve uma sala que não foi para frente, (P3) acaba afirmando que, por já ter tido a experiência de lecionar para essa turma no passado, “sabe” e acredita que esses alunos não têm nem terão um desempenho satisfatório no futuro [essa sala] *não vai para frente* - mesmo que esteja em contato com outros professores e materiais de apoio. No espaço de sala de aula, o dizer do professor é, por excelência, um argumento impositivo, no qual o que é verdadeiro e o que é falso já está posto, devido à autoridade por ele assumida e reconhecida pelos demais. No caso do recorte em análise, a “verdade” sobre o grupo já está dada, com base no olhar avaliador do professor e em suas representações acerca do outro (aluno). Em última instância, podemos

afirmar que é a “verdade” do professor sobre o aluno que atuará na constituição da identidade deste sujeito, ao deslocar e (re)significar suas identificações.

O recorte a seguir, também proferido por um professor da instituição, durante o intervalo das aulas, reforça as considerações anteriores:

[E39]

(P1) [...] *a classe é muito fraca... aquele Frederico lá/ não sei se ele vai passar não... daqui a pouco eu vou ver a nota dele.*

Além de fazer generalizações acerca do grupo e de não levar em conta a singularidade e a alteridade dos alunos que o compõem, ao afirmar: *a classe é muito fraca*, o sujeito enunciator ainda antecipa o destino de um dos alunos, antes mesmo de ter contato com sua prova escrita e de atribuir-lhe uma nota. Novamente, avaliação e julgamento se confundem, já que não deixam de evocar o imaginário em relação ao sujeito que é avaliado.

Nas asserções destacadas acima, de modo geral, nota-se que é o olhar e o discurso avaliador do professor que incidirá diretamente na constituição das imagens, segundo as quais o aluno se reconhece e se identifica como bom ou mau aluno, lembrando que o que define um *bom* ou *mau* aluno são as representações aceitas como ideais na instituição escolar e reforçadas pelo professor. Além disso, Jacobson & Rosenthal (1983:261) já haviam enfatizado que “a expectativa dos professores, seja ela positiva ou negativa, é um prognóstico preciso do desempenho do aluno”. Assim sendo, a expectativa do sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno que, por sua vez, é determinada por representações que habitam o imaginário, adquire um efeito de realidade ou de verdade. São essas expectativas, que nem sempre dizem respeito apenas ao tópico ensinado, mas às representações do aprendiz, que recobrem e ditam o destino e rendimento escolar dos alunos.

A não coincidência entre o *ser* e o *dever ser* também foi vislumbrada em outros eventos formulados por alunos e professores. Um aluno do nível avançado, ao ser interrogado sobre o que não gostava nas aulas de inglês, forneceu a seguinte resposta: *Ai... eu não gosto assim de falar muito... eu não gosto de conversar muito mas...* Na formulação posta, o entrevistado termina sua formulação com uma conjunção adversativa (*mas*), seguida de pausa, o que nos permite afirmar que, embora o aluno não goste de conversar, está ciente de que *deve ser* fluente para ser avaliado como um bom aluno. O sujeito-aprendiz, portanto, assume como seu o ideal do outro, mesmo que isso lhe cause desprazer. A formulação abordada vai ao encontro do dizer de alguns professores que, durante uma conversa com o supervisor da escola e com colegas de trabalho, respectivamente, comentam sobre o mau desempenho de seus alunos:

[E40]

(P1) *Mas ela não abre a boca*

(S) *Como é que ela chama?*

(P1) *Aí você está pedindo demais... eu só dei uma aula/ não dá pra lembrar não*

(S) *É... não dá pra saber quem é/ tá certo*

(P1) *Eu acho que ela tá bem fora ali... não que ela não saiba o que está acontecendo/ só que ela não fala*

(S) *Anota o nome dela aí... depois você me passa*

(P1) *Eu vou marcar*

(S) *Pra eu checar/ porque daí dá pra eu checar quem que é essa aluna.*

[E41]

(P2) [...] *Fica rindo o tempo inteiro... a coisa que mais me irrita é esse negócio de ficar rindo o tempo inteiro... ai é péssimo*

(P3) *O que me irrita é mudo*

(P2) *Mudo também/ você pergunta e não tem resposta.... what's your não sei o que lá/ mudez total... ninguém fala.*

Mais uma vez, a primazia da oralidade e da fluência no processo de ensino-aprendizagem de LI é posta em evidência. O bom aluno é imaginado como aquele que tem fluência na LI, ou seja, o professor só reconhece e legitima o saber daquele que fala fluentemente, tal como aponta a formulação do [E40]: *Não que ela não saiba o que está*

acontecendo/ só que ela não fala. O enunciado destacado sugere que, embora a aluna *saiba o que está acontecendo* e consiga acompanhar as aulas, este saber não é reconhecido pelo professor e pela instituição, tendo em vista que o saber desejado e considerado como ideal é o saber “oralizado”. Também é curioso destacar que, embora a professora não se lembre nem ao menos do nome da aluna que avaliou negativamente para o supervisor, já assumiu que esta se distancia e destoa do restante do grupo: *Eu acho que ela tá bem fora ali.* Neste caso, o *veredicto* em relação ao aluno é emitido no primeiro dia de aula: os alunos com dificuldades e os alunos bons já estão rotulados. Considerando que o aluno se vê a partir do olhar do outro (professor), podemos dizer que este “saber” sobre o aluno possivelmente imprimirá traços na sua constituição subjetiva ou no seu *ser* aluno, fixando-o em um lugar a partir do qual passa a se dizer e a se representar.

O acontecimento discursivo a seguir, proferido por uma aluna de nível avançado, também aponta para o entrecruzamento entre a fala do professor e a do aluno:

[E42]

(A1) *Agora eu acho que/ do mesmo jeito que a gente na condição de aluno tem que ter entrosamento com o professor... o professor também acha isso/ tem que ter porque senão não tem como desenvolver... tem que ter bastante respeito... o aluno tem que/ professor tem que ter seu limite e o aluno também.*

No início dessa seqüência enunciativa, há uma quebra de expectativa nas formulações postas que nos permite adentrar um deslizamento de sentidos. No acontecimento proferido, o sujeito de linguagem afirma o que é permitido fazer na condição de aluno, ou seja, o que pode e deve ser feito a partir deste lugar discursivo. No entanto, no momento em que se espera que o enunciador dite o que deve ser feito na condição ou lugar de professor, (A1) se cala e muda a direção de sua formulação, afirmando: *o professor também acha isso.* Isso se dá, pois, na condição de aluno ou a partir desse lugar, o enunciador não é autorizado a falar e a ditar o que deve fazer o sujeito que, no espaço de sala de aula, é suposto-saber e,

portanto, detém o poder de avaliar e determinar a verdade sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na seqüência em questão, o dizer do aluno apenas reproduz e reforça o discurso do professor e da instituição como um todo, embora o sujeito (A1) se julgue fonte e origem do que diz, ao pronunciar *eu acho*. Cria-se um jogo de imagens: o aluno *acha* o que o professor *acha*, ou seja, *que o grupo tem que ter entrosamento e respeito para poder desenvolver*. Nesta formulação, o aluno não chega a especificar o que entende por *desenvolver*. No entanto, sabe que *deve* seguir regras e se enquadrar a padrões predeterminados e aceitos como ideais, para atingir um melhor desempenho no processo em que está inserido. O verbo *desenvolver* parece perder sua transitividade no contexto escolar, passando a funcionar como um conceito pré-construído, já que remete a uma noção anterior e que não precisa ser explicitada.

A freqüente repetição do modalizador *tem que*, no recorte discursivo abordado, também denuncia o espelhamento entre o dizer do professor e o dizer do aluno, pois nos remete ao discurso pedagógico autoritário que está sempre ditando o que *deve ser* feito e seguido em sala de aula, embora o tom de lei e imposição deste discurso seja usualmente dissimulado, para provocar um efeito de naturalidade e necessidade. A esse respeito, Coracini (2003c:325) salienta que o uso de modais do tipo deôntico “camufla o tom autoritário subjacente, apresentando o que é dito como necessidade natural, intrínseca à realidade ou ao processo de que se fala”. Assim sendo, os comportamentos que devem ser seguidos por alunos e professores e que são constantemente reforçados nas formulações postas podem ser analisados sob o aspecto da ética e da responsabilidade, já que são tidos como corretos e obrigatórios, no contexto escolar.

O dizer do professor, que se faz ouvir através ou apesar das formulações de (A1), tem sua autoridade assegurada, à medida que evoca e se remete ao discurso jurídico que dita as leis a serem seguidas e que, por serem social e historicamente legitimadas, não devem ser questionadas. Mais uma vez, o sujeito de linguagem não se dá conta da heterogeneidade discursiva que constitui o seu dizer e o seu ser. A alteridade constitutiva da linguagem e dos discursos nos permite vislumbrar “o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo” (Coracini, 1997b:40).

A busca de igualdade de direitos e deveres entre professores e alunos, que também provoca sentidos a partir de uma ideologia jurídica, embasa os seguintes enunciados: *o aluno tem que/ professor tem que ter seu limite e o aluno também*. Nota-se que, embora haja uma tentativa de igualar e aproximar o lugar do aluno ao lugar do professor, isso não se faz possível no espaço de sala de aula, tendo em vista que é o professor quem dita e reforça *o limite* a ser cumprido e respeitado nesse contexto. Ao aluno, cabe apenas segui-lo e respeitá-lo, de modo a manter o “bom” andamento das aulas.

De modo geral, as formulações abordadas nos permitem rastrear a angústia e a incompletude do aluno que desliza entre o *dever ser* um aluno ideal, segundo modelos predeterminados, provenientes das representações que emanam do discurso avaliador do sujeito-professor, e *ser* um aluno constituído na/pela falta.

4.3 Não basta ser...

Como já mencionado anteriormente, é o discurso avaliador do sujeito-professor que lança o ideal a ser introjetado pelo sujeito que é avaliado. No entanto, por ser suposto e imaginário, o ideal do professor em relação ao aluno está sempre suspenso, podendo ser

visto e interpretado de diversas maneiras. Isso possibilita constantes contradições entre o *ser* a partir do que o outro (professor) dita e o *ser* a partir do que o aluno interpreta que este outro tenha dito e imaginado como ideal. Passemos à materialidade lingüística, que ancora nossas considerações.

