

Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada*

Maralice de Souza Neves**

Resumo

A formação de professores de línguas, sobretudo, a educação continuada (EC) tem sido muito investigada no campo da Lingüística Aplicada (LA). Entretanto, esta questão é ainda pouco analisada sob o olhar interdisciplinar da Análise de Discurso atravessada pela Psicanálise, e que pode oferecer problematização de questões no campo da AL. Nesta concepção, o sujeito é fundamentalmente heterogêneo, desejante e pulsional e por isso, toma posições que são apreendidas no discurso, instaurando nos modos de dizer mais ou menos explícitos, efeitos de sentido ou representações. Este artigo se refere ao discurso sobre a avaliação de aprendizagem de cinco enunciadoras após dois anos do término de um curso de EC. Suas posições são carregadas de afetos e efeitos de sentido dicotômicos porque, uma vez pulsionais, dificultam os deslocamentos de sentido desejado nos cursos de EC.

Palavra-chave: Formação de professores de línguas; Avaliação de Aprendizagem; Discurso; Psicanálise.

Subjective identifications in the discourse about learning assessment after a Continuing Education program

Abstract

In Brazil, foreign language teaching, especially in the scope of continuing education (CE), has been largely investigated within the field of Applied Linguistics (AL). However, this issue has not been largely analyzed within the interdisciplinary approach of Discourse Analysis in interface with Psychoanalysis, and which may problematize issues in the AL field. In this concept, the human subject is essentially heterogeneous, desiring and driven by the Other's demands. This is why one takes positions perceived in discourse through more or less explicit modes of speaking understood as meaning effects or representations. This paper refers to the discourse of five teachers about their assessment practices of language learning two years after the end of a CE course. Their positions are filled with dichotomous affects and meaning effects as they are driven by the Other's demands, making it difficult for the teachers to change to what is desired by the CE courses.

Keywords: Language teaching education; Learning assessment; Discourse; Psychoanalysis.

Introdução

Nos espaços de formação de professores de línguas, o professor é convocado a assumir diferentes posições na cadeia discursiva e a reconstruir discursos sobre si e sobre sua prática, sendo estas de caráter subjetivo, tal como visto na perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise. Esta considera que o sujeito, ao mesmo tempo em que assujeitado sócio-historicamente ao discurso porque este é que possibilita que se estabeleça laço

social, é também desejante e pulsional. As tomadas de posição desse sujeito-professor são, portanto, heterogêneas e muitas vezes conflitantes entre os vários e diferentes discursos da área de formação e a sua própria condição desejante (TAVARES E BERTOLDO, 2006, inédito).

Nesta perspectiva, o sujeito se dirige a um Outro (simbólico, pois se refere à memória discursiva que faz e precede o sujeito ao nomear as coisas) sem saber o que causa seu desejo. Este não-saber radical da ordem do utópico ou do impossível é o que gera angústia e pode ou não levar o sujeito a desejar saber sobre o que não sabe. Entende-se, nessa concepção, que o sujeito atribui significações aos diversos lugares que ocupa em sua vida, o que faz com que este esteja em constante construção. Do mesmo modo, entende-se que não há como se deter nas significações do enunciado, mas naquilo que move o

*Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado "Processo Identitário de Professores de Línguas em Formação Continuada", que se insere no projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) – EDUCONLE, da FALE/UFMG sob a coordenação geral da Profa. Deise Prina Dutra, à qual agradeço pela acolhida. Os enunciados analisados fazem parte de um corpus piloto do projeto. Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, em abril de 2008.

** Endereço eletrônico: maraliceneves@gmail.com

enunciador. (REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998a; PÊCHEUX, 2002; NEVES, 2006)

Pretendo, neste trabalho, apresentar e analisar sentidos representantes de efeitos que emergem no discurso de 5 (cinco) sujeitos-professores de inglês egressos de um curso de educação continuada (EC) em relação a sua prática de avaliação de aprendizagem dos seus alunos. Primeiramente, apresentarei os pressupostos teóricos que sustentam as interpretações que se seguem. Iniciarei com a noção de sujeito considerando, em seguida, a dimensão do interdiscurso e sua relação com o intradiscurso, apontando questões da falta e da heterogeneidade inerentes ao discurso e a sua interpretação. Finalmente, procurarei apreender na análise as representações dos professores no que se refere às posições que tomam sobre a sua prática de avaliação antes e após o curso de educação continuada. Essas posições são carregadas de afetos em relação a si e aos outros envolvidos no processo.

