MARALICE DE SOUZA NEVES

PROCESSO DISCURSIVO E SUBJETIVIDADE: VOZES PREPONDERANTES NA AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada na área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

IDADE BC
CHAMADA T/UNICAMP
N414p
EX
MBO BC/ 49272
OC 16-837/02
D X
EÇO R$ 11,00
ITA
CPD

CM00167797-5

3 ID 241384

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Neves, Maralice de Souza

N414p Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário / Maralice de Souza Neves. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Silvana Mabel Serrani-Infante

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Psicanálise. 4. Avaliação. 5. Ensino/Aprendizagem de LE. 6. Formação de professores de LE. I. Serrani-Infante, Silvana Mabel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Maralice de Souza Neves

e aprovada pela Comissão Julgadora em 19/04/2002

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante – Orientadora

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Profa. Dra. Adriana Silvina Pagano

Prof. Dr. Kanavilil Rajagopalan

Profa. Dra. Maria José Faria Coracini

Campinas, 22 de fevereiro de 2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimentos

A cada um dos colegas e dos alunos que participaram diretamente deste trabalho. Ao expor as suas contradições, pude expor também as minhas.

Às colegas e amigas Vera e Adriana, que me incentivaram e me apoiaram desde a elaboração das primeiras etapas do projeto. A Helivane, Sandra, Claudete e América, por suas revisões aqui e ali. Ao Sérgio, em especial, por sua valiosa revisão do texto final. Seus gestos reforçaram o valor de uma escolha.

À minha orientadora Silvana, que desde o primeiro momento, confiou em minha escolha e durante os vários instantes de (des)orientação, mostrou-me que valeram a pena todas as mudanças.

À Cláudia, que me escutou e me levou a ver como funciona a ética da repetição do real: pura produção e gozo de prazer.

Aos meus pais, responsáveis por uma nomeação que por modificações contingenciais ou não se transformou de Maria Alice em Maralice. Uma redução no nome que teve a sua significação. Quem sabe a afetuosa redução para Mara, signifique ainda outra coisa?

Às minhas irmãs, amigas e amigos, que ainda bem são muitos e que torceram por mim, ouviram reclamações, dividiram preocupações e francas risadas. Que bom ter vocês em minha vida.

Ao programa de PICDT da CAPES, que com seu auxílio financeiro possibilitou tanto crescimento intelectual e pessoal.

À professora Ângela B. Kleiman e à equipe do Centre Didactique de Langues – LIDILEM – Université Stendhal 3, em especial aos professores Christian Degache, Francis Grossmann e Françoise Boch. Agradeço ao Programa CAPES-COFECUB por esses seis valiosos meses em Grenoble.

Só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isto também vale para aquele que ensina.

Jacques Lacan (1985: 260)

RESUMO

Nesta tese estudamos as representações da avaliação da oralidade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) no ensino universitário público brasileiro, formador de professores de LE. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar, que abrange questões e conceitos da Lingüística Aplicada, da Análise do Discurso e da Psicanálise. Nesta perspectiva, a subjetividade é constitutiva do discurso e os discursos são construídos sócio-historicamente por sujeitos desejantes, descentrados, constituídos pela linguagem e envolvidos em relações de poder e interesses normativo/institucionais. Nesta heterogeneidade de sentidos, os sujeitos-professores tomam posições contraditórias nas avaliações da aprendizagem de seus alunos que são configuradas em gestos de interpretação porque atendem a demandas advindas de várias vozes do discurso, nesse caso, da ciência, da técnica, do jurídico e do político-transferencial. Após um breve panorama sobre o desenvolvimento do conceito de avaliação nas diferentes épocas e particularmente no ensino/aprendizagem de LE, apresentamos o nosso *corpus* a partir do discurso e da prática de professores e de alunos em fase final de um curso de Letras, quando se supõe que esse aluno é capaz de tomar a palavra em LE. Em nossa análise, utilizamos, dentre outras, a noção de "ressonância discursiva", isto é, recorrências expressivas que nos permitem depreender formações discursivas (FD), entendidas como regularidades enunciativas no domínio de saber estudado.

Tendo em mente a compreensão de conceitos e processos envolvidos nas práticas avaliativas, partimos da tematização de elementos da avaliação oral tradicional, tais como a fluência e a pronúncia; do ideário de competência comunicativa/proficiência; da consideração da diferença entre saber e conhecer a língua; das reações ao erro; das correções entre colegas; e do aluno visto como fraco. Como resultado, depreendemos gestos que concorrem para configurar FD's que denominamos *Inclusiva* e *Excludente*, nas modulações que nomeamos *Inclusão Incondicional*, *Inclusão condicional demandante* e *Perfeição excludente*. A FD *Excludente* caracteriza-se por um imaginário de perfeição que exclui tanto a falta quanto a excelência do aluno. Em uma modulação que estabelecemos, o desempenho do aluno tem que ser perfeito, embora nunca máximo e o aluno dito fraco nem é percebido como presença. A FD *Inclusiva* se caracteriza pela aceitação da falta e pela inclusão do progresso do aluno, tornando relativo o seu desempenho. Nesta FD, foi possível observar duas modulações. Na primeira, nomeada *Inclusão Incondicional*, um progresso e a aprovação acima de uma exigência mínima abstrata são sempre conferidos a todos os alunos sem exceção. Na segunda, nomeada *Inclusão condicional demandante*, alguma demanda subjetiva dos alunos é atendida, embora condicionada aos objetivos científico/técnicos. Nela, o aluno pode alcançar a excelência, embora aqueles ditos fracos ainda sejam apontados através do rigor da nota que marca a desaprovação.

Palavras chave: 1. Lingüística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Psicanálise. 4. Avaliação. 5. Ensino/Aprendizagem de LE. 6. Formação de Professores de LE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
PARTE I: A AVALIAÇÃO EM SUA HISTORICIDADE 29
CAPÍTULO 1: O CONCEITO E A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO 31
1.1. Introdução 31
1.2.O conceito de avaliação 31
1.3.Da Antigüidade à Renascença: mudança do estatuto do sujeito 33
1.4.Da Renascença ao séc. XX: o pensamento moderno e as práticas de avaliação 39

CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DE LÍNGUAS HOJE 51
2.1. O séc. XX e a avaliação na educação e no ensino de línguas estrangeiras 51
2.2. A maximização do controle da educação 55
2.3. A primazia da comunicação e seus efeitos na Lingüística Aplicada ao ensino e avaliação de línguas 57
2.4 Um foco na enunciação oral 60
2.4.1. Os efeitos da noção de fluência 67
2.4.2. Os efeitos da noção de pronúncia 74
2.5. A avaliação de rendimento do aluno: modos alternativos de funcionamento 75
2.6. Recapitulando 78

PARTE II: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 81
CAPÍTULO 3: DA ANÁLISE DO DISCURSO 83
3.1. Discurso 83
3.2. A noção de subjetividade e suas implicações 87
3.2.1. Sujeito 87
3.2.2. As Condições de Produção, Formações Ideológicas e Formações Discursivas 88
3.2.3. Representação 91
3.2.4. A questão da identificação e a noção de esquecimento 94
3.3. A prática pedagógica e a interface da AD com a psicanálise 98

CAPÍTULO 4: A VISÃO DISCURSIVA DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A AVALIAÇÃO DESSA APRENDIZAGEM 105
4.1. Pressupostos básicos 105
4.2. Saber ou conhecer a língua: a LM e a(s) LE(s) 108
4.3. Uma noção de cultura: encontros/confrontos 109
4.4. Noções sobre o ensino de leitura/escrita 112
4.5 Uma noção da imbricação oral/escrita 113
4.6 Algumas implicações para a avaliação de aprendizagem da LE 114
4.7. Recapitulando 116

PARTE III: DA ANÁLISE: AS REPRESENTAÇÕES E A PRÁTICA 117
CAPÍTULO 5: CATEGORIAS DE ANÁLISE 119

5.1. A Interpretação 119
5.2. A noção de ressonância discursiva 123
5.3. A noção de contradição 125
5.4. A proposta AREDA 125

CAPÍTULO 6: O *CORPUS* DESTE ESTUDO 129
6.1. As condições de produção 129
6.2. A instituição e as disciplinas enfocadas 129
6.3. Um funcionamento jurídico do discurso pedagógico: deliberações do setor 132
6.4. Seleção dos enunciadores para os depoimentos obtidos segundo a proposta AREDA .. 135
6.5. Um efeito de julgamento: a classificação dos alunos 136