Em alguns recortes já destacados, proferidos tanto por professores como por alunos, observamos que o “aluno ideal” é imaginado como aquele que fala inglês fluentemente durante as aulas. Porém, como denunciam os eventos abaixo, formulados por professores da instituição pesquisada durante o intervalo das aulas, ser fluente na LI não basta para que o aluno seja avaliado positivamente pelo professor. Vejamos as formulações:

[E43]

(P1) *Agora aluno vem de sábado pra agüentar a aula inteira/ eles não têm obrigação... Hoje eu fiz pair work⁴⁶ a aula inteira/ os alunos ficam desesperados se eu fizer/ pergunta pra Irene [uma das alunas da turma] é porque ele [um outro aluno da turma] não deixa os outros falar... e ele não fala nada que faz sentido/ nem uma frase faz sentido e não é só em inglês/ em português...nada faz sentido*

[E44]

(P1) *Tem um moleque lá que é irônico*

(P3) *Qual?*

(P1) *Que fica perto do Marcelo*

(P3) *É? Não achei ele irônico*

(P1) *Irônico!*

(P3) *É porque ele tem uma cara de quem comeu e não gostou*

(P1) *Não / ele é irônico! Grosso sabe? Grosso... o que estava escrito lá no livro ele falava que era contrário*

(P3) *Comigo não aconteceu nada*

(P1) *Eu não me lembro o que que era/ eu não me lembro... não sei/ Present Perfect, Simple Past...*

(P3) *É, é*

(P1) *Ele falava/ isso aí não pode porque isso aí é contra a lei... Olha eu não consigo... ele enche o saco porque ele quer encher... aí eu falava assim/ ele é do tipo que ele fala assim... Where would you like to go for vacation?⁴⁷ ele fala assim... to the moon⁴⁸*

(P3) *Ah não!*

(P1) *Ele é desse tipo*

⁴⁶ Realização de atividades em pares.

⁴⁷ Para onde você gostaria de ir nas férias?

⁴⁸ Para a lua.

(P3) *Ah não!*

Os dois recortes abordados sugerem que o “bom aluno”, além de só falar inglês em sala de aula, deve fornecer apenas as respostas que o professor deseja ouvir e que são tidas como certas. Alguns enunciados do [E43], como: *E ele não fala nada que faz sentido/ nem uma frase faz sentido/ e não é só em inglês em português... nada faz sentido*, nos permitem compreender que, no espaço de sala de aula, não é permitido que o sujeito-aluno produza sentidos, a não ser aqueles aceitos e antecipados pelo livro didático (LD) adotado e reforçados pelo sujeito-professor que, no referido espaço, ocupa a posição de autoridade máxima. No recorte - *os alunos ficam desesperados se eu fizer [pair work] é porque ele não deixa os outros falar* - o professor, a partir de seu olhar avaliador, interpreta o comportamento do grupo em relação ao aluno que produz sentidos indesejados. Mesmo os alunos não tendo emitido comentários sobre o colega de classe, o professor toma como verdade que o restante do grupo procura evitar aquele que se distancia do “saber” transmitido pelo professor, via LD. (P1) acaba sugerindo que é o aluno em questão quem silencia o restante do grupo, sem se dar conta de que é o professor quem determina os sentidos desejados e permitidos em sala de aula.

Diante da impaciência do professor frente ao aluno que fornece respostas contrárias às sugeridas pelo LD - *o que estava escrito lá no livro ele falava que era contrário* - é significativo salientar que a rígida dinâmica do conhecimento na escola é reforçada pelo livro didático, onde os sentidos se apresentam estabilizados. No contexto escolar, o LD é pensado enquanto um registro do saber já dado, contendo os conteúdos a serem assimilados: “trata-se de um conjunto de conhecimentos tratados de forma unívoca, sem equívocos, falhas ou enganos” (Souza, 1995:121).

No [E44], a formulação de uma resposta não prevista pelo professor-avaliador foi suficiente para que o ideal de “bom aluno” não fosse alcançado. Tais sentidos ganham corpo nos enunciados a seguir, emitidos por (P1): *Ele enche o saco porque ele quer encher... aí eu falava assim/ ele é do tipo que ele fala assim... Where would you like to go for vacation? ele fala assim...to the moon.* Apesar de ter fornecido sua resposta em inglês, o aluno em questão se autoriza a produzir sentidos que rompem com o esperado, provocando o estranhamento e a recusa do professor em abordar sua resposta. Tal reação permite afirmar que o aluno que se distancia das respostas padronizadas e predeterminadas acaba sendo silenciado e punido, já que põe em xeque a autoridade, o poder e o saber do professor e do material didático adotado. Dito de outro modo, o aluno que contesta as respostas fornecidas pelo livro didático e a *lei* (im)posta em sala de aula é identificado e representado como um aluno inconveniente e sem educação. No espaço em questão, a heterogeneidade constitutiva de qualquer sujeito e discurso tende a ser eliminada, de modo a garantir a produção de sentidos autorizados e legitimados na/pela instituição, bem como o lugar de saber-poder ocupado pelo professor. Essas considerações encontram respaldo em Coracini (1995) que salienta que, embora a heterogeneidade ou a alteridade seja constitutiva de todo dizer e de todo sujeito, esta tende a ser eliminada em favor de uma suposta harmonia e igualdade de conhecimentos e direitos.

Ainda no segundo excerto apresentado [E44], também chamou-nos a atenção o fato de um mesmo aluno ser representado de maneiras distintas, por dois professores da instituição:

(P1) *Tem um moleque lá que é irônico*

(P3) *Qual?*

(P1) *Que fica perto do Marcelo*

(P3) *É? Não achei ele irônico.*

Essa seqüência enunciativa evidencia que não há relação direta entre as representações e o corpo que é falado, uma vez que esta relação se dá a partir de identificações e por intermédio da linguagem. Assim sendo, é o olhar do outro que lança as imagens segundo as quais o sujeito passa a se identificar e a se reconhecer. Tais imagens, no entanto, variam de acordo com a posição de quem olha e avalia. Não há uma única imagem correspondente ao corpo que é falado. Parafraseando Jacobson & Rosenthal (1983:280-1), parece relevante, para a obtenção de uma avaliação favorável, não só como o aluno se comporta de fato – se fala muito ou pouco, se fornece as respostas adequadas etc. – mas também como seu comportamento é percebido, interpretado e avaliado pelo professor. Assim sendo, para que um determinado comportamento seja avaliado positivamente, este precisa do reconhecimento daquele que tem o poder de construir a verdade sobre o sujeito que é constantemente avaliado no contexto escolar. Com base na leitura de Costa (1998:127), compreendemos que a *verdade* sobre o sujeito-aluno não passa de uma ficção construída no lugar de uma representação que necessita do reconhecimento do outro, para que se torne algo possível de compartilhar.

O evento discursivo destacado a seguir sugere que, para ser avaliado como um “bom aluno”, além de ter fluência na LI, também é necessário participar ativamente das aulas, realizando todas as tarefas estipuladas pelo professor:

[E45]

(P1) *Porque os meus alunos que eram da X⁴⁹ que tinham interesse de fazer/ eles faziam a gramática... nunca reclamaram... às vezes eles vinham com uma dúvida ou outra entendeu? mas eles nunca reclamaram... agora estudante que tem dificuldade e não quer falar não vai aprender nunca né? como que vai melhorar se você não faz gramática/ se você não faz um estudo paralelo?*

(P2) *É*

(P1) *Eles vêm na aula e acham que só a aula chega né? não tem jeito*

(P2) *Não dá pra fazer milagre né?*

⁴⁹ X substituiu o nome de uma instituição pública de ensino superior.

(P1) *Não dá pra fazer milagre... não dá/ não tem jeito....*

(P2) *Mas o bom é isso/ é que o pessoal de sábado né?*

(P1) *É outra cabeça... o pessoal durante a semana já vem muito cansado... também gostei de dar curso de sábado*

Na seqüência discursiva acima, o professor põe em destaque o aluno que, além de mostrar interesse durante as aulas, ainda faz os exercícios gramaticais sem reclamar. Isso denuncia que a maioria dos professores está ciente de que os alunos não gostam de fazer esse tipo de exercício; no entanto, os “bons alunos” devem se sacrificar e seguir o caminho apontado pelo professor, sem questionar ou reclamar. Afinal, tal como prega o discurso religioso-cristão, sem sacrifício não há recompensa, não há *milagre*.

A porosidade da língua deixa a incompletude do sujeito-professor à mostra, quando este enuncia: *Agora estudante que tem dificuldade e não quer falar não vai aprender nunca né?* O professor se perde ao enunciar o que representaria um modelo de aluno “ideal”: o bom aluno seria aquele que se cala e não reclama ou aquele que fala sobre suas dificuldades? Isso parece não estar posto nem mesmo para o sujeito-enunciador. O aluno, por sua vez, transita incessantemente entre as representações que o definem, buscando se fazer amado pelo outro que o avalia. Dito de outro modo, o sujeito-avaliado, na eterna busca de um modelo ideal, migra de um lugar a outro e suas representações configuram-se *transmutantes*, segundo Costa (1998), uma vez que assumem diferentes formas.

A denegação *não dá pra fazer milagre* também é bastante significativa, pois, ao evocar o discurso religioso-cristão, nos permite compreender a posição de Deus ou de “milagreiro”, assumida pelo professor. Convém esclarecer que a denegação escapa ao dualismo negação/afirmação ou ainda implícito/explicito. De acordo com Freud (1925 [1996:265-6]) “a (de)negação é uma forma de tomar conhecimento do que está reprimido, recalcado: com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma

aceitação do que está reprimido”. Com base nessa citação, podemos dizer que, ao denegar, o sujeito de linguagem diz algo que preferia recalcar, esconder ou mascarar, mas que se faz conhecido, sabido ou desmascarado, embora por esquecimento⁵⁰. No enunciado em destaque, por meio da negação, o professor acaba afirmando que só não faz milagre, quando é impedido pelo aluno que não segue o caminho por ele apontado, no caso: *fazer um estudo paralelo, fazer gramática e não reclamar*. Em outras palavras, o professor afirma não conseguir fazer milagres, embora o desejasse. É por meio da denegação proferida por (P2) que esse desejo vem à tona.

No excerto a seguir, (P3) também enfatiza a importância de ter alunos “esforçados”, isto é, que façam todas as atividades propostas em aula e que tenham um comportamento coerente com as expectativas do professor que, por sua vez, vão ao encontro das leis (im)postas na instituição:

[E46]

(P3) *Bom eu não sei o que eu faço/ não falei? ninguém faz nada... É um horror! Ai saco! Não pego essa classe mas nem/ nem se pagar dobrado o ano que vem... Nossa! é muito ruim*

Nesse recorte, o sujeito enunciador não chega a especificar o que espera que um “bom aluno” faça nem o que caracteriza uma classe ruim, pois esses conceitos já estão naturalizados no contexto escolar.