A concepção de sujeito da linguagem e do desejo

Na perspectiva discursiva articulada com a psicanálise, a noção de sujeito é a daquele assujeitado, antes de tudo, à linguagem. Na psicanálise o discurso estabelece o laço social. Alienado ao discurso, pois, o sujeito se constitui entre um significante e outro significante, sendo tomado pelo campo do Outro (ordem simbólica, legado da cultura, “espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo”- (ANDRÈS, 1993 p. 385). Essa articulação simbólica ganha sentido a partir do Nome-do-Pai (LACAN, 1998) figura da lei simbólica e da castração que resulta numa privação inerente ao ser e molda o imaginário, nem sempre coincidindo com a biologia.

Todavia, este não é um sujeito pleno, demasiadamente bem assujeitado ao simbólico; é também desejante. Afinal o sujeito está sempre prestes a se desestabilizar frente às manifestações do inconsciente que surgem no discurso através de equívocos, lapsos de escuta de escrita e de fala, esquecimentos, perdas, hesitações, gafes. É a linguagem que permite circunscrever o objeto do desejo (ROUDINESCO, 1977 citado por AUTHIER-REVUZ, 2004). Como sujeitos da linguagem e do desejo, ficam acentuadas a sua inadequação e a sua falta. Desse modo, citando Lacan, “isso que me falta, que jamais terei, dependendo disso, porque aí fundo o meu desejo.” O que o sujeito “pede” ao outro vem sempre acompanhado de algo que ele não sabe e que sustenta o seu desejo. (LACAN, 1985). É nessa dimensão desejante da linguagem que a pulsão¹ busca o gozo, visando fa-

zer algo no corpo do sujeito, contudo, consegui-lo. Entendo, nessa concepção, que o sujeito ao atribuir significações aos diversos lugares que ocupa em sua vida, faz com que conviva diariamente com a instância do Real, ou seja, com a impossibilidade da nomeação total do seu desejo. Essas significações não são livres de forças psíquicas que produzem um *quantum* de afeto (FREUD, 1926 citado por KAUFFMAN, 1993, p.14). “Os afetos e os sentimentos correspondem a processos de descarga cujas manifestações finais são percebidas como sensações”. Das várias experiências vividas pelos indivíduos, a angústia é o afeto especial da economia do sujeito, “uma combinação de certos sentimentos da série prazer-desprazer com descargas que lhe correspondem” (FREUD, 1926 citado por LAMBOTTE, 1993, p. 37); é aquilo que não engana e cujo ponto está na não correspondência entre o desejo e a falta (LACAN, 2005). É no sinal de desprazer percebido pelo eu que a angústia se manifesta produzindo algum modo de defesa alimentada pela pergunta “o que sou eu para o outro?”

Heterogeneidade e interdiscurso: noções fundamentais para a interpretação na análise de discurso

Atravessado por uma heterogeneidade fundante, que o descentra, o sujeito “não pode ser tomado *pele* que diz, mas *no* que diz” (AUTHIER-REVUZ, 1982 citado por TEIXEIRA, 2005, p. 152). Isso quer dizer que no que se diz há respeito a um outro que pode estar marcado na língua explicitamente, através de formas lingüísticas descritíveis, tais como, incisões, oposições, sinais; ou formas não marcadas da representação do dizer, puramente interpretativas, “que remetem a um além discursivo não identificado, o espaço do interdiscurso.” (*idem*, p.165).

O interdiscurso é o que nos permite surpreender no fio do dizer – o intradiscurso – a presença do outro [da ordem do imaginário] no discurso. A presença do interdiscurso é “a presença de um **não-dito**, sem fronteira localizável.” (MALDIDIER, 1990 citado por TEIXEIRA, 2005, p. 182, grifo da autora). A compreensão da existência do interdiscurso faz com que a prática discursiva se volte “para o que *resiste* ao dizer, no próprio dizer, o que interrompe o círculo da repetição e da paráfrase, embora reconhecendo que elas também são constitutivas do sentido.” (TEIXEIRA, p.183,). A Análise de Discurso reconhece a falta como constitutiva do sujeito e do sentido e Teixeira (*Op.cit.* p. 184) completa: “a língua tem as formas – mais explícitas ou menos explícitas – para sinalizar **isso** que fala antes, em outro

lugar, sem se dizer e que, no entanto, instaura efeitos de sentido.” (grifos da autora). Esta autora toma o interdiscurso como um rastro de memória, não visível na seqüência lingüística, que constitui também o sentido do discurso como produto de enunciações anteriores e se configura como uma evidência, mas é desestratificada pelos pontos de impossível (o Real) do equívoco e da heterogeneidade. O analista de discurso deve então buscar surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência no modo como ele pode ser desestabilizado na organização das seqüências discursivas. A busca do sentido como efeito de evidência é feita através de gestos de interpretação. São gestos porque são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o sujeito está implicado nesse gesto e, com ele acontecem pontos de equívoco que oferecem lugar à deriva de sentidos. (PÊCHEUX, 2002). Exatamente porque há deriva de sentidos que a interpretação não se fecha em si mesma, já que não há como apreender o **isso** interdiscursivo. Desse modo, busca-se pela análise, através do modo de dizer, uma interpretação possível no fio do discurso das representações que as enunciatórias fazem da avaliação de aprendizagem antes e depois do EDUCONLE.