CAPÍTULO 7: RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS: UM FOCO DE ANÁLISE 139
7.1. Introdução 139
7.2. As representações de fluência na enunciação oral 141
7.2.1. Os sentidos produzidos pelos enunciadores 141
7.2.1.1. As representações de fluência no imaginário dos professores 143
7.2.1.2. As representações de fluência no imaginário dos alunos 148
7.2.2. Uma representação predominante de fluência 156
7.3. As representações da pronúncia na enunciação oral 157
7.3.1. Os sentidos produzidos pelos enunciadores 157
7.3.1.1. As representações de pronúncia dos professores 158
7.3.1.2. As representações de pronúncia dos alunos 164
7.3.2. Uma representação predominante de pronúncia 166
7.4. A avaliação da produção oral: representações em torno de uma pergunta específica 167
7.4.1. A competência comunicativa/proficiência: efeitos de sentido da ciência no discurso dos professores 168
7.4.2. A gestão científica, técnica, jurídica e político-transferencial da avaliação: efeitos de sentido no entrecruzamento de domínios 178
7.4.2.1. Condensação de sentidos em torno da ciência e da técnica na enunciação dos alunos 180
7.4.2.2. Condensação de sentidos em torno do domínio político - transferencial na enunciação dos alunos 182
7.4.2.3. A condensação de sentidos em torno dos domínios técnico/ jurídico/ político-transferencial na enunciação dos professores 187
7.4.3. Uma configuração das vozes que influenciam os gestos de avaliação 193
7.5. Gestos de interpretação dos professores em relação ao erro 194
7.5.1. Exigência de desempenho perfeito que 'não pode ser' 196
7.5.2. Exigência de um desempenho acima de um 'mínimo' abstrato 201
7.6. Caracterização das formações discursivas 204

CAPÍTULO 8: OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO 207
8.1. Introdução 207
8.2. Um modo de funcionamento técnico e político-transferencial: turma mais fraca/ programa e avaliações tradicionais/professor que visa mais que um mínimo abstrato ... 208
8.2.1. Condições de produção desse discurso 208

8.2.2. Gestos resultantes destas condições 211
8.2.3. Uma modulação da FD *Inclusiva*: *Inclusão incondicional* 219
8.3. Outro modo de funcionamento técnico e político: turma mais forte/programa e avaliações centrados no aluno / professor que visa um máximo que não pode ser 220
8.3.1. Condições de produção desse discurso 220
8.3.2. Gestos resultantes destas condições 221
8.3.3. Uma modulação da FD *Excludente*: *Perfeição excludente* 230
8.4. Quando o professor confere ao aluno o lugar de avaliador 231
8.4.1. Condições de produção do discurso do professor X 232
8.4.2. Gestos da professora Mônica 234
8.4.3. Outra modulação da FD *Inclusiva*: *Inclusão condicional demandante* 238
8.5. O funcionamento das correções em sala de aula de LE: os colegas em 'interação' 239
8.5.1. Condições de produção do discurso 240
8.5.2. Gestos resultantes destas condições 242

CONCLUSÃO 249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 259
SUMMARY 273
ANEXO 275

INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese apresenta elementos autobiográficos quando o sujeito tem a oportunidade de se deparar com o seu desejo. Esta tese não poderia deixar de 'narrar' a trajetória de uma pessoa cujo nome iniciou alguma determinação. Nomeada em homenagem às duas avós, a Mara (que perdeu o i) ganhou um pouco da aparência física da Maria e o gosto pelo ensino da Alice. Desde cedo brincava 'de escolinha' e quando surgiu a oportunidade, na adolescência, de aprender inglês num programa de intercâmbio nos Estados Unidos, já estava decidida: aprenderia a língua para ser professora de inglês. Esse percurso porém sofreu um certo 'desvio', que hoje se manifesta valioso: uma graduação em Psicologia que, naquela época, 'quase' muda o curso de uma determinação. Contudo, o desejo de ensinar foi mais forte; não só de ensinar mas também de se especializar. Seguiu-se uma nova graduação em Letras e um mestrado que abriram as portas para a associação do ensino de inglês com uma disciplina até então desconhecida como ciência para ela, a Lingüística Aplicada. Esse conhecimento atestado em uma dissertação de mestrado[1] lhe abriu as portas para ensinar na universidade. A partir daí seu caminho se cruza e se assemelha ao caminho de muitos de seus colegas, dentre os quais alguns aqui retratados. E ao falar deles, ela fala também de si e das várias vozes que falam em cada pessoa.

Por isso passamos à primeira pessoa do plural, porque antes de tudo assumimos nossa constituição heterogênea, assim como também reconhecemos os outros que participaram da construção deste trabalho. Iniciamos repensando a questão do lugar de professor e de avaliador que se encontram dentro da mesma atribuição jurídica conferida pela instituição. Há quem se sinta 'à vontade' nesta dupla atribuição e há quem se 'incomode' com a atribuição de avaliador. Inseridos no segundo grupo, somos instigados pela seguinte pergunta: como conciliar o prazer de ensinar com o prazer de ver alguém

[1] Procuramos nessa dissertação (Neves, 1993) compreender a prática dos professores que diziam utilizar a metodologia comunicativa em voga. Vale salientar que um capítulo foi dedicado à avaliação, embora esta não tenha tido um papel central naquela investigação. Sem que soubéssemos, naquela época, talvez já se tratasse de um desejo que ficou em suspenso.

aprender sem que o meio que utilizamos para atestar essa aprendizagem – a avaliação – interfira a ponto mesmo de impossibilitar esse processo?

Contudo, sempre estivemos à volta com aqueles alunos ditos 'fracos' que, se não desistem no meio do curso, chegam ao fim sem 'saber quase nada'. Pessoalmente, foi pensando nesses alunos que me interessei por investigar o que acontecia com os instrumentos de avaliação. Na busca de atender às várias demandas – da instituição, dos alunos e da literatura especializada – procurávamos traduzir a teoria na prática. Utilizamos conceitos técnicos a nós apresentados como verdades, na tentativa de resolver essa questão que nos instigava. Buscávamos soluções para os problemas de 'objetividade' dos testes em toda sorte de práticas, desde aquelas consideradas tradicionais (testes de múltipla escolha, testes de questões abertas e semi-abertas) até aquelas chamadas de alternativas e contínuas (diários, observações, auto-avaliações, *portfolios*), e a fundamentá-las, na medida do possível, em parâmetros considerados científicos.

Pusemos em prática o estado da arte das técnicas de avaliação. Seguimos propostas formativas que se afastam da comparação do aluno com os outros, adotando, por exemplo, práticas que se dizem centradas no aluno e na sua autonomia. Assim utilizamos práticas de correções que os alunos fazem uns dos outros (*peer-evaluation*); adotamos diários falados e escritos (*journals)*; e finalmente, adotamos projetos que compusessem uma pasta de produções que se converteriam num produto chamado *porfolio*, cuja formação seria integrada a outras disciplinas (acompanhada pelo professor e colegas). Esta última prática resultou numa monografia apresentada em um curso de especialização em avaliação[2] (Neves, 1998) e também no projeto inicial para o curso de doutorado que ora concluímos.

O que não percebíamos, entretanto, era essa forte interpelação da ideologia da excelência cientificamente fundamentada, que nos levava a acreditar na legitimidade das notas atribuídas aos nossos alunos, pois pensávamos que os procedimentos eram 'cuidadosos' e os critérios, escalas e descritores eram 'adequados'. Essas cuidadosas

[2] Curso de Especialização em Avaliação a Distância – UNB – Faculdade de Educação e Cátedra Unesco de Educação a Distância, iniciado em 1997 e concluído em 1998.

práticas (assim acreditávamos) não mudaram o quadro que nos incomodava, pois percebemos que não há como controlar a aprendizagem, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (doravante, LE) [3]. Do mesmo modo não percebíamos o efeito ideológico dos currículos lingüísticos engendrados para apagar os conflitos histórico-sociais suscitados pelo imperialismo[4] de uma língua sobre outras para centrá-los exclusivamente na pedagogia, ou melhor nas suas questões técnicas (Phillipson, 1992).

Nossas leituras no curso de doutorado nos apontaram uma vertente da análise do discurso (doravante AD) que nos possibilitou questionar não somente os métodos e instrumentos adotados no ensino, mas principalmente mostrou-nos a subjetividade constitutiva do discurso, assim revelando que a ilusão da qual vivíamos se devia à concepção logocêntrica de sujeito construída também dentro de uma concepção positivista de conhecimento. Compreendemos com isso que estamos inseridos num contexto institucionalizado – a universidade – e portanto, numa posição autorizada de exercício do controle. Porém, este não cessa de fugir de nossas mãos, porque também estamos envolvidos com nossas contradições de sujeitos descentrados, desejantes, constituídos pela linguagem, comprometidos em relações de poder e interesses normativos e institucionais. Passamos a entender o motivo do nosso incômodo e a desejar desvendar mais, já percebendo, contudo, que jamais poderíamos nos livrar desse 'incômodo', mas somente propor pensá-lo para compreendê-lo. Abandonamos a idéia de nos centrarmos no funcionamento de um determinado instrumento para centrar nossa compreensão nos gestos dos sujeitos, em suas tomadas de posição.

Compreendemos que lidamos com sentidos que fazem efeito no discurso de professores e alunos (que estão se formando professores) em parte compatíveis com o

---

[3] Não fazemos a distinção Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (SL), entendendo que discursivamente elas apresentam pontos em comum, principalmente aquele que se refere ao encontro com a alteridade; e nos autorizamos a usar preferencialmente LE por considerarmos que seja a língua do estranho, do Outro (psicanalítico), e também por tratarmos aqui de uma representação na qual a língua é ensinada num país onde não é oficialmente utilizada.