Contrapondo os recortes anteriores com os excertos a seguir, também formulados por professores da instituição, durante o intervalo das aulas e em situações distintas, observamos que, mais uma vez, não basta ser um aluno *esforçado, interessado*, que

⁵⁰ Tomamos o *esquecimento* na acepção de Pêcheux (1969 [1997]), isto é, o sujeito de linguagem se esquece que não tem controle sobre o que enuncia, sobre os efeitos de sentido que seu dizer produz.

participe ativamente das aulas, para ser visto e reconhecido como um bom aluno. Esses efeitos de sentido ganham presença nos recortes abaixo:

[E47]

(P2) *No semestre passado, ela [mãe de um aluno] veio falar pra Denise [diretora da escola] que ia tirar os filhos da escola porque ela tem dois filhos que estão indo mal... o Frederico está no colegial e não estuda, né? a filha tem problema para escrever... Ela não tem condições/ aquela menina/ de passar... ela até é esforçada mas...*

[E48]

(P1) *A Patrícia foi sua aluna? ela perdeu muitas aulas... ela até sabe mas ela não fala. Chegou na hora da prova eu passava e toda hora apontava numa coisa/ apontava não falava porque ela foi muito mal... ela pegou a primeira prova e ficou sem média/ assim... legal/ vamos ver se até o final do ano/ ela é esforçada tadinha.*

No primeiro bloco de enunciados, (P2) afirma categoricamente que sua aluna não tem condições de passar para um outro nível do curso, apesar de ser esforçada. A partir das seqüências enunciativas abordadas, observa-se que a única dificuldade enfrentada pela aluna é em relação a atividades escritas. No entanto, essa deficiência, detectada e apontada pelo professor, é suficiente para que a aluna não obtenha uma avaliação favorável. Nesse recorte em especial, a primazia da oralidade parece ser esquecida. Observa-se que o professor não finaliza sua formulação, ao enunciar: *ela até que é esforçada mas...* O emprego da conjunção adversativa mas, seguida de pausa, nos permite inferir que ser esforçado não basta para *ser* um “aluno ideal”. Esse é um conhecimento compartilhado entre os professores da instituição. Por isso, o enunciado, embora não finalizado, produz sentidos, pois remete ao já dito em um outro lugar.

Semelhantemente ao (P2), (P1) também destaca que o esforço é vão - *ela é esforçada tadinha* - se não for associado a outras qualidades como falar fluentemente, por exemplo, que atestam o saber do aluno. Vale lembrar, no entanto, que as representações de aluno ideal são mutáveis até mesmo para o sujeito que avalia e que, teoricamente, deveria ter

padrões fixos para atribuir notas. Ainda em relação ao enunciado destacado, o adjetivo no diminutivo *tadinha*, empregado para caracterizar a aluna, atribui um tom de piedade e comiseração à formulação. Mais especificamente, apesar de ter ido mal na prova, a aluna conquistou a comiseração do professor, devido ao esforço despendido durante as aulas.

De acordo com o depoimento de alguns professores, obtido através de conversas informais, outro requisito para ser um “bom aluno” é trabalhar em silêncio, sem tumultuar a aula, tal como sugerem as seqüências, proferidas em situações distintas:

[E49]

(P1) *O Pedro, o Danilo... gente mas como eles fazem barulho! tem um aluno da Paula [outra professora da instituição] que ele até canta*

[E50]

(P2) *Eles falam a aula inteira*

(P3) *Que sala que é?*

(P2) *Conversation two*

(P3) *Aquela que eu te substituí?*

(P2) *É*

(P3) *Cê tá brincando?!*

(P4) *É porque também eles não sabem como que usa...*

(P3) *Meu Deus! em português?*

(P2) *Em português e/*

(P3) *Atrapalha... você tá dando uma coisa e fica falando*

[E51]

(P2) *Ah! a Camila saiu desse horário*

(P1) *Saiu? coitada! ela não sabia nada... ela não tem conteúdo didático*

(P3) *Foi bom porque ela conversava o tempo inteiro*

No último excerto citado [E51], além de criticar as conversas da aluna durante as aulas, o professor também aponta a sua *falta de conteúdo didático* como mais um motivo que a distanciaria de um modelo de aluno ideal, positivamente avaliado pelo professor. O apontamento feito pelo sujeito-avaliador sugere que aquele que ocupa o lugar de aluno deve apenas reproduzir o *conteúdo* transmitido em aula, via livro didático, evitando a (re)construção e a produção de sentidos - como se isso fosse possível. Com base na

formulação e nas escolhas lexicais feitas pelo enunciador, podemos afirmar que o professor concebe o conhecimento como algo fechado e estanque e que, portanto, pode ser apreendido em sua totalidade. Além disso, o conteúdo selecionado no livro didático (o conteúdo didático) carrega em si um sentido já-lá, já posto, na aparência da unidade, do universal. Souza (1995:122) destaca que “não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do aluno com esse conteúdo e as palavras devem coincidir com as coisas”. Tal citação, pensada em relação às formulações postas, nos permite compreender que o sujeito de linguagem (o professor) não se dá conta da natureza polissêmica das palavras e dos sentidos e acaba tomando como certo que todos os alunos devem compreender e assimilar os materiais e tópicos abordados em classe, da mesma maneira.

A despeito da queixa de que alguns alunos falam demais e atrapalham o “bom” andamento das aulas, deparamo-nos com algumas formulações, nas quais o professor reclama do silêncio demasiado dos alunos, durante as aulas:

[E52]

(P2) *eu fui assistir à aula da Amanda [outra professora da escola]⁵¹ né? a classe dela não é de conversar tão alto... eles conversam um pouquinho entre eles em português/ mas também não participam... a Amanda fala a aula sozinha/ eu falei: gente o que é isso? [risos] porque os alunos da minha turma eles até dão uma participada sabe? hoje ela [a professora] falou pra mim: eu não agüento mais... Ela fala: não tem o que fazer mais para eles [alunos] falarem... e eles têm/ assim/ aparentemente... o nível de inglês deles é melhor do que o da manhã mas eles não falam*

Novamente, a contradição inerente à enunciação move o dizer do sujeito de linguagem, quando este salienta que, apesar da turma não conversar alto, também não participa das aulas. Mais adiante, o mesmo professor menciona o cansaço e a frustração de uma colega de trabalho cujos alunos ficam calados em classe. Nessa seqüência, ser um aluno que

⁵¹ Na instituição pesquisada, é solicitado aos professores que assistam e avaliem as aulas uns dos outros, durante todo o semestre.

participa torna-se sinônimo de falar bastante durante as aulas. No entanto, se compararmos este recorte aos anteriores, podemos rastrear uma contradição em relação ao que seja *participar das aulas*. Nos excertos analisados anteriormente, participar das aulas significa fazer os exercícios solicitados, mostrar interesse, não reclamar e não fazer barulho. Já na última seqüência abordada, ser um aluno que participa significa falar bastante durante as aulas. Nota-se que as representações de “aluno ideal” se perdem e se contradizem, mesmo nas formulações daqueles que ocupam um lugar discursivo em comum: no caso, o lugar de professor e de constante avaliador. Tal contradição aponta para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e para a impossibilidade de se aplicar ou adotar “receitas” que simplifiquem o processo de ensino-aprendizagem, bem como os sujeitos nele envolvidos.

Ainda em relação à última seqüência enunciativa [E52], se atentarmos para os enunciados - *E eles têm/ assim/ aparentemente... o nível de inglês deles é melhor do que o da manhã mas eles não falam* - podemos salientar que a avaliação é realizada por meio do olhar e das representações do avaliador sobre aquele que é avaliado. No contexto pesquisado, apesar de a avaliação escrita funcionar como um documento comprobatório da capacidade do aluno, na formulação em questão, são a *aparência* e, portanto, as imagens detectadas pelo olhar do sujeito-avaliador que direcionam e definem o saber e as representações que constituem o *ser* do aluno. Sendo assim, podemos dizer que mais do que o resultado obtido na avaliação formal ou prova é o discurso avaliador ou pedagógico que trabalha de modo a ditar as imagens segundo as quais o sujeito passa a se representar, a se identificar e a se constituir enquanto aluno.

De modo geral, observamos que, apesar de haver uma co-incidência das imagens que o aluno deve assumir para se ver e ser visto como “ideal”, tanto no dizer do professor como no do aluno, conforme destacado no item 4.2 (“A angústia do aluno: entre o ser e o dever

ser”), isso não basta para que o aluno corresponda às imagens lançadas pelo olhar do outro (professor), tendo em vista que todo discurso, por ser da ordem do simbólico, é esburacado e “esburacador” (Leite, 1994:22), ou seja, comporta falhas e equívocos que revelam a falta constitutiva do sujeito de linguagem. Pensando sobre essas considerações, propusemos alguns questionamentos. Afinal, quanto deve falar um aluno em sala de aula? Em que língua (materna ou estrangeira) deve se comunicar e o que deve fazer e responder para obter uma avaliação favorável do professor? São essas algumas das indagações que nunca chegam a ser respondidas nem problematizadas e que produzem o constante conflito no *ser* aluno. O que pudemos observar, é que não basta ser um aluno esforçado, dedicado e que fala inglês fluentemente para ser visto como ideal. Para tanto, é preciso que as representações de si mesmo sejam reconhecidas e compartilhadas pelo olhar daquele que tem o poder de atestar a verdade sobre o sujeito avaliado.

4.4 A incompletude no “ser” professor

Nos enunciados formulados pelos alunos, a partir das perguntas que compõem o roteiro para entrevista, o professor é comumente imaginado como aquele que detém o saber e que, portanto, pode completar as falhas e faltas do outro (aluno)⁵².

Quando perguntado (O que você aconselharia para um amigo que não está indo bem nas aulas de inglês?), um aluno de nível intermediário sugeriu que tal colega procurasse o professor, pois, segundo o entrevistado:

[E53]

(A4) *Ele [o professor] vê a pronúncia/ ele vê o que eu estou entendendo/ ele fala.*

⁵² Essa visão idealizada de professor está relacionada ao espaço de coleta (escola particular de idiomas), descrito no item (1.3.1 “Espaço onde as formulações foram proferidas”), das condições de produção.

Nesses enunciados, observa-se que o professor é representado como aquele que, por ser suposto-saber, pode desfazer as dúvidas e incertezas dos alunos, tendo em vista que, segundo o próprio sujeito enunciativo, é ele (o professor) quem tem a capacidade de *ver*, ou seja, de detectar o problema enfrentado pelo aluno, para, daí, *falar* ou fornecer as respostas procuradas.

A aparente inadequação semântica ocasionada pelo uso coloquial do verbo *ver* nas formulações *vê a pronúncia; vê o que eu estou entendendo*, deixa a porosidade da língua à mostra, apontando para outras possibilidades de sentido. Em ambas as formulações, o professor é colocado em duas posições distintas. São elas: posição de vidente e posição de vigia, nas quais o sujeito-aluno sabe-se objeto do olhar do outro (professor).

Na posição de vigia, o professor é imaginado ou representado como aquele que tudo vê e tudo sabe. Fazendo um paralelo com o discurso religioso-cristão, notamos que é o Senhor, representado pelos sacerdotes, quem julga e vê a salvação dos fiéis, uma vez que ocupa a posição de suposto-saber e de onisciência absoluta. Esse olhar de vigilância “não é forçosamente a face do nosso semelhante, mas também a janela atrás da qual supomos que ele nos espia” (Lacan, 1975 [1986:251]). No recorte em questão, o sujeito-professor também ocupa uma posição de suposto-saber e, até mesmo, de onisciência, graças aos sentidos produzidos pelo emprego do verbo *ver*, nos enunciados abordados. Melhor dizendo, o aluno supõe-se constantemente observado ou avaliado pelo professor, que, no espaço de sala de aula, é o único capaz de “ver”, saber e emitir a verdade sobre o sujeito-aprendiz. Percebe-se que, entre a prova que comprova a capacidade do aluno e a aula, há um intervalo que é preenchido pelo saber do professor que, por sua vez, é construído a partir do seu olhar vigilante. Assim sendo, o saber do aluno precisa ser reconhecido e legitimado pelo saber-poder do professor.