Que posições tomam essas professoras?

Interessada no discurso dos primeiros egressos do EDUCONLE, para o qual ministrei um curso sobre Avaliação de Aprendizagem de Línguas, dentro do Eixo Metodológico do Curso², meu objetivo foi detectar momentos de interpretação enquanto tomadas de posição (ou representações) que aquele ensino sobre avaliação e a experiência de ser avaliado no curso tiveram para os egressos do EDUCONLE, após dois anos de seu término.

Brevemente situo que o curso de 8 (oito) horas/aula, foi ministrado em dois encontros, sendo que no primeiro encontro foram abordados os instrumentos de avaliação sem testes, tais como, portfólios, diários de aprendizagem, auto-avaliações, observações formais, etc. No segundo encontro, o foco foi na avaliação através de testes. Como formas de avaliação adotadas no próprio EDUCONLE, naquele ano, foram utilizados testes (nas aulas de língua) e diários de ensino/aprendizagem e portfólios (nas aulas de metodologia e no curso em geral).

Foram entregues, numa folha de papel a cinco enunciatórias, oito questões abertas para serem respondidas em áudio, estando as mesmas sozinhas e instruídas a dizerem o que lhes ocorresse como respostas às perguntas, sem se preocuparem com a ordem das perguntas, ou com repetições, hesitações,

lapsos, contradições e principalmente com a edição da gravação (SERRANI-INFANTE, 1998b)³. O desejável nesse procedimento é que, embora a presença imaginada do pesquisador não seja mitigada pela sua ausência, haja uma maior liberdade de expressão já que o pesquisador não se encontra ali para controlar a entrevista. O que se busca não é o que o enunciador informa, mas como o diz, qual seja, nas formas linguisticamente descritíveis. As perguntas foram as seguintes:

Perguntas apresentadas às enunciatórias

- Brevemente relate o que tem feito após a sua participação no EDUCONLE.
- Exponha as formas pelas quais você avalia o desempenho de seus alunos atualmente.
- Relate o que fazia antes (até algum tempo atrás) e o que faz agora.
- Defina o que você entende por avaliação de aprendizagem.
- Qual a sua opinião sobre os meios que conhece e que utiliza para avaliar seus alunos (sejam eles desenvolvidos por você mesma ou determinados pela coordenação da escola)?
- Como você descreve a sua relação com seus alunos? Exemplifique, se for possível.
- Você está satisfeito com o que faz hoje ou gostaria de mudar algo? Explique.
- Durante o curso do EDUCONLE você foi avaliada como aluna. Relate seus sentimentos em relação a esse processo.

Condições de produção do discurso das enunciatórias

Na concepção discursiva, as condições de produção do discurso se referem ao contexto e situação do discurso, bem como às imagens de si, do outro e do referente em relações de sentidos, de forças e de antecipação (PÊCHEUX, 1990). Podemos dizer, após elaborações que levam em conta a Psicanálise, que essas imagens de si correspondem ao Eu-ideal alienante (porque não corresponde à experiência) e estruturante (porque as tentativas de corresponder à imagem que queremos ter para o outro é que me constituem como sujeito). Entretanto, como já foi apontado, é o Outro (da ordem simbólica ou chave das significações inacessíveis ao sujeito) que ordena, organiza o mundo imaginário ao qual o sujeito se aliena (TEIXEIRA, 2005). O Eu, então, se constitui no imaginário como uma identidade unificada, mas esse “sujeito como um todo” é o efeito clivado, faltoso e desejanço do inconsciente que pertence

ao simbólico e à ordem imaginária (EAGLETON, 1996 citado por TEIXEIRA, 2005)

É com ênfase na ordem imaginária que proponho pensar também a identificação do sujeito com as determinações sociais e culturais que formam a história individual de cada enunciador. Lembro com Freud (1921) que a identificação é mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa e que o indivíduo não existe fora do domínio social no qual ele se investe narcisicamente para ser aceito e amado. Nossas enunciadoras, ao estarem no ambiente da escola pública onde circula o discurso da falta de qualidade do ensino público “freqüentemente explicado pela falta de qualidade de seus atores: alunos, docentes, administradores e pais” (AKKARI, 2001), já tendem a estar identificados com o que o autor aponta como sendo as falhas atribuídas às inaptidões individuais. Também faz efeito o discurso da falta de prestígio das línguas estrangeiras nas escolas secundárias e da crença de que não se aprende inglês nas escolas regulares (MOITA LOPES, 1996). As determinações culturais, sociais e históricas desses discursos são “esquecidas” na rede interdiscursiva.