[4] Phillipson marca que embora as análises sobre o imperialismo destaquem primariamente a sua atuação econômica, versões recentes das teorias sobre esse tema encampam também as dimensões políticas, sociais e ideológicas da exploração e perpetuação das desigualdades no mundo (de gênero, nacionalidades, raças, classes, renda e línguas). Para o autor, o imperialismo lingüístico permeia todas as formas de imperialismo.

discurso da Lingüística Aplicada. Porém, quando se trata do espaço institucional universitário, no exercício do ensino e da avaliação, há o atravessamento de uma discursividade escolar/institucional, da vigilância e da punição (nas disputas pelas notas por exemplo), das lutas pelo poder-saber. Nessa discursividade, o objeto língua deixa de estar no centro da arena. Não é mais a questão do sujeito saber a língua, mas a língua é mais uma disciplina. E é assim que a língua acaba por ser tratada no espaço escolar, devido à disposição disciplinar do tempo de formação e do espaço em classes e séries e o máximo de indivíduos que se puder controlar. Esse controle é feito através dos exercícios organizados linearmente e progressivamente de modo à "produzir aptidões individualmente caracterizadas mas coletivamente úteis" (Foucault, 1977:146). O corpo está sujeito ao tempo com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficiência. Do mesmo modo, junto com a compartimentalização do tempo em séries múltiplas e progressivas, as sanções por meios de provas também se multiplicam. Através delas, faz-se o registro contínuo do conhecimento. Um conhecimento que gera poder e assegura o seu exercício e, conseqüentemente, gera também resistências.

Contudo, este é também o espaço onde se tem que fazer valer o saber-verdade da ciência traduzida em métodos ou abordagens legitimados nos resultados de práticas discursivas dos pesquisadores em Lingüística Aplicada. O discurso da ciência tem a função de reduzir contradições e se traduzir em rigor, precisão e clareza e se apresentar como verdade (Coracini, 1987). Ela se apresenta como altamente convencional, produto de normas estipuladas a priori por toda a comunidade e se prende a uma filosofia geral da época na qual se insere e da qual depende. Essa verdade paira sob as cabeças[5] dos professores, muitos deles ocupando o lugar de pesquisadores e membros dessa comunidade; e como verdade, não é em geral questionada mas posta em prática.

E ainda mais, como podemos negar, na relação sempre dialógica do professor com o aluno, no espaço discursivo do Um e do Outro, que acontece através de processos identificatórios, as questões transferenciais entre sujeitos (no sentido psicanalítico)? Uma

[5] Conforme Moraes (1995).

vez admitida a existência do inconsciente e da sua estrutura como uma linguagem, estamos envolvidos numa configuração significante que se dá a conhecer através de processos metafóricos e metonímicos. São estes os sentidos em efeito, que se mostram como uma 'encenação' e é nela que nos enredamos como seres sociais.

Diante de todas estas novas questões, modificamos o nosso percurso e buscamos delinear o novo caminho da pesquisa. Temos, porém, sempre em mente o aluno em processo de conclusão do curso de Letras na habilitação Inglês da instituição na qual ensinamos. Concentramo-nos na questão do 'desempenho' oral desse aluno também por estarmos inseridos num tempo em que a oralidade ganha primazia. Segundo Gadet (1996), a primazia da escrita em efeito durante séculos nas sociedades européias ocidentais foi desbancada no século XX pelas 'tecnologias de oralidade secundárias' (rádio, cinema, telefone, vídeo e gravador – estes dois últimos, importantes instrumentos dos lingüistas); pela maior imbricação da fala na escrita literária, amortecida durante o século XIX; e pela burocratização das instituições por um lado e a terceirização por outro, que trouxeram formas imbricadas do oral na escrita (questionários, formulários, relatórios de reuniões). Além do mais, o século XX tornou-se o teatro dos movimentos divergentes, afirma a autora, pois ao mesmo tempo em que foi palco de um grande aumento do nível de letramento, deu ao ouvido maior importância e, nas últimas décadas, através da *internet*, voltou a valorizar a imbricação oralidade/escrita.

Cabe-nos, em conseqüência, compreender como funciona essa primazia da *fala* que fundamenta uma imagem sobre o que seja uma pessoa 'proficiente' numa LE. Nessa imagem parece perdurar a idéia de que ao perguntarmos a alguém se ele sabe uma LE, em geral, perguntamos se ele *fala* tal língua. No imaginário das pessoas, até mesmo porque, nas línguas naturais, a oralidade necessariamente precede a escrita, saber uma língua é antes de tudo falá-la. E, ao menos como primeira impressão, é este imaginário de fluência oral que dá ao professor da LE a autoridade de bom falante.

O que se espera de um curso de Letras que licencia um professor de LE é preparar seus alunos para adquirirem autoridade como professores dessa língua. Um percurso é

então seguido durante quatro anos, pressupondo-se que o aluno, ao sair do curso, estará habilitado a ler, escrever, entender e sobretudo falar a LE. Embora importe, igualmente, o 'bom' conhecimento em todas as formas de enunciar na LE, é pela fala que o sujeito será nomeado como falante proficiente, fluente, competente, bom enunciador e, conseqüentemente será 'autorizado' pelos outros (colegas, alunos e si mesmo) a ensinar a língua que aprendeu.

Ainda assim, cabe salientar para os níveis de curso que registramos, que o foco primordial do programa de curso proposto no semestre que registramos foi a produção da escrita predominantemente acadêmica, uma vez que a instituição visa preparar não só professores mas também futuros pesquisadores. A todo o momento, é possível observar uma imbricação fala/escrita presente nas práticas desses níveis, o que sugere que essas duas modalidades não se excluem, mas estão em constante fluxo de referencialização (Corrêa, 1997). É mais fácil apresentar a LE como código, como instrumento, que pode ser representado nos livros textos, nos escritos do quadro negro, nas anotações dos cadernos, nas representações fonéticas, nos textos de revistas e de *internet*, já que o ambiente o favorece. No entanto, e apesar desse pesado investimento na escrita, dizemos que queremos 'falar' a língua. E é esse desejo que nos leva a buscar tomar a palavra numa forma heterogênea de concepção de LE. Por isso entendemos que o sujeito não aprende um código lingüístico, mas se inscreve na língua. Baseamos nossa concepção na noção de heterogeneidade da escrita concebida por Corrêa e propomos também a heterogeneidade da produção oral em LE, consideradas as condições de aprendizagem institucionalizadas.

Uma posição epistemológica da Lingüística Aplicada no Brasil é de que a língua alvo seja predominantemente praticada na sala de aula de modo que ao se formarem como futuros professores da LE, os alunos se sintam falantes autorizados e estejam capacitados a ministrarem aulas nessa língua. Este é um ponto forte dos sujeitos ligados à instituição que focalizamos no *corpus*, ao tomarem a posição de pôr os alunos a praticarem a língua alvo em seus programas de curso. Como veremos na análise, essa posição resulta da adoção de uma metodologia entendida como comunicativa segundo um direcionamento teórico desenvolvido em países de língua inglesa. Contudo, a visão discursiva que abraçamos

questiona a idéia de comunicação voltada para um referente – a mensagem. Entendemos que a linguagem não é código, nem meramente referencial. São relações de sujeitos e de sentidos com efeitos múltiplos, inclusive o de não-comunicar (Pêcheux, 1975/1995). Uma posição autorizada de falante da LE significa 'tomar a palavra' naquela língua, ou seja, tomar posições não só conscientes (do nível da intenção), mas também em instâncias de uma intersubjetividade inconsciente, que põem em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos. Independentemente do método e dos materiais adotados, a atividade pedagógica se dá entre sujeitos, através dos elos sociais. Pensamos ser importante que ao aluno seja dada a oportunidade de tomar a palavra, em todas as práticas, inclusive nas avaliativas.

Uma vez apontados os componentes de nossa posição epistemológica, cabe comentar que o nosso trabalho não é meramente o de descrever esse complexo processo, mas interpretá-lo para compreendê-lo. Salientamos que este trabalho se situa na fase pré-pedagógica, essencial para o entendimento do universo da sala de aula para que as práticas didáticas se afinem com a historicidade[6] que lhe dá sentidos. Entendemos, juntamente com Grigoletto (1997), que a história de um determinado grupo social e cultural é o que os leva a agir de determinadas maneiras, a ter determinadas expectativas e determinado entendimento do que ocorre, ou deve ocorrer nas práticas de avaliação. Salientamos também a nossa posição em relação à disposição dos princípios teóricos que norteiam nossa análise. Pela sua própria complexidade, torna-se quase impossível separar a teoria das categorias analíticas assim como também do *corpus*. Afinal todo discurso é incompleto, sem início absoluto nem ponto final definitivo (Orlandi, 1999). No entanto, tivemos que nos decidir por uma forma pela qual o leitor pudesse se guiar apesar da complexidade.

Começamos por reiterar a nossa escolha em acompanhar o discurso e as práticas da sala de aula na fase final do curso. Entendemos que neste nível o aluno já percorreu a maior

---

[6] Vale ressaltar que ao falarmos em historicidade não pensamos a história refletida no texto, porém no acontecimento do texto como discurso, como trama de sentidos, funcionamento da linguagem que tem a ver com a produção de sentidos. Na visão da AD com a qual nos afinamos entende-se que não há gênese do sentido. O sentido é *relação a*, nunca está sozinho e não se produz de uma vez só ou em um lugar só, mas se faz sentido em suas relações. (Orlandi, 1999).

parte de um caminho formalizado como preparatório para a tomada da palavra, já que a sua formação como professor acontece praticamente junto com a aprendizagem da língua em nosso contexto institucional. Constituímos, portanto, o nosso *corpus* a partir do discurso de professores e alunos nos dois últimos semestres[7] de um curso de Letras de uma faculdade pública em Minas Gerais, cuja habilitação é o inglês como LE. Nossa análise é qualitativa e nosso *corpus* é do tipo complexo[8], composto de material experimental – resultante de depoimentos do tipo AREDA[9] (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) que consiste em respostas gravadas em áudio para um questionário de perguntas abertas, estando o enunciador sozinho, em um ambiente tranqüilo. Este material experimental é combinado com materiais de arquivo e seqüências produzidas em registros de vídeo e áudio de aulas e avaliações orais realizadas em 1999 e 2001; registros das notas conferidas aos alunos; algumas anotações dos enunciadores/professores e notas de campo da pesquisadora; o material didático norteador das práticas de ensino; correspondências eletrônicas e algumas produções escritas dos alunos.