Em alguns excertos proferidos por alunos, durante as entrevistas conduzidas pela pesquisadora, pudemos notar uma identificação com o funcionamento da instituição escolar, onde a prática da vigilância e da punição, por meio da freqüente avaliação, é uma constante. A partir da formulação [E54],

(A1) *na sala eles [os professores] afixam o/ a média da sala/ quem passou quem não passou... Então você fica assim... nossa.... [risos] fulano conseguiu essa nota/ oitenta/ não sei... noventa*

o enunciador (A1) nos revela que a vigilância parte não só do professor, mas também dos alunos. Em outras palavras, os próprios alunos praticam a vigilância entre si, reproduzindo a ideologia escolar que, por seu turno, é constituída por outros domínios discursivos. Também chamou-nos a atenção o emprego do vocábulo *fulano*, para se referir aos demais alunos da turma. É como se esse enunciado valesse para todos aqueles que ocupam o lugar de aluno e que, portanto, devem atingir uma determinada nota para serem recompensados. Costa (1998:56) salienta que “um enunciado genérico equivale a um enunciado sem sujeito”. No caso deste recorte, o sujeito desaparece dando lugar a um padrão numérico predeterminado. É esse padrão numérico que vai definir o lugar de cada aluno na instituição, uma vez que atua diretamente na construção de suas representações.

Na seqüência a seguir, mais um aluno se mostra ciente da vigilância exercida por parte dos colegas de turma:

[E55]

(A5) *Tem casos que a pessoa se intimida né? esse é um dos meus casos/ por exemplo... aí, não aprende... tem que estudar muito, muito, muito [risos] e esquecer as pessoas que estão na sala e ir em frente/ senão não vai... Se for ficar meio... assim/ ficar te olhando...quem sabe mais...você estaciona*

Nota-se que o enunciador emprega um vocábulo que ecoa a discursividade jurídica (intimidar), o que, no acontecimento discursivo em questão, sugere que o sujeito está

sempre sendo convocado ou intimado a dizer a verdade diante de uma figura que representa o poder (o professor) e daquelas que já interiorizaram a prática da vigilância (os colegas de turma).

É curioso ressaltar que, no espaço de sala de aula não é apenas o modelo Panóptico, explorado por Foucault (1987), no qual poucos observam muitos que se efetua, mas também uma estrutura sinóptica, uma vez que muitos observam e supervisionam poucos (Bauman, 2001:101). Enquanto no panoptismo um único olhar percorre o maior número de rostos, de corpos e de atitudes possível, dentro do estilo *sinóptico*, todos são vigiados e se vigiam mutuamente, isto é, “vidente” e “visível” se tornam recíprocos, não se sabendo mais quem vê e quem é visto. Ambos os modelos, porém, representam uma forma de controle e de (trans)formação dos indivíduos, em função de certas normas preestabelecidas.

Para compreendermos a posição de vidente, também ocupada pelo professor nos enunciados destacados anteriormente, convém explorar a noção de sujeito “chato” ou plano, introduzida com base numa perspectiva psicanalítica. Esta noção envolve questões de espelhamento, pois, partindo do pressuposto de que o sujeito é “achatado” ou plano, este não consegue se projetar sobre si mesmo, necessitando do atalho do olhar do outro, para tocar e ver a si próprio. Sendo assim, o Eu só pode ser representado pelo outro⁵³ que lhe diz. Esse outro (seu semelhante), por conseguinte, acaba atuando como um espelho que diz ao sujeito o que ele é ou deve se tornar.

Retomando as formulações: [Ele] *vê a pronúncia*; [Ele] *vê o que eu estou entendendo*, podemos vislumbrar a posição de vidente ocupada pelo professor, no dizer do aluno. Somente o professor consegue ver o que não se pode enxergar, no caso: a pronúncia e o

⁵³ Este outro compreende o outro enquanto semelhante e o Outro da ordem simbólica, lembrando que o interlocutor ou semelhante é posto em uma relação de dependência com o significante (Teixeira, 2001:267).

entendimento do aluno. Assim sendo, podemos afirmar que é através do olhar e do dizer do outro que o aluno se vê refletido e constrói sua identidade imaginária, à medida que se reconhece e se identifica às imagens lançadas pelo olhar do professor. Nesse prisma, o aluno é constantemente examinado, des-coberto e ex-posto pelo olhar do outro que lança sobre ele um saber, ao mostrar “tu és isto” (Lacan, 1966 [1998]). A propósito deste estudo, buscamos rastrear algumas imagens investidas sobre o corpo do aluno e que passam a constituí-lo, lembrando que não há uma relação direta entre corpo e imagem e que, portanto, é o olhar do outro que atribui determinadas imagens ao corpo que é falado.

Ainda em relação à última pergunta do roteiro para entrevista, destacada anteriormente, um aluno de nível avançado forneceu a seguinte resposta:

[E56]

(A3) *Eu acho que às vezes o professor pode dar uma dica... ele tá dando aula/ ele conhece o jeito do aluno/ já tá convivendo... ele sabe mais ou menos o que fazer*

Nessa seqüência enunciativa, embora o professor seja colocado na posição de suposto-saber, esse saber não é absoluto e se apresenta, ao sujeito enunciador, como um saber “esburacado” que comporta falhas, fissuras. O dizer do aluno denuncia a incompletude constitutiva do sujeito, inclusive daquele que é colocado na posição de “saber absoluto”, ou melhor, daquele que *deve ser* completo, mas que é, irredutivelmente, faltante.

Semelhantemente ao dizer do aluno, nas seqüências enunciativas formuladas pelos professores, o professor também é posto na posição de sujeito-suposto-saber. No entanto, esta suposta completude é abalada e emerge, vez por outra, na superfície lingüística.

Um dos acontecimentos discursivos já abordado anteriormente [E33] e que denuncia a contradição inerente à fala do professor, se deu quando este tentava fornecer soluções para os alunos que não sabiam como estudar para um tipo de exercício, bastante freqüente nas avaliações formais:

- (A) *But how? Eu não estudei esse monte de coisa*
 (P) *But Cloze there's no way to study*
 (A) *How then?*
 (P) *What do you have to do for Cloze exercise? What I told you?*
 (Axxx) *Read, read, read*
 (P) *Right! So Rose... Let me tell you/ Rose is going to help you with grammar... she's going to explain again/ she can teach you some things but... Cloze exercise and vocabulary babies... you have to study/ Cloze there's no way to study/ you have to practice OK?*

Como já descrito no capítulo anterior (ver item 3.3 “O discurso pedagógico como instaurador de certezas”), no [E33], o professor se confunde e se contradiz, ao tentar fornecer “caminhos” que resolveriam o problema dos alunos; o que evidencia o fato de que o professor também se perde entre o *dever ser* completo e o *ser* incompleto, uma vez que está inserido na ordem simbólica.

O “saber absoluto” está vinculado a uma aparente totalidade do discurso. Caso esse discurso se mostre fragmentado, contraditório e “faltoso”, como no recorte acima, o ideal de completude se esvai, expondo a incompletude do sujeito de linguagem, por meio das contradições e equívocos presentes em seu dizer. Compreendemos, a partir da leitura de Lacan (1975b [1986:301]), que o “saber absoluto” nada mais é do que “o momento em que a totalidade do discurso se fecha sobre si mesma numa não-contradição perfeita”, pois se coloca, se explica e se justifica. De maneira semelhante, Žižek (1991:126) compreende o saber absoluto como “a fantasia de um discurso pleno, sem ruptura e discórdia: a fantasia de uma Identidade que abarca todas as divisões”. Esta fantasia da identidade plena e do saber absoluto se vê abalada diante da natureza heterogênea da linguagem e do sujeito representado através dela.

Outro recorte que denuncia a incompletude no *ser* professor, foi proferido durante o intervalo das aulas, no momento em que os professores presentes discutiam sobre o desempenho de alguns alunos:

[E57]

(P2) *Mas tem um aluno muito bom que ele já sabe tudo... me atrapalha na aula que Nossa Senhora!*

(P1) *E outra coisa/ não sei se você conhece... eles sabem tudo [o grupo de] conversation,*

(P2) *Tudo?*

(P1) *Agora Conversation one não faz nada... tá difícil.*

Nesses enunciados, o aluno que, aos olhos do professor, sabe demais acaba atrapalhando o “bom” andamento das aulas, talvez porque coloque à prova o “saber absoluto” do sujeito que ocupa a posição de suposto-saber, deixando à mostra sua incompletude e possíveis falhas.

Uma das contradições constitutiva da identidade do sujeito-aprendiz é resultante da “dupla exigência: do ideal a atingir e da interdição” (Roitman, 1994:141). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o sujeito-aluno *deve* buscar se aproximar do saber do professor, considerado como ideal, aquele não tem o *direito* de ser como este ou, no caso do [E57], de saber mais do que o sujeito-professor. O desenvolvimento intelectual não previsto por parte dos alunos, ao invés de ser considerado como algo positivo, pode ser desastroso (Jacobson & Rosenthal, 1983:273), pois faz com que o sujeito-suposto-saber perca sua ilusão de controle absoluto no espaço de sala de aula, passando a ocupar um outro lugar discursivo. Se considerarmos que o poder está diretamente atrelado ao saber, como enfatiza Foucault (1979 [1990]), então, o poder do professor é abalado, se, porventura, o aluno se aproximar ou puser em xeque esse saber.

A resposta de (P2) *tudo?* é significativa, pois coloca em dúvida a possibilidade do aluno, de fato, *saber tudo*, uma vez que já é tido como certo que o lugar do “saber absoluto”, no espaço de sala de aula, pode e deve ser ocupado pelo professor e não pelo aluno.

Outro fato curioso nas formulações acima é que o saber é posto como algo imutável, estanque, capaz de ser apreendido em sua totalidade (*saber tudo*) e não como algo que é construído e (des)construído ao longo de uma prática. Além disso, o vocábulo *tudo* significa em oposição ao vocábulo *nada*. Ambos os vocábulos adquirem um sentido pré-construído no contexto escolar, ou seja, parecem plenos de sentido e, portando, não chegam a ser problematizados.