Essas identificações freqüentemente entram em confronto com as representações do que desejam que seja um curso numa universidade pública de qualidade: uma regraduação, e que os cursos de educação continuada não podem oferecer. Por outro lado, o desejo de profissionais que oferecem o curso é de que

a universidade pública [deva] tomar posicionamentos e efetuar ações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento desses professores através de projetos que visem à educação continuada dos mesmos, proporcionando-lhes chances de desenvolvimento autônomo ao longo da vida profissional. (DUTRA et al., 2004)

Portanto, é partir das considerações acima apresentadas que passo a uma breve descrição das enunciadoras e em seguida apresento as análises dos enunciados:

Descrição das enunciadoras⁴:

- **A.** leciona em três escolas, uma estadual e duas particulares para os níveis fundamental (6^a, 7^a e 8^a séries) e médio (1^o e 2^o), mas com carga horária reduzida. Níveis de inglês que leciona, segundo o que relata, são básico e intermediário. Está cursando o mestrado na **FALE-UFMG** sob a orientação de uma das

coordenadoras do **EDUCONLE**.

- **M.C.** leciona em um colégio municipal de BH (Ciclos) para a 6^a, 7^a e 8^a séries. Manteve, após o **EDUCONLE**, as mesmas atividades de antes, não exercendo mais nenhuma outra atividade profissional ou acadêmica. Não mencionou planos futuros.
- **V.** leciona em um colégio estadual nas séries de 2^o a 4^o e na 7^a série do fundamental (Inglês básico). Participou de cursos de capacitação oferecidos pelo Colégio onde trabalha, fez alguns workshops (não especificou quais) e também cursou inglês em curso livre. Está somente lecionando, no momento. Mencionou desejo de fazer uma pós-graduação, impedido, no momento, por problemas familiares.
- **S.** leciona em duas escolas estaduais para todas as turmas do ensino fundamental. Alguns meses depois do término do **EDUCONLE**, no ano seguinte, a depoente ganhou uma bolsa de estudos da Cultura Inglesa e estudou inglês por 6 meses. Não pode continuar o curso no semestre seguinte devido a uma cirurgia do maxilar. Voltou recentemente aos estudos da língua com aulas particulares e está lecionando. No final, seu depoimento foi permeado de emoção, sendo que ela chorou por diversas vezes.
- **J.** leciona em uma escola municipal de Betim (5^a a 8^a séries, ou 2^o, 3^o e 4^o ciclos) durante o dia e à noite trabalha com educação de jovens e adultos. Após o término do **EDUCONLE**, ela aumentou a carga horária nas escolas onde trabalhava, não exercendo mais nenhuma outra atividade. Não mencionou planos futuros.

Gestos de interpretação dos enunciados:

1)Efeitos de sentido nos gestos de MC: *tentativa, procura, busca (dificuldade) em contraposição aos efeitos de tranquilidade, quase diversão⁵*

Exemplo 1:

MC: após a minha participação no **EDUCONLE** eu tenho tentado colocar em prática aquilo que eu consegui de aprendizado eu tento durante o processo fazer uma avaliação contínua do desempenho observando os avanços e retrocessos por ele cometidos neste ponto eu procuro eu faço (+) uma avaliação mais no sentido de traçar uma meta pro aprendizado ser mais eficiente

eu **busco** (2.0) **com tranquilidade** passar pros meus alunos

MC: a gente consegue **muito tranquilamente** resolver as questões (+) as pendências as dúvidas e **até mesmo** divertir

Nos enunciados de **MC**, os sentidos da prática da avaliação no sintagma verbal **tentar** se repete parafrasticamente também em **buscar**, **procurar** de modo a marcar na opacidade do dizer que, na prática de ensino e avaliação após o EDUCONLE, uma dificuldade que contradiz o dizer que “a gente consegue **muito tranquilamente** resolver as questões (+) as pendências as dúvidas e até mesmo divertir” (**MC**).