A seleção das seqüências do *corpus* para análise vai se fazendo em espiral, juntamente com algumas considerações teóricas. Para as primeiras considerações de análise temos 19 depoimentos transcritos, dentre os quais, 5 são de enunciadores/docentes e o restante de enunciadores/alunos, ambos da instituição em foco. O restante do *corpus* será organizado a partir dos objetos discursivos obtidos nesta etapa. Em seguida, na segunda parte da análise, examinaremos os registros de aulas, correspondências eletrônicas, material produzido pelos alunos e diários de classe, também organizados em espiral.

---

[7] Ressalvamos que para a fase piloto foram entrevistados alguns alunos recém-formados mas ainda ligados à instituição por estarem lecionando em seus cursos de extensão ou por estarem engajados em cursos de especialização também ministrados por professores da instituição.

[8] Conforme Courtine, 1981.

[9] Este procedimento de pesquisa foi desenvolvido por Serrani-Infante e publicado posteriormente em vários artigos, dentre eles, "Discurso e Aquisição de Segundas Línguas" (texto produzido em 1996 e publicado em 1999) e "Abordagem Transdisciplinar na enunciação em segunda língua: a proposta AREDA". (1998b). Também foi utilizado por Schnell (1997) e Berg (1999). Seu modo de funcionamento será explicado no capítulo 5, sessão 5.4.

Temos como objetivo geral estudar como se constituem algumas representações da avaliação – foco na produção oral – no discurso de alunos e professores de uma instituição pública universitária formadora de professores e bacharéis de inglês como LE.

A partir da constituição do *corpus* e do nosso objetivo geral, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da avaliação por alunos e professores de inglês como LE que estejam construídos na história da avaliação em educação em geral e no discurso da Lingüística Aplicada em particular?

2. Como fazem efeito essas representações nos gestos de interpretação dos protagonistas inseridos em relações políticas na sala de aula sobre a produção oral em LE e nas condições levantadas em nosso *corpus*?

3. Quais são os sentidos que fazem efeito na prática dos professores – nos acontecimentos de avaliação – em relação ao aluno representado como mais "fraco"?

4. Seria possível haver diferentes Formações Discursivas (FD's) ou então diferentes modulações de uma mesma FD dentro desse domínio do saber, já que entendemos que os julgamentos, as avaliações, são construídos no discurso?

5. Seria possível configurar elementos de uma ética particular que guie as decisões necessárias aos atos pedagógicos de avaliar?

Nosso objetivo específico é, então, interpretar a relação dessas representações do discurso com as práticas de avaliação, pois pensamos que fazemos história através de uma intersubjetividade inconsciente que deve igualmente ser tematizada em nossas tomadas de posição.

Nossas perguntas de pesquisa e objetivos têm como hipótese a compreensão de que a tomada de palavra acontece no discurso através de processos identificatórios e transferenciais entre os falantes e é exatamente essa subjetividade que o discurso da avaliação procura reduzir através das propostas de técnicas e instrumentos de avaliação. Pensamos que é a subjetividade nos atos de linguagem do professor que vai proporcionar a 'maleabilidade' necessária para não sufocar o sujeito do discurso. Em outras palavras, se o professor, por exemplo, muda os critérios das avaliações durante o processo, seu gesto pode significar justamente uma intervenção para que o aluno tome a palavra na LE, ou seja, que haja alguma mudança subjetiva. Por outro lado, os critérios rigidamente seguidos em nome de uma pretensa objetividade podem ser a 'muleta' que exime o professor de criar um vínculo social com o aluno, impossibilitando que haja algum progresso em direção ao desejo de saber do aluno. O que percebemos é que qualquer tomada de decisão do professor quanto ao destino de seu aluno é um gesto que diz respeito a uma ética que é da dimensão de um (não) saber inconsciente. Um olhar sobre esses gestos nos possibilita atender ao apelo que tantos especialistas em avaliação têm visto como fundamental: compreender primeiro para então propor algum caminho que se possa chamar de ético.

Um trajeto que propomos em direção à compreensão da complexidade que o ato de avaliar (como ato de controle) envolve é o de rever alguma história que possa ter organizado os acontecimentos relacionados à educação em geral e de línguas em particular desde os primeiros registros sobre o pensamento educacional. Essa mesma história que mostra a formação da sistematização do ensino nas instituições, aponta-nos também como as formas de controle se modificaram com o nascimento da noção de indivíduo a partir do século XVI. O que acontece é que o controle do conhecimento dos sujeitos deixa de ser efetuado pela Igreja para ser realizado pelo próprio indivíduo através do Estado (Haroche, 1992). Não obstante, cabe explicitar a função do controle[10] em efeito na educação contemporânea ocidental conforme Rak & Larrieu (1994): constatar a conformidade ou não

[10] Originário do francês *contrôle* que por sua vez é uma modificação do francês antigo '*contre-rôle*': registro de contabilidade feito em duas cópias para permitir a verificação. O dicionário Larrousse Lexis traz como seu sinônimo a palavra *surveillance* (fiscalização, vigia). O verbete *contrerole*, entretanto, data de 1367.

do produto (ensinado). A aprendizagem se naturaliza como produto e com um determinado valor, e esse valor é que instaura a avaliação como controle. Os alunos são, portanto, considerados capacitados ao passarem por todo um processo não só de prática, o que não atesta a aprendizagem, mas de avaliação do seu desempenho, instrumento este que legitima a aprendizagem.

Do mesmo modo que na educação em geral, os atos de avaliar são construídos e naturalizados assim também ocorre na pedagogia de línguas. Esse movimento se dá no campo da Lingüística Aplicada através dos especialistas em avaliação do ensino e aprendizagem de LE, em particular do inglês que ganha status de língua franca[11] internacional. Além do mais, Bachman (2000), um dos mais proeminentes especialistas em avaliação na Lingüística Aplicada ao ensino de inglês como LE, advoga a existência da profissão dos especialistas em avaliação e aponta que esta cresce tanto que é preciso atentar para os constantes problemas de competência profissional e padrões de ética envolvidos. Para ele, tais padrões devem ser adequados culturalmente e incluídos nos treinamentos e certificações de professores. Do mesmo modo, essa proposta combina com a demanda da própria Lingüística Aplicada, que também na busca de se firmar como disciplina autônoma, tem se preocupado com a formação dos professores e com as teorizações das práticas em sala de aula.

Assim, nesta tese, apresentamos dois capítulos na Parte I, intitulada "A Avaliação em sua Historicidade". No primeiro capítulo – "O conceito e a História da Avaliação" – iniciamos pela definição de avaliação como é hoje conhecida e, em seguida, propomos uma interpretação da história da avaliação na educação em geral e mais especificamente na Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. Dedicamo-nos, portanto, a apontar alguns acontecimentos desde a Antigüidade até o século XX, marcando a mudança do estatuto do

[11] Segundo Richards et al. (1985: 166) uma língua franca é aquela "utilizada para comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada um falando uma língua diferente. A língua franca poderia ser uma língua usada internacionalmente como forma de comunicação (por exemplo, o inglês), poderia ser a língua nativa de um dos grupos, ou poderia ser uma língua que não é falada como nativa por nenhum dos grupos mas tem uma estrutura de sentenças e vocabulário simplificada e é freqüentemente a mistura de duas ou mais línguas" (tradução nossa). Phillipson (1992) discute as ambigüidades do termo e argumenta que hoje o inglês é considerado a *única* língua franca que serve aos propósitos modernos.

sujeito, assim como também as formas de controle do indivíduo, sendo que nos interessa a prática da avaliação institucionalizada na universidade. O capítulo 2 – "A Avaliação Educacional e de Línguas Hoje" – se concentra nas práticas de avaliação do século XX até hoje, quando ganharam alto índice de sofisticação, interessando-nos aquelas que se referem ao ensino e aprendizagem do inglês como LE. Propomo-nos nesta parte, a enfocar mais precisamente as práticas de produção oral e as avaliações de rendimento, por serem estas os objetos de nossa análise.

Na parte II, intitulada "Considerações Teóricas", apresentamos as concepções gerais que orientam a análise. No capítulo 3 – "Da Análise do Discurso" – discorremos sobre os pressupostos básicos cruciais para a análise, tais como a noção de sujeito, formação ideológica e discursiva, condições de produção, representação, identificação e esquecimento, além de apresentarmos uma proposta do campo da psicanálise aplicável à prática pedagógica. No capítulo 4, expomos uma visão discursiva de ensino e aprendizagem de LE e apontamos algumas implicações para a prática da avaliação dentro dessa visão.