Com base nos dois últimos eventos abordados [E33, 57], podemos dizer que o sujeito-professor é confrontado com uma verdade inacessível, transcendente; com um segredo que se esconde ao próprio sujeito enunciador e que se dá a escutar, através da superfície lingüística que lhe grita aos ouvidos: “tudo não é possível saber”. A partir da leitura de Žižek (1991:113), entendemos que o sujeito, depois de ter provado a falsidade, a insuficiência de uma imagem de seu saber ou do seu suposto-ser, passaria a uma outra imagem mais próxima da verdade, ou seja, a uma imagem incompleta e que comporta falhas. Entretanto, o sujeito que representa o saber não deixa de perseguir a completude idealizada que, por sua vez, está eternamente adiada.

Em última instância, é relevante mencionar que o “segredo” do professor é mantido e alimentado pelo desejo do aluno, pois este quer que o outro (professor) detenha o “saber absoluto”, para que possa lhe fornecer todas as respostas solicitadas, sempre que requisitadas. Assim, o fato de o professor se imaginar como detentor do saber vai ao encontro das representações do aluno sobre ele. Apesar da aparente completude do *ser* professor, contradições e equívocos irrompem, vez por outra, do seu dizer e do dizer do aluno, denunciando sua falta constitutiva.

4.5 O conflito de representações

O que reúne os excertos abordados neste capítulo é a relação de contradição entre o *ser* e o *dever ser*, vislumbrada nas formulações de alunos e professores. Tal contradição coloca em evidência a mutabilidade das representações e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de expor a natureza constitutivamente heterogênea do sujeito e da linguagem.

Os recortes analisados no item 4.2 (“A angústia do aluno: entre o ser e o dever ser”), nos permitiram compreender que, para ser um “aluno ideal”, é preciso corresponder à verdade do sujeito-suposto-saber, isto é, daquele que tem o poder de ditar o comportamento e o caminho a ser seguido, no espaço de sala de aula. No entanto, por não ter acesso a essa verdade, o sujeito-aluno se desloca incessantemente entre o *ser* e o *dever ser*. Desse modo, como destacado no item 4.3 (“Não basta ser”), o sujeito-aluno “persegue” um *dever ser* inatingível. Isso se dá toda vez que o sujeito-aluno busca refletir uma certa imagem de “aluno ideal” que não consegue ver ou saber totalmente, já que essa imagem, em constante mutação, está atrelada ao desejo do professor ou daquele que tem o poder de construir um saber legitimado sobre o sujeito-aluno. Ao encontro dessas reflexões, trazemos Lacan (1975a [1986:253]) que salienta que “o sujeito se esgota em perseguir o desejo do outro, que ele não poderia nunca apreender como o seu desejo próprio, porque o seu desejo próprio é o desejo do Outro”. Com base nessas considerações, podemos concluir que a completude ou o ideal buscado pelo aluno está sempre sendo adiado e impossibilitado.

A incompletude no *ser* professor também se fez escutar nos enunciados proferidos por alunos e professores, analisados no item 4.4 (“A incompletude no ser professor”). Embora o sujeito-professor tente retomar o fio discursivo de suas formulações, de modo a escamotear

sua falta e heterogeneidade constitutivas, o inesperado sempre irrompe em seu dizer, deixando sua identidade fragmentada à mostra.

Finalmente, se atentarmos para a presença ou para o espelhamento do discurso pedagógico no dizer do aluno, podemos afirmar que é o olhar do outro (professor) que determina a posição sujeito ocupada por aquele que é constantemente avaliado no processo de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, é do discurso avaliador que emanam as imagens que provocam identificações no sujeito-aprendiz, tendo em vista que algumas das imagens projetadas do olhar do outro (professor) e que se fazem presentes em sua formulação passam a ser assumidas pelo aluno como sendo sua própria imagem de identidade. Essas considerações encontram respaldo em Žižek (1992:105) que esclarece: “a identificação imaginária é sempre uma identificação *para um certo olhar do Outro*”. Nas formulações abordadas, é o olhar do sujeito-professor que leva o sujeito-aluno a “desempenhar um papel” e a se identificar com uma certa imagem tida como ideal.

CONCLUSÃO

Inicialmente, é preciso lembrar que o espaço onde os registros foram coletados (escola particular de idiomas) representa uma condição de produção relevante, pois atua diretamente na formulação dos discursos e na constituição dos sentidos. Apesar de a instituição pesquisada não focar a formação do aluno, mas a eficiência no ensino de línguas, acreditamos que os questionamentos e as considerações trazidas, durante a análise do *corpus* coletado, representam um indicativo do que acontece no contexto escolar e, em especial, na relação professor-aluno, lembrando que, de acordo com a perspectiva discursiva, o que fundamenta o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse sujeito, sócio-histórica e ideologicamente determinado, enuncia. O que procuramos destacar, portanto, foram as diferentes posições discursivas que marcam a heterogeneidade e a instabilidade das identidades de sujeito-professor e de sujeito-aluno, em função da pluralidade de vozes e de discursos que os constituem.

Sem perder de vista os limites dos registros do *corpus* desta pesquisa, nossa hipótese inicial se mostrou válida. De fato, não só a prática da avaliação formal, mas também o freqüente discurso avaliador do sujeito-professor funciona como uma “verdade estabelecida”, provocando efeitos na constituição identitária do sujeito-aluno. Amarante (1998) já havia sugerido que a avaliação ultrapassa a prova ou exame. Nas palavras da autora (1998:167), “apesar de vários juízos de valor serem emitidos acerca dos aprendizes, a ocorrência desses enunciados não é percebida pelos participantes deste evento como eventos avaliativos”. São justamente esses eventos avaliativos, constantemente realizados pelo professor, que deixam marcas na subjetividade do sujeito-aluno, ao lançar representações que provocam identificações. Dito de outro modo, o sujeito-aluno passa a se

ver e a se reconhecer a partir das representações enviadas pelo olhar do outro que, por sua vez, são comprovadas e reforçadas pela nota da prova. É esse imaginário, reforçado e legitimado pela nota da prova, que direciona a construção de “verdade(s)” sobre o aluno e que se reflete em sua constituição identitária.

O que pudemos observar, de modo geral, é que as práticas avaliativas não dão possibilidade(s) de deslocamento(s) para o sujeito-avaliado. Tais práticas buscam a homogeneização do sujeito, bem como a simplificação do processo de ensino-aprendizagem. Para que outros sentidos e saberes sejam produzidos, é necessário considerar a natureza heterogênea do sujeito-aprendiz, ao invés de tentar contê-la, silenciá-la, por meio da avaliação formal de ordem lógica, classificatória e excludente ou do discurso avaliador do sujeito-professor, que segue a mesma rigidez que dá sustentação e legitimidade à aplicação da avaliação formal.

A dicotomização ou a polarização de conceitos utilizados para caracterizar o sistema de avaliação adotado pela instituição e, principalmente, para rotular os alunos, se mostrou estruturante do discurso avaliador. Alguns conceitos como “bom aluno”, “mau aluno”, “capaz” e “incapaz” encontram-se naturalizados no contexto escolar e provocam sentido(s), se colocados em pares dicotômicos. Como bem destaca Coracini (2004:289), “o que se percebe é uma repetição redundante de termos que parecem esvaziados de sentido ou tão plenos de sentido – naturalizado pela ideologia dominante – que não precisam de explicitação”. No funcionamento do discurso pedagógico, que é avaliador por excelência, a diferença é banida e os alunos são agrupados e classificados em pólos opostos (bom x mau), de modo a se tornarem os mais “iguais” possíveis. A análise dos registros denunciou que o “saber” construído sobre o aluno, por meio de práticas avaliativas, é um saber simplificador e redutor, já que é formulado a partir de pares dicotômicos e de conceitos

naturalizados que não chegam a ser problematizados. Dito de outro modo, a emissão de julgamentos dicotômicos e homogeneizantes atuam diretamente na formação identitária do aluno, provocando a simplificação e o silenciamento das contradições constitutivas de todo ser, fazer e dizer. A diferença e a alteridade parecem só serem trazidas para o interior do processo de ensino-aprendizagem, para que permaneçam exteriores a ele, isto é, o aluno que, porventura, fugir aos padrões predeterminados pelo professor ou pelo livro didático, acaba sendo silenciado e avaliado negativamente pelo professor.

No espaço onde a pesquisa foi realizada, mais especificamente, apesar de os agentes educacionais (professores, supervisor e diretor) acreditarem empregar uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, que se diz centrada no aluno e em seus interesses, o que se verifica é uma centralização de poder-saber na figura do professor. É do sujeito-professor que partem os sentidos permitidos e desejáveis, no espaço de sala de aula.

Para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário questionar os pressupostos tomados como *verdade*, no contexto escolar, bem como rever os conceitos de aprendizagem e de avaliação que permeiam e direcionam a prática pedagógica, tendo em vista que o “saber” não é algo dado *a priori* ou que pode ser apreendido como um bloco homogêneo e fechado. A constituição do saber está diretamente atrelada ao engajamento e à transformação por parte do sujeito-aluno. Dito de outro modo, para que o saber seja constituído e constitutivo do sujeito-aprendiz, é necessário singularizá-lo e, constantemente, (re)inventá-lo. Nesse prisma, Coracini (1997a:167) argumenta que a “aprendizagem se dá na rede emaranhada de confrontos, ou seja, da aceitação do outro, da diferença, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, do que se diz e do que se desejaria dizer”.

É preciso ressaltar, no entanto, que, contrariamente ao que se observou na formulação dos registros coletados, não temos a intenção de individualizar e responsabilizar os sujeitos por suas supostas falhas, já que o discurso do professor, embora apresente deslocamentos e singularidades, é apenas mais um dos discursos que circulam no nosso contexto sócio-histórico, retomando e reforçando mecanismos que garantem a acomodação social, ao inculcar, no sujeito-aluno, o comportamento moral e jurídico do certo ou do errado, de direitos e de deveres. Dito de outro modo, a escola e seus representantes têm um papel social fundamental, pois são responsáveis pela disseminação das regras que o sujeito precisa saber e às quais deve obedecer, para fazer parte desse jogo discursivo que estrutura a sociedade em que estão inseridos. Em suma, não se trata de buscar culpados pelas falhas nas práticas de ensinar e de avaliar, mas de (re)pensar e (re)organizar as práticas discursivas que estruturam as relações estabelecidas no contexto escolar, lembrando que há sempre uma relação de contradição e de não controle entre o dizer e o querer dizer.

Embora a noção logocêntrica de sujeito esteja na base do discurso pedagógico e da prática de avaliar, a análise dos registros flagrou a presença de vozes que emanam de diferentes lugares e discursividades, isto é, a presença do outro/Outro que revela o não controle do dizer e do fazer e que, vez por outra, irrompe na porosidade da linguagem. Nos recortes analisados, a formulação de professores e alunos revela algumas matrizes identificatórias que apontam para a constitutividade heterogênea do sujeito, principalmente ao denunciar a contradição entre o *ser* sempre incompleto e o *dever ser* segundo um modelo de completude tido como ideal.