1.2) **MC:** *Avaliação como denegação da forma e da punição acarretadoras de medo*

Exemplo 2:

MC: avaliar é muito importante **não na forma** (+) é (+) **não aquela avaliação** enquanto punição avaliação quantitativa e sim avaliação do processo de aprendizagem (incisa através da negação)

Existem meios de avaliação **que não condiz** com o aprendizado (+) pelo contrário ao invés de avaliar (+) **ele faz com que o aluno tenha medo e não participa** realmente daquilo que ele é capaz (+) **não produz** aquilo que ele determina ou aquilo que ele conhece (2.0) **a avaliação no sentido de punição** (+) ela muitas vezes **dá medo** (+) e interfere no psicológico do aprendiz e não produz o efeito que a gente precisa ser produzido (+) na verdade (+) a avaliação **ela só é realmente valorizada** ou (+) **realmente eficaz quando ela aponta o retrocesso do aluno e prá que isso aconteça é necessário que ela seja feita de forma bem à vontade mas o aluno possa tranquilamente expor colocar aquilo que ele aprendeu ou aquilo que ele é capaz de produzir** sem(+)ser realmente **avaliado pra nota** ou mesmo pra (1,5) **pra passar de ano//** (equivoco através do referente isso)

Em relação ao sentido atribuído ao referente *avaliação*, há uma sobreposição entre o sentido de *avaliação contínua do desempenho, de processo de aprendizagem, de observação dos avanços e retrocessos, mais eficiente e com metas traçadas* “aprendidos” no **EDUCONLE**, e aqueles já tradicionalmente conhecidos, tais como vetor de punição, acar-

retador de medos e dificuldades, *instrumento com a finalidade de passar e ter nota*. Como há um isso interdiscursivo que fala antes em outro lugar, vemos nos negritos da transcrição o deslize dos sentidos nos modos de dizer, que a um só tempo marcam o desejo da enunciadora de que a teoria recém-adquirida seja o conhecimento que deverá sanar seus problemas e inquietações e a impossibilidade desse apaziguamento nas representações da avaliação que ela atribui aos outros (talvez os alunos, os colegas, a uma representação sua anterior...).

Ao definir o que é avaliação, a enunciadora interrompe o dizer e dá lugar à incisa que nega um outro dizer. Para Freud, segundo Andrès (1993), a primeira afirmativa utiliza os termos em que estão encerrados os afetos (*a avaliação é muito importante*); a negação em seguida permite a tomada de consciência do recalçamento, sem que o sujeito aceite seu conteúdo (*não como forma, não como punição*). Dessa forma há uma “separação da função intelectual do processo afetivo.” Trata-se da denegação. Nos termos de Lacan, prossegue Andrès, “toda mensagem depende da denegação porque é dirigida a um outro ao qual o pensamento é atribuído” (*idem*, p. 356).

Ainda, no mesmo enunciado, **MC** produz um equivoco, marcado na parte sublinhada, entre a avaliação tradicional valorizada pelos outros, nomeados através do uso de agente desconhecido (em negrito) – de que, ela procura se afastar em seu discurso hoje – e a avaliação, representada no seu discurso atual (sublinhado). O equivoco se estabelece a partir do sintagma, marcado em itálico, e *pra que isso aconteça*.

Finalmente, ao destacar os efeitos de evidência nas seqüências discursivas de **MC**, pode-se inferir que não há substituição de uma teoria por outra “mais nova”, ou mesmo de uma prática por outra “mais eficiente”, mas ação de teoria e ação de prática em relações de revezamento ou em rede, que é, enfim, uma não totalização, ou não completude, já que as relações teoria – prática são parciais e fragmentárias, conforme marcam Deleuze e Foucault (1981). Problematizamos, na dicotomia apontada no discurso da depoente, assim como é também o caso das enunciadoras abaixo, que talvez a questão não seja de substituir uma solução por outra, ou as avaliações tradicionais pelas avaliações alternativas, ou as aulas tradicionais por aulas de metodologia renovada, mas de colocar o professor frente a diferentes posições discursivas, conflitantes, heterogêneas, prenhes de fatores afetivos e, portanto, não tão tranquilas assim e nem tão idealizadas. Como afeto especial, a angústia gerada é o que pode levar, de fato, ao deslo-

camento para sair da insatisfação. Entendo como deslocamento discursivo algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras.

2) Efeitos de evidências de conflito na fala de V: a avaliação representada na observação da dificuldade em dicotomia com a facilidade

Exemplo 3:

V: então um aluno que tem **uma dificuldade quer dizer uma facilidade** no writing ele vai conseguir fazer com mais facilidade certas questões ou aquele que tem facilidade no reading (+) então eu **tento adaptar** as minhas avaliações dentro do conhecimento que o aluno tem (+) ajudando de forma melhor//

V: eu era um um **pra se dizer (+) um professor robô (+)** e quando eu vim no **EDUCONLE (+)** eles me ensinaram muito (+) metodologias diferentes (+)

V: mas eu tive professores que me ensinaram **que (+) esse (+) esse (+) como posso dizer (+) essa dificuldade que eu tenho** de me expressar **não seria um empecilho (+)** pra eu aprender outras maneiras, né (1.0) de fazer uma boa aula

Na primeira seqüência da fala de V, irrompe um lapso, ou seja, uma das formas de ato falho (caracterizado também por outras manifestações não encontradas nestes enunciados, tais como, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de intenção, perdas, incapacidade de encontrar um objeto, certos erros) na substituição de “facilidade” por “dificuldade”. Este assinala, em primeiro lugar a revelação de um desejo inconsciente (de que o aluno tivesse facilidade em escrever) e a um só tempo atesta o inconsciente estruturado como uma linguagem, podendo ser decifrado como uma mensagem (a representação do aluno e dela própria com dificuldades). Cabe lembrar que a representação de dificuldade aponta para a alienação dos sujeitos ao discurso da falta de qualidade atribuída à falta de qualificação individual.