Na parte III, intitulada "Da Análise: as Representações e a Prática" – tratamos da análise em quatro capítulos, do quinto ao oitavo. No capítulo 5 – "Categorias de Análise" – apresentamos os dispositivos que possibilitam a análise, lembrando que não há como não estarem imbricados com os pressupostos teóricos propostos na parte II. As categorias destacadas nesse capítulo são a *interpretação*, a noção de *ressonância discursiva*, a noção de *contradição* e, como procedimento utilizado, a *proposta AREDA*. No capítulo 6 – "O *Corpus* deste Estudo" – apresentamos um detalhamento da composição do *corpus* e suas condições de produção, já oferecendo interpretações sobre alguns de seus efeitos. No capítulo 7 "Ressonâncias Discursivas: um foco de análise" – destacamos a análise nos depoimentos dos enunciadores professores e alunos, segundo o procedimento AREDA. Para interpretar as seqüências dos depoimentos, utilizamos a noção de *ressonância discursiva* que, conforme Serrani-Infante (1997a, 1997b, 2001), aponta "condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber" (2001:47). Nesse sentido examinamos as representações dos alunos e professores em torno de questões tais como

'fluência', 'pronúncia', 'competência comunicativa', 'reações aos erros', todas relacionadas ao ato de avaliar. Essas condensações de sentido poderão se configurar em FD's ou modalizações de uma mesma FD.

E para finalizar a parte III, apresentamos o capítulo 8 – "Os sentidos das Práticas de Avaliação" – no qual examinamos alguns 'modos de funcionamento' das práticas de avaliação que depreendemos das condensações discursivas observadas nas seqüências do capítulo 7. O *corpus* analisado aqui é do tipo complexo: correspondências eletrônicas mantidas entre a pesquisadora e os professores, notas feitas pela pesquisadora de relatos pessoais dos professores, anotações feitas pela pesquisadora de suas observações dos eventos em sala de aula, auto e hetero-avaliações escritas pelos alunos que participaram desses eventos, e exame dos diários de classe dos professores. Para se compreender esses modos de funcionamento, enfocamos as relações entre os protagonistas e interpretamos essas relações sob a visão psicanalítica de formação dos elos sociais.

Cabe salientar, antes de tudo, que esta é uma perspectiva de abordagem que consideramos transdisciplinar[12] (Serrani-Infante, 1990, 1998b), pois leva em conta o cruzamento entre questões e conceitos da Lingüística Aplicada, da Análise do Discurso e da Psicanálise. Diga-se a propósito, que embora estejamos cientes de que os vários campos de conhecimento que abordaremos sejam geralmente representados como estanques para o bem da objetividade científica, ainda assim aceitamos o desafio de imbricá-los. Propomo-nos a voltar ao passado para ver na história (pelo menos naquela organizada como memória) uma vez que, lembra-nos Lacan (1982), estamos falando é de discursos, cada um

[12] Segundo Serrani-Infante (1998b: 143-4) uma abordagem transdisciplinar no campo aplicado de estudos da linguagem pressupõe que outras áreas de conhecimento contribuem "para aprofundar os processos estudados e para problematizar conceituações e procedimentos metodológicos em mais de uma disciplina, a partir de perguntas provindas do campo aplicado". O percurso transdisciplinar aqui proposto se dá com a Análise do Discurso e a Psicanálise tanto de domínio teórico quanto prático no que concerne uma posição sobre o modo como tratar o ensino/aprendizagem e avaliação da enunciação em segunda língua – a 'aprendizagem'. Moita Lopes (1998) e Celani (1998:135) apontam a Lingüística Aplicada como uma área de investigação com semelhanças ou mesmo vocação para a transdisciplinaridade. Celani ressalta que a transdisciplinaridade é uma postura; é um "olhar para as disciplinas múltiplas que [se] tem a sua volta e através delas [ir] além do âmbito de cada uma em particular". A Lingüística Aplicada em uma visão transdisciplinar se dissolve em seu objeto, conclui a autora, citando Faure. Já Kleiman (2001) lembra que por definição a transdisciplinaridade implica não somente o uso e empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de disciplinas outras, como principalmente a transformação dessas perspectivas no processo.

portando a 'sua verdade' (a dos fatos). Uma responsabilidade política de nossa parte é tentar desmontar um pouco essas 'verdades' para deixar que surja alguma 'verdade do sujeito', aquela que se mostra nos pequenos atos discursivo/pedagógicos, aquela que possa tematizar uma ética de cada um. Nesse sentido, esperamos que a conclusão desta tese apresente a sua contribuição.

PARTE I

A AVALIAÇÃO EM SUA HISTORICIDADE

Pensando, a partir de Foucault (1981), que os efeitos de verdade são construídos no interior dos discursos, é fundamental o levantamento do modo como as formas de controle do indivíduo e do ensino formalizado foram se constituindo. Assim compreendemos uma grande parte do discurso que rege as ações dos sujeitos quando ocupam os lugares de professores e alunos. Iniciaremos o percurso explorando o conceito de avaliação e voltando os olhos às origens daquilo que hoje se estabelece como disciplina bem demarcada na educação em geral, focalizando o ensino/aprendizagem de línguas. Voltaremos em seguida, para o percurso dessa disciplina na Lingüística Aplicada, lembrando que esta última se constituiu muito recentemente.

Dessa maneira, dividiremos essa primeira parte em dois capítulos. No capítulo 1, partindo da Antigüidade até o século XX, procuraremos reconstituir uma memória dos atos de avaliação, assim como também procuraremos compreender como o sujeito mudou seu estatuto para o de indivíduo, firmando com isso uma idéia de que o controle da aprendizagem é possível.

No capítulo 2, nos concentraremos nas práticas de avaliação durante o século XX, século este que se firmou como o mais fecundo para a sofisticação dessas práticas, não só na educação em geral mas sobretudo na área de ensino/aprendizagem de línguas. Embora o enfoque da literatura no ensino de LE esteja voltado mais exclusivamente para procedimentos de certificação de proficiência, procuraremos focalizar as avaliações de rendimento (aquelas conduzidas em sala de aula), primordialmente voltadas para a produção oral.

CAPÍTULO 1

O CONCEITO E A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO

1.1. Introdução

Através de um percurso pela história do pensamento educacional, tentaremos, mesmo que escassamente, levantar as práticas de avaliação educacional, assim como também aquelas referentes à avaliação de aprendizagem de línguas, a partir principalmente do momento em que as línguas modernas ocidentais[13] ganham importância no cenário educacional, ressaltando, em nosso caso, o tardio advento da língua inglesa como LE. Entendemos com isso a imbricação sujeito, história e ideologia, que se traduzem na construção de sistemas de avaliação, que ao contrário do que é pregado, acabam por moldar a forma e o conteúdo dos currículos educacionais. Do mesmo modo, a avaliação também teve um efeito importante nos currículos lingüísticos das línguas hegemônicas[14].

1.2. O conceito de avaliação

O verbo transitivo direto 'avaliar' provém etimologicamente do latim, da composição '*a-valere*, que significa 'dar valor a... 'e que se cristalizou nos dicionários[15] como: 1) determinar a valia ou valor de; 2) apreciar ou estimar o merecimento de; 3)

---

[13] Nosso foco aqui é no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, mas na reconstrução histórica é mister considerar o lugar conquistado pelas línguas vernáculas, uma vez que até a Idade Média, as línguas valorizadas e ensinadas na escola eram as línguas clássicas, ou seja o latim e o grego, mesmo como LE.

[14] Phillipson (1992) resume em suas considerações que a hegemonia se refere às idéias dominantes que damos por reconhecidas. No caso do ensino de inglês como língua hegemônica a referência se faz em relação aos valores, crenças, objetivos e atividades explícitas e implícitas que caracterizam a profissão pedagógica e que contribuem para a manutenção do inglês como língua dominante.

[15] Conforme Collinot e Mazzière (1997), os dicionários têm o papel de legitimar os dizeres na sua função histórica e ética de dar aos indivíduos o sentimento de pertencer a uma comunidade lingüística unificada. Os dicionários consultados foram: Dicionário Eletrônico Aurélio, século XXI, Nova Fronteira, 1999; Dicionário Profissional de Português, Texto Editora, 1999, e Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group, 1995.

calcular, computar; 4) fazer idéia de, supor. Filosoficamente a avaliação ou apreciação é uma "operação do espírito relativa não à existência de uma idéia ou de uma coisa, mas ao seu valor", isto é, "o seu grau de perfeição relativamente a um dado fim" (Lalande, 1996). Na educação esse fim foi sendo construído socio-historicamente inicialmente em práticas pouco sistematizadas sobre a avaliação e esta foi sofrendo cada vez mais especializações à medida que mudaram as ideologias subjacentes às construções sociais.

Na história da avaliação educacional, escassos são os autores especialistas que procuram recuperar o percurso histórico antes do início do século XX, quando se sistematizou a realização de estudos sobre avaliação da aprendizagem, voltados em particular para a mensuração de mudanças do comportamento humano, ressalta S. Sousa (1997). Kelly (1969) aponta que no caso do ensino de línguas a historiografia é ainda mais escassa antes do século XIX e se aparece, é de forma indireta. Obviamente isto é resultante do agrupamento das idéias em educação de línguas dentro de duas ciências modernas intensamente divulgadas surgidas no século XIX, a Lingüística e a Psicologia. Observemos que na reconstituição histórica dos autores que consultamos, a distinção entre os possíveis procedimentos de avaliação anteriores à metade do século XIX e depois, a formalização das avaliações educacionais e dos programas sociais de maneira sistemática data como muito recente, de fato mal teria chegado à 'idade adulta'[16].