Chamou-nos a atenção, na análise dos registros, o freqüente espelhamento entre o dizer do aluno e o dizer do professor. Retomando que a relação corpo e imagem é falada por um outro/Outro que funciona como espelho, podemos afirmar que é o discurso e o desejo do

Outro que permitem ao sujeito que é falado construir a imagem sobre si mesmo, isto é, construir o *eu ideal* que determina o sentimento de identidade, já que dita as representações e os modelos a serem seguidos. O espelhamento discursivo destacado nas análises salientou a importância de atentarmos, enquanto professores, para o ideal que lançamos aos nossos alunos e que passa a ser incorporado, por meio de identificações. As representações e expectativas do professor podem definir o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos, uma vez que possibilitam a construção de “verdades” sobre eles. Assim sendo, faz-se necessário atentarmos para a implicação de nossas representações na constituição da identidade do aluno enquanto “capaz” ou “incapaz”. Lembrando que a natureza de qualquer sujeito é contraditória e heterogênea, seria mais enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem se evitássemos a emissão de julgamentos assertivos sobre os alunos, dando a eles possibilidades de se ver, reconhecer e se dizer de um outro lugar.

Se considerarmos que, segundo Birman (1997:37), o sujeito é sempre um projeto inacabado, produzindo-se de maneira interminável, convém refletir sobre o modo como afetamos e atuamos nesse “projeto” sempre em formação. Tais considerações nos levaram a indagar sobre a possível utilização consciente deste “saber” sobre a incidência do discurso pedagógico na constituição identitária do sujeito-aluno. Melhor dizendo, a seguinte questão nos causou inquietação: até que ponto, enquanto professores, poderíamos utilizar esse “saber” para atribuir maior poder ao discurso pedagógico, de modo a possibilitar o controle e a manipulação do aluno, tornando-o uma cópia ainda mais fiel de nossas representações e imagens tidas como ideais? O que este estudo pretende, ao contrário, é mostrar a importância de se evitarem julgamentos antecipados e assertivos que fixem o aluno em um determinado lugar, tendo em vista que a singularidade e o equívoco estão presentes em

qualquer dizer e fazer, inclusive na aplicação da avaliação formal que se pretende neutra e objetiva.

É inevitável que o sujeito-professor não controle suas representações e os sentidos que seu dizer produz. O que pode ser feito, em certa medida, é refletir sobre os possíveis efeitos que seu dizer provoca na constituição identitária do sujeito-aluno, por meio da problematização e da contraposição de enunciados proferidos por professores e alunos, no espaço de sala de aula.

De modo geral, nossos gestos de interpretação expõem a necessidade de que se problematizem as relações estabelecidas no espaço de sala de aula, bem como o discurso pedagógico enquanto instaurador de certezas e verdades sobre o aluno. Para tanto, faz-se necessário levar em conta a natureza heterogênea dos sujeitos e da linguagem e da influência do olhar e das representações que emanam do dizer do outro (professor) na constituição da identidade do sujeito-aluno.

Em última instância, convém ressaltar que, quando a complexidade dos sujeitos e dos discursos não é levada em conta, o processo de ensino-aprendizagem acaba possibilitando a eliminação das diferenças, o enquadramento do sujeito e a fixação de uma imagem de identidade, previamente construída. Não podemos perder de vista que nossa identidade, sempre híbrida e em formação, “é constituída por todos os outros com quem criamos laços e que vão nos modificando no percurso da vida” (Coracini, 2004:304), tal como nos sugere um poema de Mário de Sá Carneiro: “eu não sou eu nem sou o outro; sou qualquer coisa de intermédio”.

Essas citações, que dialogam entre si, sugerem que o sujeito se constitui no entremeio, transitando, incessantemente, entre o mesmo e o diferente; o que aponta para um “real

sempre subjetivo e difuso que carrega a impossibilidade de ser ou ‘o mesmo’ ou ‘o Outro’, apenas” (Capinha, 2000:136).

Para finalizar, vale (re)pensar as representações que lançamos aos nossos alunos e que afetam a constituição de sua(s) imagen(s) de identidade, uma vez que o discurso pedagógico tem o poder-saber de definir o lugar ocupado por aquele que é constantemente avaliado no espaço de sala de aula ou mesmo fora dela, no espaço mais amplo do ambiente escolar. Além disso, os freqüentes comentários dos professores acerca dos alunos, geralmente emitidos fora do espaço de sala de aula (nos corredores da escola, na sala dos professores, durante as reuniões pedagógicas etc.), colaboram para a fixação de certas representações que funcionam como “verdade” sobre um determinado aluno, já que são compartilhadas, podendo tornar-se consensuais.

As análises e as considerações apresentadas nesta tese apontam para a necessidade de se começar a discutir questões relacionadas à ética na prática pedagógica e, em especial, na prática da avaliação. É essencial que os professores possam discutir aspectos que contribuam para o desenvolvimento dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a emissão de julgamentos assertivos e simplificadores, que fixem os alunos em uma determinada imagem de identidade, deve ser evitada.

Em um estudo futuro, pretendo elucidar alguns efeitos de sentido provocados pelo *corpus* de pesquisa, mas que não constituíam questões centrais para o desenvolvimento do estudo atual. Mais especificamente, a partir de algumas regularidades observadas nos registros discursivos, pretendo mostrar que o modo como a instituição escolar e seus representantes tratam o diferente, isto é, aquele que vai contra os ideais pré-construídos da instituição, é extremamente “castrador”. Tais instituições, que nos parecem tão familiares e ideais, apesar de se dizerem e de se acreditarem inovadoras e eficazes em relação à prática

pedagógica adotada, acabam revelando um arcaísmo pedagógico, caracterizado pela tentativa de igualar o não igual, ou seja, de simplificar a natureza heterogênea dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio da aplicação da avaliação (formal ou informal) e da punição. Tais questões parecem merecer uma análise e estudo mais detalhados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, M. F. (1998). *Ideologia Neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. Tese de Doutorado em LA - UNICAMP/IEL.
- _____ (2002). Formulário para avaliação de aprendizagem: dispositivo ótico-enunciativo e funcionamento neoliberal. *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC: Campinas. Vol. 21, n^{os} 1 e 2, p. 74-91.
- ARROJO, R. [org.]. (1992). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes.
- AUTHIER – REVUZ, J. (1982). *Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. *DRLAV* 26, 1982, p. 91-151.
- _____ (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP.
- BAKHTIN, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas.
- BARTUCCI, G. (2001). Uma Psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. In Bartucci, G. [org.]: *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, p. 17-38.
- BAUMAN, Z. (2000). *Em busca da política*. Penchel, M. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- _____ (2001). *Modernidade Líquida*. Dentzien, P. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BERTOLDO, E. & CORACINI, M.J. [orgs.] (2003a). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras.
- BIRMAN, J. (1997). *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo: 34.
- _____ (2000). *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- BOLOGNINI, C.Z. (1998). Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. UNICAMP: Campinas, vol 32, p.7-14.

- CAPINHA, G. (2000). A poesia dos emigrantes portugueses no Brasil: ficções críveis no campo da(s) identidade(s). *In* Capinha, G. & Feldman-Bianco, B. [orgs.]: *Identities: Estudos de cultura e poder*. São Paulo: Editora Hucitec, p.107-148.
- CARMAGNANI, A. M. G. (2001). As ilusões do sujeito e a produção de textos argumentativos. *In* Coracini, M.J. & Pereira, A. [orgs.]: *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, p. 235-253.
- CARVALHO, A.C. (2001). Pulsão e Simbolização: Limites da Escrita. *In* Bartucci, G. [org.]: *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, p. 251-285.
- CAVALLARI, J. S. (2001). *Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE*. Dissertação de Mestrado em LA - UNICAMP/IEL.
- CHNAIDERMAN, M. (1998). Língua(s)-language(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. *In* Signorini, I. [org.]: *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 47-69.
- CORACINI, M.J. (1991a). Análise de Discurso: em busca de uma metodologia. *Revista DELTA*, São Paulo: vol 7, n° 1, p.333-335.
- _____ (1991b). *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes.
- _____ [org.] (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes. 1ª edição.
- _____ (1997a). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*. Uberlândia: vol.14, n° 1, p.153-169.
- _____ (1997b). A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e de sala de aula. *Revista Letras*, n°14. Universidade Federal de Santa Maria.
- _____ (2000). Autonomia, poder e identidade na sala de aula. *In* Oliveira, M.S. & Passagi, L. [orgs.]: *Lingüística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. Terceira Margem, p. 175-197.
- _____ (2001). Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In* Coracini, M.J. & Pereira, A. [orgs.]: *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p. 137-155.
- _____ (2002). *A subjetividade na escrita do professor* (no prelo).

- _____ (2003b). A celebração do outro. *In* Coracini, M.J. [org.]: *Identidade e Discurso:(des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó Argos Editora Universitária, p. 197-221.
- _____ (2003c). As representações do saber científico na constituição do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. *In* Coracini, M.J. [org.]: *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó Argos Editora Universitária, p. 319-336.
- _____ (2003d). O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In* Coracini, M.J. & Bertoldo, E. [orgs.]: *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 193-210.
- _____ (2004). Escrita do professor, cidadania e identidade. *Revista da Anpoll: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. Universidade de São Paulo, nº 17, p. 285-306.
- COSTA, A. (1998). *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- _____ (2001). *Corpo e Escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- DE LEMOS, C. (1997). *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna* (mimeo).
- DERRIDA, J. (1981). *Writing and Difference*. Londres: Routledge.
- _____ (1967)⁵⁴. *Gramatologia*. Chnaiderman, M. & Ribeiro, R. [trad.]. São Paulo: Editora Perspectiva [1999].
- _____ (1996). Pour l'amour de Lacan *In* *Résistance de la psychanalyse*. Paris: Galilée.
- _____ (2000). Fé e saber: as duas fontes da "religião" no limite da simples razão. *In* Derrida, J. & Vattimo, G. [orgs.]: *A Religião*. São Paulo: Estação Liberdade, p. 11-89.
- _____ (2001). *Estados-da-alma da psicanálise: o impossível para além da soberana crueldade*. São Paulo: Escuta.
- _____ (2002). *Torres de Babel*. Barreto, J. [trad.]. Belo Horizonte: Editora UFMG.

⁵⁴ Quando houver duas datas, a primeira corresponde à primeira edição da obra e a segunda, à edição consultada.