Ainda, considerando como marcação explícita na língua as não coincidências interlocutivas e glosas reflexivas apontadas por Authier-Revuz (2004, p. 83), vemos no depoimento de V., pontos

de não-coincidência entre as palavras e as coisas – nas glosas que representam as buscas, hesitações, etc, a busca da “palavra exata”. Segundo a autora, o estatuto dessas glosas é complexo e expõe a “hiância inerente ao dizer” (p. 89), para além da dificuldade local de comunicação, é a testemunha de uma posição específica do enunciador “em sua relação conjunta com o outro interlocutor e com seu próprio sentido” (p.101). Essa palavra incerta em relação a ela mesma busca encontrar a completude, cuja falta ela sente nela mesma, na coincidência com o outro que restitui o não-dito. Ainda, na negação não seria um empecilho, mais uma vez é reforçada a dificuldade, o empecilho também através da negativa e do verbo no futuro do pretérito, que ressalta a realidade do empecilho e não o hipotético.

3) Efeitos de evidência sobre as provas e outros tipos de avaliação nas falas de J, S e A: *causadoras de medo, pânico, retração, fechamento em oposição a atividades de avaliação imperceptíveis, gratificantes, prazerosas*

Entendo que as teorias apontadas nos cursos do eixo metodológico do EDUCONLE acabam por se tornar prescritivas, idealizadas, pois com seu cunho científico, ao serem ministradas por profissionais da universidade pública, ganham formas de verdade, de completude e de conhecimento no inconsciente coletivo do curso de EC. Vejamos também exemplos de **J, S e A:**

Exemplos 4, 5, 6:

J: melhor atualmente eu **não avalio meu aluno** é é quantitativamente a minha avaliação é **diária** e e no desenrolar das aulas é é **eu aprendi a utilizar o diário de bordo** né que até então é eu não utilizava (+) eu não aprendi né quando eu estudei a avaliação era só (+) prova só teste que avaliava só prova escrita nota agora não(+) eu até falo sobre meus alunos claramente a respeito de avaliação porque eles ainda pensam que(+) **é uma nota de prova é uma nota num teste que vai definir a vida deles**

J: eu mostro pra eles por que eles têm muito medo quando pegam prova quando recebem uma prova corrigida quer ela tenha conceito tenha nota eles já entram em pânico

J: isso acontece deles receberem as avaliações (+) eles ficam frustrados e pensam em desistir e tudo mais e falam que (+) ah eu não vou aprender e no entanto é gratificante quando

uma atividade que eles nem percebem mas na verdade está sendo avaliado isso é satisfatório

S. desde quando eu saí do EDUCONLE (+) eu comecei a verificar a minha maneira de avaliar os alunos (+) eu vi que eu precisava mudar que eu não estava avaliando corretamente (+) que eu precisava buscar novos meios eu falo muito com eles que eu avalio continuamente (+) eu não creio só numa prova se eu avalio só na prova (+) o aluno pode se sentir retraído (+) pode por algum momento estar nervoso e não ir bem numa avaliação Nós temos que buscar um método uma avaliação em que se há prazer no aprender (+) então eu creio que se houve prazer (+) se houve (0.5) a participação (+) automaticamente esse aluno ele vai aprender no mês de abril (+) eu não pude mais acompanhar essa turma (+) e os professores que me substituíram eles não (+) haviam avaliado dessa forma né (+) por mais que eu também compartilhei algumas coisas que eu havia aprendido no EDUCONLE (+) não foi posto em prática por alguns deles né (1.0)

A. antes do EDUCONLE eu tinha uma visão bastante tradicionalista de avaliação (+) eu acreditava que o que media o conhecimento era realmente uma prova (+) baseada no conteúdo dado (+) e se o aluno sáisse bem ou se ele tivesse uma boa pontuação (+) nesta prova (+) era considerado por mim um bom aluno (0.5) Com o passar o tempo né com as leituras que eu fui fazendo (+) eu fui descobrindo novas formas hoje eu busco avaliar muito mais todo o processo de aprendizagem em si do que o produto final (+) busco avaliar eéé (+) essas atividades leves que são feitas na própria sala de sala que normalmente eles não têm idéia de que estão sendo avaliados avaliar todo esse processo é (+) muito tranquilo hoje em sala de aula (+) a maioria das escolas hoje ela te dá essa liberdade (+) tirando uma escola ou outra que tem uma postura mais tradicional e (+) e vê a avaliação como algo mais fechado (+)