De acordo com a visão sociolingüística de Kelly (op. cit.), a educação, como função da sociedade, aceita ou rejeita as idéias que afetam o ensino conforme as demandas sociais. O ensino de línguas teria sido uma parte central da educação até meados do século XIX porque satisfazia as necessidades da sociedade fora da escola. Depois passou a ser tolerado somente para a formação de habilidades para serem usadas na vida adulta. O empenho em instrumentalizar, criar métodos, treinar e profissionalizar os professores de LE seria resultado do esforço de manter essa disciplina respeitada e viva. Em todas as épocas,

[16] Worthen e Sanders (1987) citam Conner, Altman,e Jackson, 1984 como autores da metáfora das fases da avaliação sistemática: fase infantil entre 1960 e 1970, adolescência, de 1970 a 1980 e início da idade adulta a partir de 1980. Autores na área de avaliação de aprendizagem de línguas, tais como, Oller (1979) e Douglas (1995) ao retratarem algum percurso histórico, partem mais ou menos da mesma época, o início dos anos 60. Lussier e Turner (1995) distinguem 4 eras, seguindo a evolução das teorias de medidas: era dos testes (1900-1930); era de Tyler (1930-1945); era da inocência (1946-1957); era da expansão (1958-1973) e era da profissionalização (1958-1973).

ressalta o autor, o necessário pragmatismo dos professores é que os levou a escolherem os métodos que melhor atendessem a essas necessidades. As revoluções nas práticas pedagógicas não foram invenções nem aperfeiçoamentos, mas atualizações. Portanto, a prática do sujeito é marcada pela historicidade e é através dela que os sentidos vão sendo construídos.

Ressaltamos, a partir de Foucault (1997[17]) pensando Canguilhem, que o que diremos a seguir são recortes ou agrupamentos pois a história de um conceito não é refinada progressivamente, nem é racionalmente crescente e nem ganha graduais abstrações e regras de uso, mas é constituída e validada a partir de diversos campos, e realizada e elaborada em meios teóricos múltiplos, para ganhar uma unidade duvidosa, um conjunto de enunciados dispersos construídos para fazer um determinado sentido. Inicialmente, procuraremos buscar esses sentidos dispersos para aqui constituir uma 'história' do pensamento educacional em relação à prática da avaliação educacional com o foco na aprendizagem de línguas em geral e no ensino de línguas estrangeiras modernas, chegando, em particular ao ensino, aprendizagem e avaliação do inglês LE. Queremos buscar em sentidos de outras épocas, aqueles que ainda fazem efeito nas ações de hoje, mesmo que de formas modificadas e mesmo híbridas (Pagano, 2001[18]).

1.3. Da Antigüidade à Renascença: mudança do estatuto do sujeito

Desprebiteris (1989) e Worthen & Sanders (1987) relatam, como a forma mais antiga de avaliação como medida, a presença de exames formais na China em 2.205 a.C., quando o Imperador "Shun" examinava seus oficiais promovendo ou demitindo-os a cada três anos com o objetivo de prover o estado com homens capacitados. Não havia um sistema nacional de educação na China. Escolas particulares eram criadas para preparar os alunos para os exames públicos. A disciplina era rígida e o castigo corporal era empregado

[17] 5ª edição brasileira da *Arqueologia do Saber*.

[18] Essa autora analisa os gêneros textuais híbridos sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso. Nesse caso, o gênero é visto como "processos específicos de produção, distribuição e consumo de textos" (p.100), continua a autora citando Fairclough (no mesmo volume), que só podem ser analisados através da história e do intercâmbio com outros campos disciplinares para se interpretar a sua heterogeneidade.

com freqüência. O aluno deveria repetir exatamente o que o professor fazia, não havendo tolerância à originalidade de pensamento ou educação.

De acordo com Mayer (1973) a liderança mais efetiva da filosofia chinesa foi encarnada por Confúcio (551 - 478 a.C.). A educação, para ele, baseava-se na moralidade e na harmonia familiar. A ética do sujeito educado era ser respeitoso, honrado e sempre sincero. Spolsky (1995) relata que durante a dinastia Han (201 a.C. - 8 d.C.), os exames dentro da doutrina confuciana clássica eram marcados anonimamente para evitar corrupção ou protecionismo, e o imperador supervisionava pessoalmente o estágio final. Com algumas modificações, esse sistema sobreviveu até o final do século XIX. A influência desse sistema teria chegado ao ocidente no final do século XII com o missionário e explorador jesuíta Mateo Ricci e teria sido citado por Voltaire e Turgot como exemplo para atacar o privilégio e o protecionismo que eram as bases das indicações políticas na França do século XVIII.

Quanto ao que se possa chamar de um teste lingüístico, pode-se dizer que o teste do *shibboleth*, registrado na Bíblia no Livro dos Juizes (12: 4-6), seja o mais antigo teste oral e fonológico, objetivo e de um único item, segundo Spolsky (1995). Tratava-se da derrota dos efraimitas pelos gileaditas. Os vencedores queriam impedir o retorno dos vencidos para a sua terra natal, e, sabedores da diferença de pronúncia da palavra *shibboleth* no dialeto falado pelos efraimitas, soldados gileaditas guardavam as únicas passagens do rio Jordão por onde ocorreriam as fugas, exigindo que todos os passantes pronunciassem a tal palavra. Caso ela fosse pronunciada *siboleth*, como era conhecida no dialeto efraimita, a vítima era executada ali mesmo. Morreram, por causa do teste, 42.000 pessoas. Evidentemente, a razão para a aplicação dos exames chineses e do teste do *shibboleth* era, em ambos os casos, exclusivamente política. Em um ensaio sobre identidade étnica, Mey (1998) cita o caso do teste do shibboleth, mostrando que a língua – ou melhor, um detalhe desta - era um fator decisivo, vital na determinação da identidade do indivíduo.

Não encontramos relatos de procedimentos formais de avaliação na Grécia, embora se saiba que os mestres gregos, principalmente Sócrates (470?-399 a.C.), usavam

avaliações mediadas verbalmente como parte do processo de aprendizagem, ou seja, o método dialético que foi intensamente empregado mais tarde por educadores medievais. Buscava-se a verdade pelo auto-conhecimento. Para Sócrates a função da educação era social e, portanto, o mestre devia ter consciência de sua época e ser tudo, menos especialista. Ele concretizava seu ensinamento através do diálogo e da indução. Educação, filosofia, ética, religião, todos, visavam ao estabelecimento da equação entre ciência e virtude (Padovani & Castagnola, 1972). Esses autores esquematizam a teoria do conhecimento de Sócrates nos seguintes pontos principais: ironia (crítica), maiêutica[19], introspeção, ignorância, indução, definição.

Já Platão (427- 347 a.C.) baseava sua filosofia educacional em seus ideais políticos: o estado estabeleceria padrões de educação e poderia usar quaisquer meios, inclusive mentiras, para doutrinar os cidadãos (Mayer, op. cit.). O treinamento escolar compunha-se de duas partes: o treinamento do corpo e o da alma e reconhecia a importância de diferenças individuais e do treinamento diferenciado.

Para Aristóteles (384 - 322 a.C.), o conhecimento deveria ter uma apresentação sistemática: do específico para o universal, do particular para o geral. O método de indução mostraria a aprendizagem pela experiência, como já havia apontado Sócrates. O sábio deveria saber combinar teoria e prática, intuição e conhecimento científico na utilização da razão. Aristóteles foi também retomado na Renascença através da ênfase no desenvolvimento de todas as capacidades. A justiça, o meio termo, os bons hábitos eram conceitos para a educação e a política. A educação era testada por resultados reais e não por teorias. É importante ressaltar uma rápida análise dessa época mencionada por Haroche (1992:55) apontando que aos "mestres da verdade" era dado o privilégio de manter a univocidade do que pregavam e de serem os donos e mantenedores dessa verdade na sociedade elitista da época. Como tal, a estrutura social assegurava que poucos tivessem acesso ao conhecimento.

---

[19] Sócrates usava a analogia de si próprio como filho de uma parteira e ele próprio perito nisto, para representar diante de seus ouvintes o que ele chamava o parto dos espíritos, dos pensamentos que eles contém, sem o saber. Ele se considerava, ironicamente, o parteiro do espírito humano.

No período helenístico (após 322 a.C.), o conhecimento tornou-se mais especializado e os sábios comentavam aspectos mais particulares da cultura. Os ideais éticos eram mais enfatizados e ficava cada vez mais óbvio o conflito entre fé e razão, ceticismo e religião. O governo era de natureza prática, com ênfase no empreendimento econômico. Já havia inventividade no campo da tecnologia e dependência de outras culturas como fonte de sua teoria especulativa.