- _____ (2003). *Da Hospitalidade*. Romane, A. [trad.]. São Paulo: Escuta.
- DI RENZO, A.M. (2002). Liceu Cuiabano: língua nacional, religião e estado. In Guimarães, E. & Orlandi, E. [orgs.]: *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização da idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, p. 101-120.
- ECKERT-HOFF, B.M. (2004). *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do professor*. Tese de Doutorado em LA – UNICAMP/IEL.
- FORRESTER, J. (1990). *Seduções da Psicanálise: Freud, Lacan e Derrida*. Nobre, M. S. [trad.]. Campinas: Papyrus.
- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária [1987].
- _____ (1987). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 21 ed.
- _____ (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Albuquerque, M.T. & Albuquerque, J.A. [trad.]. Rio de Janeiro: Edições Graal [1997].
- _____ (1973). *A verdade e as Formas Jurídicas*. PUC – Rio de Janeiro: Nau Editora [1999].
- _____ (1966). *As palavras e as coisas*. Muchali, S.T [trad.]. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes [1999].
- _____ (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 9 ed. [1990].
- _____ (1969b). *O que é um autor?* Lisboa: Passagens [1992], p.29-88.
- FREUD, S. (1901). Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In *Edição Brasileira das obras completas de Sigmund Freud* Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago Editora [1996].
- _____ (1915). O inconsciente. In *Edição Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora [1996], p.171-222.
- _____ (1917). Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos sintomas. In *Edição Brasileira das obras completas de Sigmund Freud* Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora [1996].
- _____ (1925). A Negativa. In *O Ego e o Id e Outros Trabalhos*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora [1996], p.265-269.

- GILLIAM, A (2000). Globalização, identidade e os ataques à igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. In Feldman-Bianco, B. & Capinha, G. [orgs.]: *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Editora Hucitec, p. 73-105.
- GUIMARÃES, E. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.
- GRANTHAM, M. R. (2001). Leitura e Repetição: formas de interpretação. In Coracini, M.J. & Pereira, A. [orgs.]: *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p. 209-234.
- GRIGOLETTO, M. (1997). Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 29 – UNICAMP: Campinas, p. 85-95.
- _____ (2002). *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____ (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In Coracini, M.J. [org.]: *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 223-235.
- HALL, S. (2000). *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. Orlandi, E. [trad.]. São Paulo: Editora Hucitec.
- KEHL, M.R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____ (2001). Minha vida daria um romance. In Bartucci, G. [org.]: *Psicanálise, literatura estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, p. 57-89.
- _____ (2001b). Prefácio. In Costa, A. *Corpo e Escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- JACOBSON & ROSENTHAL (1983). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não intencionais dos alunos. In Patto, M.H. [org.]: *Introdução a Psicologia Escolar*. Queiroz Editora Ltda, p. 258-294.
- JULIEN, P. (1996). *O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise*. Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

- _____ (1993). *O retorno a Freud de Jacques Lacan: a aplicação ao espelho*. Jesuíno, A., Frank, F. & Settineri [trad.]. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LACAN, J. (1975a). *O Seminário: Livro 1: Os escritos Técnicos de Freud (1953-4)*. (Milan, B. [trad.]). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora [1986].
- _____ (1975b). A verdade surge da equivocação. *In O Seminário Livro 1: Os escritos Técnicos de Freud*. Milan, B. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora [1986], p.297-310.
- _____ (1975c). *O Seminário Livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora [1985].
- _____ (1966). *O estádio do espelho como formador da função do eu*. *In Jacques Lacan – Escritos*. Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora [1998], p.96-103.
- _____ (1961-2). *L'identification*. Séminaire 1961-1962. Document interne à l'Association freudienne internationale.
- _____ (1964). *O Seminário Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. M.D. Magno [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora [1998].
- LAROSSA, J. & LARA, N.P. [org] (1998). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LEITE, N. (1994). *Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- MAJOR, R. (2002). *Lacan com Derrida: Análise desistencial*. Abreu, F. [trad.]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARIANI, B. (1996). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- MARTON, S. (1985). Foucault leitor de Nietzsche. *In Ribeiro [org.]: Recordar Foucault: os textos do Colóquio Foucault*. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 36-218.
- MELMAN, C. (1992) *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Pereira, R. [trad.]. São Paulo: Editora Escuta.
- MIAILLE, M. (1994). *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MILNER, J.C. (1978) [1987]. *O amor da língua..* Jesuíno, A.C. [trad.]. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

- NASIO, J.D. (1995). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- NETO, J.B. (2001). Apresentação. *In* Thá, F. *Uma semântica para o ato falho*. São Paulo: Annablume, 2001.
- NEVES, M. (2002). *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na Avaliação da oralidade em língua estrangeira, no ensino universitário*. Tese de Doutorado em LA – UNICAMP/IEL.
- NIETZSCHE, F. (1873). Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. *In* *Obras incompletas*, vol. I. São Paulo: Nova Cultural [1987], p. 45-52.
- _____ (1844). *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Souza, P.C. [trad.]. São Paulo: Companhia das Letras [1992].
- ORLANDI, E. P. (1990). Nota ao leitor. *In* Pêcheux, M.: *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Orlandi, E. [trad.]. Campinas: Pontes, 1997.
- _____ (1993). *As Formas do Silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____ (1996). *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (1998a). Identidade Lingüística Escolar. *In* Signorini, I.[org]: *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, p. 203-212.
- _____ (1998b). *A leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes.
- _____ (1999a). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- _____ (1999b). *Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso*. Campinas: LABEURB/NUDERCI, nº 4 – UNICAMP.
- _____ (1999c). Maio de 1968: os silêncios da memória. *In* Achard, P., Davallon, J., Durand, J. L., Pêcheux, M., Orlandi, E. [org.]: *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, p. 59-69.
- PASCHOAL LIMA, R. (2002). O professor escreve sua história – Vestígios do Processo identitário do sujeito-professor. *Sínteses: revista dos cursos de Pós-Graduação, IEL/ UNICAMP*. Vol. 7, p.189-200.
- PÊCHEUX, M. (1969). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michael Pêcheux*. Gadet, F. & Hak, T [orgs.]. Campinas: Editora da UNICAMP [1997a].

- _____ (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Orlandi, E. [trad.]. Campinas: Pontes [1997b].
- _____ (1975). *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP [1988].
- PERELMAN, C. (2000). *Ética e Direito*. Galvão, M.E. [trad.]. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- RAMOS, G.A. (2003). *Angústia e Sociedade na Obra de Sigmund Freud*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- ROITMAN, A. [org.] (1994). *As identificações na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- ROZITCHNER, L. (1989). *Freud e o problema do poder*. Okamoto, M.M. & Braga, L.G. [trad.]. São Paulo: Escuta.
- SERRANI, S. (1991). Ressonâncias fundadoras e imaginário de língua. In Orlandi, E. [org.]: *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- _____ (1996). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In Signorini, I. [org.]: *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. FAPESP/UNICAMP, p.231-264.
- SILVA, T. [org.] (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, M.V. (2002). Colégios do Brasil: o Caraça. In Guimarães, E. & Orlandi, E. [orgs.]: *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, p. 87-99.
- SOUZA, D.M. (1995). E o livro não “anda”, professor? In Coracini, M.J. [org.]: *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p. 119-122.
- SOUZA de, S. (2000). *Educação, modernidade e pós modernidade: como começar a segunda - feira de amanhã*. Tese de Doutorado em LA – UNICAMP/IEL.
- THÁ, F. (2001). *Uma semântica para o ato falho*. São Paulo: Annablume.
- TEIXEIRA, M. (2001). A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em partido alto de Chico Buarque. In Coracini, M.J. & Pereira, A. [orgs.]: *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p. 257-300.

ŽIŽEK, S. (1991). *O mais sublime dos históricos: Hegel com Lacan.* Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

_____ (1992). *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

_____ (1996). O espectro da ideologia. In Žižek, S. [org.]: *Um mapa da ideologia.* Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Contraponto.

DICIONÁRIO CONSULTADO

HOLANDA DE, A B. Novo dicionário da língua portuguesa. 15^a impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

ANEXO

1 Roteiro para entrevista semi-estruturada e destinada aos alunos

- 1) Fale-me sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE: como são as aulas; o que você mais gosta e o que o desagrada, durante as aulas?
- 2) Fale-me sobre o processo de avaliação utilizado na escola: como é feita a avaliação? Quais são os tipos de provas aplicadas pelos professores? Quantas são as avaliações, durante o semestre?
- 3) O que você acha do sistema de avaliação adotado pela escola? De acordo com esse sistema, você diria que é constantemente avaliado em sala de aula?
- 4) Que conselho você daria para um amigo que não está indo bem ou que não está tendo um bom desempenho durante as aulas de inglês?

2 Dizeres sobre avaliação: acontecimentos discursivos na íntegra

EVENTO DISCURSIVO 1:

- (P1)⁵⁵ So I would like you to check everything before you give it back. Carolina, I was really really disappointed with you.
- (A1) Oooooou.
- (P1) Mariana⁵⁶... Raquel is not here. You are absent on the day you have to see the test it's terrible, because then how come you are going to see? You have to come to Rose's room and ask her
- [o professor continua a distribuir as avaliações corrigidas]
- (P1) Bianca⁵⁷... You are better. Marcelo...Daniel...Thiago, congratulations
- (A2) Ummmm!
- (P1) Guilherme...Lucas, congratulations....Alfredo, congratulations....So, please...have a look sum/add everything: soma tudo and divide by three....
- [comentários paralelos dos alunos]
- (P1) Shhhh! Oh! Listen to me... Everything and divide by three... Check, please.
- [Há um silêncio geral na classe, enquanto os alunos conferem suas notas]
- (P1) How are these?...Anything you have problems you have questions you ask me...
- [o professor circula pela classe, observando o trabalho dos alunos]
- (A2) [Apontando um exercício da prova] Esse vale dois?
- (P1) No, one. Vale um aqui. Eu coloquei dois, mas é um, pode ver....Guilherme, Lucas, Gabriel, Alfredo...and Marcelo bring it to me composition number four, hein?⁵⁸Four. Next class, deadline.... Deadline, because you have this week composition number five. Com on! it's time to/
- [um aluno mostra um exercício de gramática da prova que foi considerado errado pelo professor]
- (P1) No, the one is continuous.
- (A3) Ah! Ok.
- (P1) OK?
- (A4) Quanto valia isso aqui tudo?
- (P1) Vinte. Média catorze.
- (A4) Não consegui setenta por cento [média da escola].
- (P1) E agora? Estudar hard, very hard, porque senão no exame não vai dar tempo de recuperar isso aí... Começa a marcar aulinha⁵⁹ desde já, vem ouvir as fitas toda semana, porque senão...
- (A5) Não vai dar tempo.
- (P1) Não vai dar pra gente fechar gente. Nós só temos junho... finalzinho de junho e comecinho de julho já são os exames finais. Então quem/ quem tem que pegar firme

⁵⁵ Estaremos utilizando os seguintes símbolos: (P1) = professor; (A1, 2, 3...) = alunos.

⁵⁶ O professor apenas entrega a avaliação sem fazer comentários.

⁵⁷ Nomes fictícios.

⁵⁸ Os alunos devem fazer algumas redações em inglês, durante o semestre, que contam como nota de participação.

⁵⁹ O professor está se referindo às aulas de reforço oferecidas pela escola e que devem ser agendadas pelo aluno.