O efeito de sentido, no fio do discurso das enunciadoras, é a oposição entre o modo “tradicional” de ver a avaliação e as outras avaliações alternativas. Por um lado, são vistas como provas causadoras de medo, de dificuldades que, no fio do discurso já faz parte de uma prática do seu passado ou são atribuídas aos alunos ou outros colegas. Por outro

lado, já são adotadas as concepções “aprendidas” no curso, “novas” representações de avaliação do processo, que significa ver o todo, utilizado através de práticas de avaliação não percebidas pelos alunos, diárias, contínuas, qualitativas, lúdicas, prazerosas, criativas. Cabe ressaltar, entretanto, que no aparente convívio das duas formas de avaliação, há embates de discursos porque, além do desejo de que haja um desenvolvimento autônomo das enunciadoras por parte dos professores do curso, há também uma forma prescritiva e incondicionalmente dicotômica de colocar o “novo” conhecimento para se superar o “velho”. Um exemplo, pelo qual me responsabilizo, é apresentar as formas de avaliar a partir da distinção “avaliação com testes” e “avaliação sem testes”. Como marcam Bertoldo e Tavares (2006, p.4, inédito), a ênfase dada à teoria e à metodologia é a de “solucionadoras de problemas do fazer pedagógico, fazendo acirrar a dicotomia existente entre teoria e prática.”

Considerações finais

As práticas de avaliação se manifestam numa representação dicotômica sobre a avaliação tradicional em oposição à avaliação conhecida como alternativa nos meios especializados. O discurso dessa oposição é recorrente em seqüências de todas as enunciadoras. Nesses enunciados, a avaliação mais processual e contínua se caracteriza como muito menos ameaçadora. Parece se encaixar no que Bertoldo e Tavares (2006, inédito) alertam em relação à perspectiva que vê a educação como mudança de “política de vida” (citando GIDDENS, 1991). Na perspectiva de Giddens (1991), a emancipação das limitações é possível através de auto-observação. Assim, ao propor uma prática reflexiva no curso de EC, sempre levando em conta o sujeito intencional, que consegue superar suas limitações, o discurso dos enunciadores do curso acaba por representar um imperativo de transformação de postura.

No caso das representações sobre avaliação, a primeira, “tradicional” deve ser abandonada ou revisada para dar lugar à segunda representada como processual, leve, tranqüila. Nessa “mudança” idealizada, o efeito de sentido é representado na modificação da relação afetiva de cunho negativo para uma relação positiva entre a enunciadora e seus alunos. Se antes, ao menos no fio do discurso, os efeitos de evidência no dizer das enunciadoras eram de dificuldade, medo, pânico, punição, retração e fechamento, passam a ser idealmente de tranqüilidade, facilidade, continuidade, diversão, criatividade e, antes de tudo, de não percepção das sensações desagradáveis

acionadas por toda prática de avaliação que logicamente significa “o julgamento do Outro para quem tanto me esforço para agradar”.

Nesse gesto de interpretação das enunciadoras evidencia-se o desejo de completude e perfeição, certamente geradoras de angústia e que dificilmente se verifica na prática, uma vez que é da ordem do impossível a idealizada substituição de uma teoria por outra. Como seres pulsionais, somos levados a repetir sensações com as quais nos identificamos. Assim também nos traímos no lugar de prescritores de mudanças, também não conseguindo nos desfazer de posições dicotômicas.

Talvez seja possível pensar o que a partir do limite colocado pelo impossível do saber haja uma possibilidade na proposta de Deleuze e Foucault (1981), ou seja, que as ações de teoria ou de prática sejam pensadas em revezamento ou em rede; justamente, acrescento, porque são angustiantes. Afinal, entendo que, quando carregadas de afetos que nos levam a repetir a ordem de um gozo submetido aos significantes da prática anterior, mais difíceis se tornam as posições que deslocam sentidos para outra prática que se caracterize como a desejada no ideal dos cursos de EC.

Volto a lembrar que nossa subjetividade está em construção constante uma vez que nossas identificações e desejos inconscientes são partes determinantes nesse processo. Tomamos posições no discurso e assim nos constituímos nas oscilações dicotômicas de nosso pensamento moderno, sempre idealizando representações impossíveis de atingir e que são simbolizadas no discurso. Cabe-nos como educadores e professores não glorificar tanto a nossa prática e continuar tentando trabalhar para a problematização da completude e da autonomia já que os deslocamentos não se processam exclusivamente através da reflexão consciente. Mudanças nas formas de trabalhar a avaliação já estão sendo implementadas no ano em curso; entretanto, não há como saber de seus efeitos.