Já em Roma, o ideal de caráter e educação foi mais bem representado pelo mestre de oratória Quintiliano (35? d.C.) para quem falar em público era um dos fundamentos da educação, o que aponta a importância das avaliações orais. Como Sócrates, acreditava na simplicidade e sua forma de disciplina não considerava o castigo corporal que, segundo ele, criava medo e submissão no aluno, além de significar o fracasso do professor. Na *Instituição Oratória* propõe programas e métodos de ensino em grande parte adotados nas escolas do império. Exemplo de instrução escolástica, compreende dois graus tradicionais de gramática e retórica nos quais está intrínseco o ensino das duas línguas da época. O curso de gramática versa sobre a língua latina e a língua grega, a interpretação da poesia de Virgílio e Homero. O curso de retórica incute a interpretação dos historiadores e oradores, o direito e a filosofia e o conteúdo essencial à arte da oratória, para desenvolver o espírito prático-político tipicamente romano.

É mister destacar a importância fundamental do Cristianismo no desenvolvimento do pensamento educacional disciplinar. Para os educadores cristãos medievais significou evitar o mal através do caminho que leva a Deus e para os místicos, a importância do auto-sacrifício e do abandono à pobreza. Para os sábios renascentistas significou que a erudição evita a loucura e a hipocrisia. Para os Reformistas tornou-se símbolo de fé viva que exige educação para ricos e pobres. O teólogo e educador Comênio o viu como símbolo de misticismo e de compreensão universal, enquanto que para os jesuítas significou disciplina. Não obstante, como ressalta Foucault (1977), durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplina: determinavam o horário, eram técnicos do comportamento ao controlar o ritmo e as atividades regulares. Com efeito, os primórdios da educação cristã

davam a mesma importância à pregação e ao ensino. Santo Agostinho, influenciado por Platão, acreditava que a verdade só pode ser apreendida por uns poucos e ensinada pela Igreja. A aprendizagem não pode ser estimulada sem disciplina, e com o uso da vara e da chibata, se necessário, reforçando o medo como fator de manutenção da atenção dos alunos. Muito mais tarde, no final do século XIX, Freud traz com a Psicanálise uma explicação para esse tipo de educação autoritária: o educando é submetido à repressão de seus desejos por um lado, enquanto, por outro lado, é exaltado o seu narcisismo (Millot, 1987, citando Snyders[20]).

Na Idade Média, os educadores tinham como ambiente o sistema feudal e um baixo *status* econômico. O acesso ao conhecimento era dificultado pelas constantes guerras entre os senhores feudais, embora a ordem religiosa reconhecesse (Haroche, op.cit.) a existência do 'sujeito religioso', totalmente submetido à ideologia cristã. As escolas medievais mais famosas foram as das catedrais, fundadas em centros episcopais como as de Paris, Tours, Chartres, Orléans, Reims, Canterbury e Toledo, administradas por grandes igrejas. Surgiram também escolas fundadas por nobres, artesãos e mercadores para que seus filhos pudessem estudar. Tais escolas tinham uma filosofia prática de educação. Jackson (1992) cita relatos de aplicação de testes lingüísticos orais nas escolas medievais com o objetivo de controle externo da escola, uma vez que o rendimento dos alunos determinava o salário do mestre-escola.

Nessa época, Pedro Abelardo (1097-1142) teria sido um educador audacioso por questionar a institucionalização do cristianismo. Ele preferia considerá-lo mais uma atitude educacional baseada em amor e compaixão. Surge a Universidade de Paris, que prega a indagação ao colocar a dialética a serviço da teologia, dessa forma imputando ao sujeito as falhas que aparecem nos problemas de interpretação. A redescoberta dos escritos de Aristóteles no século XIII produziu conflitos entre as interpretações platônicas do universo e aquelas que buscavam conciliar as doutrinas físicas e metafísicas de Aristóteles com a fé cristã, essencialmente platônica e agostiniana.

---

[20] A obra citada pela autora em nota de rodapé (p.133) é *La pédagogie em France aux XVII et XVIIIe siècles* de Geoges Snyders.

Inicia-se o século de ouro do período escolástico com o surgimento das universidades. O método de ensino escolástico era o de conferências formais a serem memorizadas pelos alunos. Ocasionalmente os estudantes debatiam entre si os tópicos filosóficos, que no caso de serem lidos, só serviam para ajudar à memória, o reconhecimento daquilo que deveria ser memorizado. Mas valorizava-se o debate exclusivamente oral. Aconteciam também debates públicos entre professores e alunos. Floresce o sistema de exames, ou seja, para o candidato obter um grau de doutor, os exames duravam até mais de uma semana de argüição oral. O advento das composições e exames escritos somente se daria dois séculos mais tarde, juntamente com a maior disponibilidade dos livros.

É importante marcar que com a chamada Crise da Dupla Verdade, no século XIII, inicia-se o que E. Orlandi (1987)[21] aponta como o longo processo de passagem da dependência total ao dogma para o individualismo, cujo triunfo se dará no século XIX, com o romantismo. Essa crise se dá basicamente na Universidade de Paris, a partir da re-interpretação de Aristóteles pelo filósofo árabe Averrois[22], o qual coloca em questão a origem divina ou humana do saber. Questiona-se, então, quem tem acesso e detém o saber? A Igreja reage tanto à ambigüidade do pensamento árabe quanto à noção de autonomia do sujeito exaltada, de certa forma, pelo orgulho na Ética a Nicômaco[23], incompatível com o ideal cristão da humildade e da submissão ao dogma. Com efeito, Averróis promove a separação entre religião e conhecimento.

A ruptura entre a Idade Média e a Renascença se dá, na verdade, muito gradualmente. É a época de mudança do estatuto do sujeito em relação ao saber e a forma

---

[21] Este ensaio de E. Orlandi tem como referência principal a obra de C. Haroche (1984) a qual estamos consultando em sua tradução e edição de 1992.

[22] Segundo Padovani & Castagnola (1972:258), o averroísmo latino propunha duas verdades: 'o que não é verdadeiro em filosofia pode ser verdadeiro em religião, e vice-versa'. Portanto, em uma idade cristã como a Idade Média, a afirmação religiosa podia ter a prevalência sobre a negação filosófica, mas obscurecendo-se a fé, como na Renascença, devia prevalecer uma concepção anticristã, aristotélica ou não.

[23] Obra em 10 livros dedicada por Aristóteles a Nicômaco, seu pai.

de assujeitamento ao poder. A visão de mundo medieval da mortificação do corpo foi dando lugar à visão de que a vida deveria ser gozada ao máximo. Eram comuns atos de resistência dos estudantes à austeridade disciplinar através de manifestações de revolta contra as autoridades universitárias (Mayer, op.cit.). O homem passa a ser o centro do universo e pode se tornar perigosamente pensador. Nas universidades, o estudo de línguas e das ciências físicas passa a exercer grande influência nos estudantes. No ensino de línguas, a gramática ganha ênfase como ciência e o papel da retórica é reduzido.

1.4. Da Renascença ao século XX: o pensamento moderno e as práticas de avaliação

Na Renascença firma-se o espírito de ilimitada confiança na capacidade do homem, apoiada pela crença na ciência. As mudanças das estruturas econômicas como, por exemplo, a passagem para uma economia urbana, a emancipação dos camponeses, a sedentarização do comércio e a "incidência ideológica sobre o Direito" (Orlandi., op.cit: 57), levaram a acreditar que a crise da Dupla Verdade estava ligada ao enfraquecimento da Igreja e à ascensão do sistema jurídico-político, ou seja do Estado. A sujeição pessoal é substituída por uma sujeição econômica e do Direito Jurídico traduzida na possibilidade do contrato, da troca, da circulação. A ordem social não pode mais ser abarcada, fechada pela ordem religiosa. As práticas rituais mnemônicas cedem lugar às práticas discursivas, isto é, à preponderância da língua. Como prática discursiva, Foucault (1997:136) define: "conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica e geográfica ou lingüística, as condições de exercício das funções enunciativas".

A pedagogia religiosa ilustra bem essa passagem, (Haroche, op. cit.) relativa ao sujeito-conhecimento. Fazer indagações até o século XIII era sinal de humildade, ou melhor, de incompetência do sujeito, mas foi deixando de sê-lo ao perder a precisão, com o aparecimento das manifestações da vontade, dos desejos e do imaginário do sujeito. O limite, a falta, passam a ser do sujeito. Nas palavras de Orlandi:

> *Nessa formulação dos exercícios pedagógicos, traduz-se a intervenção progressiva das práticas e do formalismo jurídico na pedagogia religiosa. Teoriza-se a desigualdade, a incompetência, a inferioridade do sujeito, de modo a que se mude a sua relação com a linguagem sem, no entanto, mudar sua relação com o saber.[] Entretanto, a importância está em que se começa a reconhecer explicitamente o sujeito.* (1987:58)

Na pedagogia, os exames para a obtenção de graus passam, a partir do século XVII, a serem suplementados por provas escritas e, mais tarde, totalmente substituídos por exames escritos, como resultado do movimento cartesiano pela descontextualização e pela objetividade (Spolsky, op. cit.).

Dominava na educação, então, o conceito humanístico de vida dos sábios renascentistas. Rabelais (1494 - ?), por exemplo, achava que a coação era o grande mal em matéria de educação. Não aceitava o castigo corporal, as regras escolásticas e a veneração ao passado. Juan Luis Vives (1492-1540) defendia o vernáculo na aprendizagem, ao invés do latim e do grego, já consideradas línguas estrangeiras. Na educação renascentista, a metodologia de ensino passa a ser fundamental para a aprendizagem.