- agora pega firme. Guilherme, is everything ok? Have you checked everything? Yes? Yes?
- [o aluno ainda folheia a prova] So give it back. How was it, Júlia?
- (A6) OK.
- (P1) Did you check everything?
- (A6) Yeah.
- (P1) Did you see what was wrong?
- (A6) Yeah.
- (P1) Yes? Is everything Ok? Yes Gabriel?
- (A7) yes.
- (P1) Gustavo, congratulations! You did really well...(Se dirigindo a um outro aluno)
Articles, verb tenses, oh! Verb tenses
- (A8) Yes.
- (P1) You should study more
- (A9) Teacher ?!
- (P1) Um-hu.
[Um aluno demonstra estar tendo problemas com a somatória dos pontos]
- (P1) Quanto deu? Somou tudo?
- (A9) Yes.
- (P1) Soma de novo. [Conferindo a conta] Três ponto cinco, mais oito ponto setenta e cinco, mias três ponto cinco. Cê já pôs... Mais onze ponto vinte e cinco, mais nove, mais três ponto setenta e cinco, mais cinco...Vamos ver... Dividido por três... Tinha que dar. Tem alguma coisa errada. Tá contando os pontos certo? [retomando a contagem dos pontos]três ponto cinco....
- (A9) Ummm.
- (P1) Vai! Três ponto cinco mais/
- (A9) Pera aí... Três ponto cinco, que mais?
- (P1) Mais oito ponto setenta e cinco... Mais onze ponto vinte e cinco... Mais nove... Mais três ponto setenta e cinco, mais cinco.
- (A9) Eu acho que/ três...
- (P1) Divide por três...
- (A9) [Fazendo a conta] cinco, seis...
- (P1) Yes? Any problems? Quer uma calculadora? Checa rapidinho. [Se dirigindo para a turma] Oh! Check your tests very quickly. See what is wrong, why is the problem ...
- (A10) [Apontando uma das pontuações marcada na folha da prova] Teacher, isso aqui marca a nota da/da
- (P1) Folha.
- (A10) Ah...
- (P1) The compositions worth two scores. So, for next class/for next test I hope you write a little bit bigger... A little bit more.
[conversas paralelas e inaudíveis]
- (P1) Give it back, please. How was it? How did you feel about the test?
- (A10) Bad.
- (P1) Bad? It was difficult?
- (A10) Yeah.
- (P1) No, I don't think so. Only the listening was a little complicated but, if you don't do well on the listening, you should go to the learning center and listen to the tapes...

Listen more and more and more, listen the tapes com *Headway* [livro adotado pela escola], listen all the tapes... Yes? So you promise to study for the final exam? The last chance. Marca com a Rose⁶⁰ come to the learning center, cause this is the last chance. If you can't get it on the final exam, I'm sorry.

(A10) Ai!

(P1) Sérgio, do you want to call me later?

(A11) Não.

(P1) That's OK? Ok, so let's check the workbook? Any comments about the test?

(A10) Teacher, posso ver minha prova de novo?

(P1) [Traduzindo a fala da aluna para o inglês] May I see it? At the end of the class, OK?

(A10) Não, é porque eu fiz a questão e você me deu outra coisa, aí eu não sei se/

(P1) Ok, at the end of the class you tell me

(A10) Um-hu.

(P1) Who has some comments about the test and would like to say something? Hein? No? Carolina any doubts any problems? You didn't study, Carolina? Yes?

(A12) I/I study teacher...

(P1) This is the wordlist number five. What are we supposed to be doing with the wordlist? Uh? What are we supposed to be doing? Three sentences with the words from the wordlist. Keep this list on your paper, study for the test. Ok class... So, I don't want you to be disappointed with the test. What I want you to do? I want you to...⁶¹react and study. So, if you need to study something, do it! You can come to Rose's, have a look on your tests. Rose shows you the test at the end, then you see which parts you should improve. Yes? Yes or no?

(Axxx)⁶² Yes.

(P1) Yes teacher. Do you promise me that you are going to study better for next class?

(Axxx) Yes.

(P1) Next test? Everybody?

(Alunos) Yes.

(P1) Uh?

(Axxx) Yes.

(P1) OK. So, for next class I want you to bring me composition number four, if you haven't brought yet...And...The wordlist.

EVENTO DISCURSIVO 2:

(P1) [Após terminar a correção de exercícios gramaticais] So, do you want to see your tests? Yes or No?

(Alunos) Yes.

(P1) Close everything... I was really happy, because most of you did well, ok? Most of you did well this time. [Distribuindo as provas] Marília ... And some of you did better and some of you/ not some just few, just a few of you didn't get it.

(A1) And what is the deadline? No, teacher the mark?

⁶⁰ Professora responsável por ministrar aulas de reforço.

⁶¹ Pausa para os alunos responderem.

⁶² Axxx = vários alunos ao mesmo tempo.

- (P1) What? The grade? Why Marcelo you are saying? Ah! OK. The average is fourteen if you have less than fourteen, you are not in the average.
- (A1) OK.
- (P1) Rodrigo ... Rafael... Marcelo? [demonstrando surpresa] congratulations. Ah! Bia and Júlio could you wait outside for a moment⁶³? Yeah, because you haven't done it. Sorry. Go drink some water. Don't make noise in the hall, please.
[os alunos se retiram da sala de aula]
- (P1) How was this? [Com tom de repreensão] Fabiana! Have you been to Rose's?
- (A2) Yes.
- (P1) How many times?
- (A2) Two times.
- (P1) Twice. Rafael, have you been to Rose's?
- (A3) No, never.
- (P1) Lúcia, what happened?
- (A4) I was with a headache.
- (P1) I had a headache. This is a good excuse?
- (A3) I didn't study.
- (P1) Have you studied? A lot?
- (A4) Yes.
- (A3) I'm not.
- (P1) You didn't, Um-hu. So...
- (A4) Nossa! Que isso?
- (A3) How is....
- (P1) The test? You have already got this on the first one, so... Please, count the points and see if everything is OK.
- (A5) Let's correct the answers.
- (P1) Yes, but don't forget that you have to/ Oh! You just have the final exam to... recover this. [O professor circula pela classe enquanto os alunos checam as provas] Better, much better.
- (A6) Teacher, desculpe a humilhação, viu?
- (P1) No, study harder and then we'll see. You have trouble so far? Study harder to get better grades.
- (A6) Você foi muito cruel na redação.
- (P1) Yes. I have an explanation for that. Pedro is saying that I was very cruel on the correction of the writing. Advanced one course and making such kind of mistakes? You didn't write well, only Marcelo did a very nice composition, made a good composition. Right Marcelo? How much did I get? Ten? Who got more than ten? Who? Fernanda, How much?
- (A7) Eleven.
- (P1) (Risos) It was eighteen [valor total do exercício]... Yeah. Do you know why? I'm very/ I'm very severe now. Why? Because you are advanced one course. So, you should be writing better than before. That's why. I'm sorry Pedro, but I was...
- (A6) Shame on you!

⁶³ O professor pede a dois alunos que ainda não fizeram a prova que se retirem da sala de aula até que a prova seja comentada. Como as provas são padronizadas e não reformuladas ao longo do ano, esses alunos deverão fazer a mesma prova que os outros alunos já fizeram.

- (A7) Thirteen!
- (P1) Laura was thirteen, see? It's not that bad... [Se dirigindo a um aluno] Come here. Cloze [se referindo a um exercício com lacunas que devem ser preenchidas com tempos verbais e vocábulos em geral]. Let me help you.
- (A8) But how? Eu não estudei esse monte de coisa.
- (P1) But Cloze there's no way to study
- (A8) How, then?
- (P1) What do you have to do for Cloze exercise? What I told you?
- (Alunos) Read, read, read.
- (P1) Right! So, Rose... Let me tell you. Rose is going to help you with grammar, she's going to explain again, she can teach you some things, but.. Cloze exercise and vocabulary babies, you have to study. Cloze there's no way to study, you have to practice, OK? So, go to the lab, take some readings, read a lot, do some extra exercises in cloze, OK? This is the way.... I'm sorry, but cloze no way. Oh! You have to add everything and then, multiply by two, yes? How was it Neusa? Much better, right? good? Congratulations...
- (A9) Yeah. The best.
- (P1) Your best grade?
- (A9) Yeah.
- (P1) Marisa... Fourteen point eight [risos] exactly the same.
- (A10) Yeah.
- (P1) Oh! Just Laura changed from the first one, right Laura? Rafael, The same? And the others, thanks God, they recovered. Only Bia and Júlio haven't done yet. So, the grades were much better. I was really glad to correct. And I was a little severe too, Pedro. I admit. I think you should be writing better than you are. So, you do the writing. This is for everybody. So, how to improve the writing and cloze? By...
- (Alunos) Reading
- (P1) So go to the learning center go to the library and take extra readings. Check the points, please... Add everything and at the end/
- (A11) Como faz?
- (P1) Put the/ Check the points...
- (P1) [Mostrando o quadro com as notas semestrais dos alunos para o pesquisador] Much better, thanks God! The first one was bad... Né, Paula? Congratulations. Feeling better now? Congratulations! Um ponto e meio [a mais na nota final]
- (P1) [Um aluno mostra ao professor a baixa pontuação obtida no exercício tipo Cloze] você fez o anterior? Você fez os exercícios?
- (A12) Fiz, entreguei ontem.
- (P1) É... não tem como saber porque a maioria é verbo, preposição/
- (A12) Eu entreguei tudo.
- (P1) [Dirigindo-se ao grupo] O Cloze there's no way to know... There's no way. You have to practice, but you are doing much better, right? I was less/ [Se dirigindo a uma aluna que parece bastante desapontada com a nota obtida na avaliação] Have you checked everything? [risos] Don't be sad, Fabiana, don't be sad. You can work harder, now. Start with Rose, go to the learning center, listen to the tapes all over again, do readings, every week you do extra readings, OK? This is the way.
- (P1) [Um aluno mostra a pontuação atribuída a um exercício] Tá errado? Então põe aqui que eu vou checar. Vou checar.

(A13) Tá.

(P1) [Dirigindo-se ao grupo] If you have any doubts, please, put interrogative marks and then, I'll check. [Somando a pontuação de uma prova] Eighteen here and one here: it's nineteen in my count [risos]. Let's sing⁶⁴? Yes or no? Have you checked? Is everything correct, Marcelo? Very good! Marcelo got the highest grade.

(Alguns alunos) Yes?

(P1) Seventeen point two. It was not that difficult. [Orientando um aluno] Add everything and multiply by two. Yes?

(A14) Yes.

(P1) The rest is correct? You haven't checked? Yes?

(A14) Yes.

(P1) [Recolhendo as avaliações] Good. OK, It wasn't that bad, see? Let's sing?

(A14) [Conferindo a pontuação da prova] Teacher, I don't know.

(P1) [risos] Who has a calculator? Do you have a calculator? Tatiana has a calculator.

(A14) Então tá. Quanto dá? Seis mais quinze, mais dezoito mais/

(A15) [Um outro aluno confere a somatória dos pontos na calculadora] Seis mais quinze, mais dezoito, mais vinte?

(A14) É.

⁶⁴ A professora convida os alunos para ensaiarem uma música em inglês que será apresentada por eles, num evento da instituição.