Notas

¹ Digamos que a pulsão seja como uma máquina que visa fazer algo no corpo para descarregar uma energia sexual. O objetivo da pulsão é o gozo: o gozo da pulsão de morte. Não existe corpo humano sem pulsão (não se pode livrar dela). A pulsão é parcial (o olhar=escópica, a voz=invocante, o cíbalo=anal, o seio=oral, o nada=morte) porque para gozar necessita do campo do Outro. Lacan procura mostrar que o gozo se sustenta pela obediência do sujeito a uma ordem que o conduz e, dessa forma, o sujeito abandona o que acontece com o seu desejo e se destrói na submissão ao Outro (Roudinesco e Plon, 1998). Na operação de satisfação da pulsão sempre sobra alguma coisa; o gozo não é pleno, fica um resto, ou seja, o campo da falta, o campo do não especularizável (não há imagem para isso). É o objeto da pulsão, o que fica a desejar.

² No EDUCONLE, até 2007, eram oferecidos cursos modulares concernentes a metodologias de ensino às sextas-feiras (Eixo Metodológico) e aulas de língua inglesa ou espanhola aos sábados (Eixo Lingüístico) durante dois anos (300h/aula). Atualmente este formato sofreu várias modificações.

³ O procedimento adotado neste trabalho é uma modificação daquele proposto por Serrani-Infante (1998b) no projeto AREDA (Análise de Ressonâncias

Discursivas em Depoimentos Abertos). Originalmente, o instrumento utilizado propõe um maior número que perguntas recorrentes, mas sob formas modificadas, para que seja possível “observar ressonâncias em depoimentos diferentes sobre o ‘mesmo’ tópico (p.153, aspas da autora).

⁴ Para salvaguardar a identidade das enunciatórias pedi que adotassem pseudônimos e aqui ainda optei pela utilização somente das iniciais dos pseudônimos.

⁵ Nas transcrições as pausas são apresentadas com o sinal (+) para pausas curtas e (0.5) (1.0) (2.0) etc para pausas mais longas. Os negritos ressaltam as recorrências analisadas em primeiro plano; a parte sublinhada resalta a análise de equívocos, denegações, lapsos, busca da palavra certa que atesta a não coincidência do dizer com o intencionado, etc. A parte em itálico marca ainda uma terceira instância de análise, destacando entre o que está sublinhado ou/e em negrito, alguma sobreposição de marcas lingüísticas numa mesma análise.

Referências

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação & Sociedade*, 2001, v. 22, n. 74, ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jun. 2008.
- ANDRÉS, M. Negação. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 356-358.
- _____. O Outro. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p.385-387
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a Transparência e a Opacidade*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- BERTOLDO, E. S.; TAVARES, C. N. V. Subjetividade em construção nos discursos sobre formação de professores de língua. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006. Inédito.
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, 2^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- DUTRA, D. P. et al. Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras: como a Extensão, o Ensino e a Pesquisa Constroem Resultados Positivos. In: *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2., Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 10 jun. 2008.)
- FREUD, S. (1921) *Group Psychology and the analysis of the ego*. New York: Liveright Publishing, 1951. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em 18 jun. 2008.
- _____. (1925-1926) Um estudo autobiográfico. Inibições, sintomas e ansiedade. A questão da análise leiga e outros trabalhos. v. XX. In: ____ *Obras psicológicas de Sigmund Freud*. São Paulo: Imago. (CD ROM - Edição Standard Brasileira, 1966-1980)
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and*

society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

KAUFFMANN, P. Afeto. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 11-15

LACAN, J. J. (1973) *O seminário*, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1966) De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J. *J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 537-590

_____. (1962) *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LAMBOTTE, M. C. Angústia. In: KAUFFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 36-44

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J. *Práticas identitárias: língua e discurso*. 2006. p.45-56

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso, AAD-69. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p.61-105.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

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

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1983) *O Discurso; estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SERRANI-INFANTE, S. M. _____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p.231-264.

_____. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 143-167.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

Recebido em agosto de 2008

Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Maralice de Souza Neves: Graduada em Letras-Inglês (licenciatura) e em Psicologia (bacharelado e psicólogo) pela UFMG. Mestre em Estudos Lingüísticos, também, pela UFMG. Doutora em Linguística Aplicada com ênfase em Ensino/Aprendizagem de línguas, pela UNICAMP. Atualmente é professora Adjunta na UFMG, atuando na graduação e na pós-graduação.