Erasmo (1467-1536), legítimo representante do cosmopolitismo do saber e da erudição, era um gramático profissional que por várias razões, veio a se tornar professor. Viajou muito e admitia ser um cidadão da Europa e não de uma nação específica. Ensinou em Cambridge, viveu em Paris, Veneza e Basiléia. Defendia o ensino para mulheres e o treinamento sistemático de professores. Segundo o seu *Método da Instrução Correta,* os estudantes progridem se: 1) suas capacidades inatas são estimuladas; 2) o direcionamento do aluno é consistente; 3) o estudante pratica o que aprende. Erasmo levantou questões sobre a motivação, com suas observações sobre a motivação negativa causada pela força e coação e a motivação positiva causada pelo exemplo de saber e moral do professor. No início do século XVI, relatam Lussier & Turner (1995), os saxões usam a idéia da motivação para dar início ao uso de provas periódicas como estímulo aos alunos de escolas primárias. No século seguinte, em 1642, na Inglaterra, surge um sistema de notas para assegurar a promoção dos estudantes.

Enquanto a Igreja vai enfraquecendo e dando lugar ao fortalecimento do Estado, é lançada a semente do nacionalismo moderno com Maquiavel (1469-1527), que discute o conceito dual de moralidade minimizando as tendências altruístas do homem. Uma vez que acreditava que as massas podem ser facilmente controladas, seu ideal de educação era o de ensinar ao povo obediência e um patriotismo cego. O príncipe deveria determinar tanto o conteúdo quanto a estrutura do sistema educacional. Haroche (ibidem) nota que na Europa o poder representado pelo rei sustenta a emergência do sujeito jurídico para torná-lo responsável e, paradoxalmente, para melhor controlá-lo e assujeitá-lo.

Vale destacar, na Renascença, o papel de educador de Montaigne (1533-1592) que em sua obra clássica *Da Educação de Crianças* (1580) enfatizou o valor do individualismo e da razão. O conhecimento e a teoria deveriam estar combinados e o processo educacional deveria ocasionar mudanças nas atitudes dos aprendizes. Diferentemente da maioria de seus contemporâneos, não acreditava na memorização vazia e dava maior importância ao presente do que ao passado. Era também adepto da disciplina humanitária. Porém, o pensamento humanista da época preconizava o individualismo burguês a se realizar no século XIX. Ou seja, aquele que critica os textos e a autoridade, que busca as fontes, é o sujeito livre e determinador, dono de sua vontade. Montaigne, contudo, considerava a possibilidade de um indivíduo livre, mas assujeitado pela incerteza, pela indeterminação.

Segundo Howatt (1984), no folclore do ensino de línguas, Montaigne é citado como um dos mais famosos aprendizes (ou mau aprendiz?) de língua pelo método natural, assim chamado porque seus propagadores acreditavam que o melhor meio de aprender línguas seria da forma como a criança aprende em seu ambiente familiar. Seu pai, querendo lhe dar uma educação perfeita, decidiu criá-lo como falante nativo de latim. Em seu relato dessa experiência, Montaigne levanta a questão da "profunda significação da língua materna", conforme pode se ver nesta parte do ensaio *Da Educação de Crianças* (Howatt, op. cit.:192)

> *Enquanto ainda estava sendo ninado e antes de soltar a língua, ele colocou-me sob os cuidados de um alemão, totalmente ignorante de nossa língua mas muito bem versado em latim...este homem levava-me constantemente*

> *consigo, e com ele havia dois outros, menos versados, para tomar conta de mim e aliviá-lo. Nenhum deles conversava comigo em outra língua que não fosse o latim. Quanto ao resto da casa, tornou-se uma regra inviolável que, nem meu pai, nem minha mãe, ou qualquer criado ou criada, pronunciassem em minha presença, palavras ou expressões que não fossem aquelas em latim aprendidas para que pudessem conversar comigo. Foi fantástico o quanto todos eles se beneficiaram com isto.*[24]

Interessante notar como Montaigne já aponta a não mobilização de seu desejo em aprender o latim ao dizer que todos lucraram com a experiência, menos ele. Na escola, aos sete anos, quando teve contato com o francês, o latim foi esquecido, e ele, então, viria a se transformar em um dos grandes mestres da língua francesa.

A Reforma (século XVI) caracteriza a libertação do sujeito da autoridade e da hierarquia da Igreja. O sujeito passa a se submeter não ao Papa, mas à Bíblia. E para interpretá-la, precisa ter um conhecimento profundo de língua. Orlandi (op. cit.) marca a importância da língua na relação entre o sagrado e o profano, a religião e o direito. A ambigüidade da palavra divina passa a se dar entre o homem e a língua. Passam a existir os pólos da objetividade (rigor) e da subjetividade (indeterminação) na constituição histórica do sujeito.

O latim é mantido como língua da Fé no discurso religioso, mas por injunções políticas a Igreja é obrigada a escolher a língua nacional como língua da propaganda e da difusão do dogma. No entanto, a Bíblia ainda é proibida na língua nacional. Já o direito se legitima na língua, embora de maneira hermética por se tratar da língua do palácio, ininteligível para o povo falante de seus dialetos (os diferentes '*patois*', no caso da França). Com a interiorização dessa língua pelo sujeito jurídico, vem junto a propriedade global da língua que é ambígua, hermética.

---

[24] "While I was at nurse and before the first loosing of my tongue, he put me in charge of a German, totally ignorant of our language and very well versed in Latin...(this man) carried me around constantly; and with him he had two others, less learned, to look after me and relieve him. None of them spoke to me in any language but Latin. As for the rest of the house, it was an inviolable rule that neither my father nor my mother, nor any manservant nor maid, should utter in my presence anything but such Latin words as each of them had learnt in order to chat with me. It was wonderful how much they all profited by this". (Nossa tradução do texto traduzido para o inglês).

Paralelamente às questões internas à Igreja que decaía moralmente, apesar do movimento de Contra-Reforma, crescia a economia capitalista, o poder da classe média, e a imprensa era descoberta. O ensino das línguas vernáculas era alardeado principalmente pelos protestantes, precursores de um movimento essencialmente germânico, os quais objetivavam a compreensão da Bíblia pelos seus seguidores, e portanto, se puseram a traduzi-la. Floresceu aí, também, o ensino do que hoje entendemos por línguas estrangeiras modernas. Martinho Lutero (1483-1546), foi o reformista que mais divulgou a importância de estudar línguas com a finalidade principal, segundo ele, de frustar os desígnios do demônio com o estudo do evangelho o qual chegou até nós através das línguas (Mayer, op. cit.).

A questão da língua passa a ser fundamental para a propagação e manutenção do protestantismo, enquanto aceita-se que o Estado substitua a Igreja como autoridade máxima. A imprensa possibilita a propagação dos livros textos e o método de ensino de línguas por tradução começa a se popularizar, (Kelly, op. cit.), abrindo as portas para os exames escritos. Embora mais tarde apareçam resistências contra esse método, a presença do livro texto ganha força para não mais desaparecer.

Imperava então, na Europa, o racionalismo cartesiano e o empirismo de Bacon, Comênio (1592-1670), influenciado por este último, acreditava que o conhecimento era poder e o poder era a ciência. Seu trabalho promoveu o sujeito-indivíduo, pois acreditava que a mente consistia em faculdades e que o conhecimento não era inato, mas derivado da experiência, num inter-relacionamento de fatores racionais e emocionais. A razão era a base de julgamento. Como reforma educacional, mantida em grande parte até hoje, ele propôs que os estudantes fossem educados de modo disciplinar, em grupos e em uma organização e horários rigorosos e controlados por exames finais para colação de grau. Voltou-se para o ensino de línguas e propôs a instituição da *Escola Vernácula* para o ensino da língua vernácula, ao invés das clássicas, embora, ironicamente seja lembrado por escrever livros de latim (Howatt, op. cit.). O seu método educacional não deixou de ser, segundo Kelly (1969), um resumo de tendências de ensino desde Quintiliano a Erasmo que conseguiu apresentar de forma a se legitimar em teorias e práticas coerentes. Deste método, composto

de nove princípios, se destacam a gradação do ensino em níveis de dificuldade e de complexidade, a aprendizagem por indução (que séculos mais tarde se faz presente no método áudio-oral/visual de ensino de línguas modernas), a organização da escola em matérias separadas de estudo. A escola e o professor deveriam controlar a presença e a atenção dos alunos; decidir a escolha do material pedagógico e controlar os hábitos sociais dos alunos na escola e fora dela. Vale ressaltar que, para Comênio (Luckesi, 1996), o professor pode e deve usar o medo como "excelente" meio de apreensão da matéria, sem fadiga e com economia de tempo[25].

Para Padovani & Castagnola (1972:259), embora o racionalismo e o empirismo se opusessem entre si, concordavam em relação à concepção de sujeito como indivíduo: "isolado do ser e fechado no mundo das suas representações"; sujeito que não conhece as coisas mas sim o conhecimento das coisas. E a saída prática, social, política, religiosa do pensamento moderno que começara na Renascença é encontrada no período seguinte, ou seja, durante o Iluminismo que triunfa na segunda metade do século XVIII, com a revolução francesa. Nas idéias iluministas a razão iluminaria o povo contra o obscurantismo da história, da tradição, da sociedade política e religiosa através da filosofia do racionalismo e da filosofia do empirismo.

Dois pensadores desse período que se preocuparam com a educação foram : Locke (1632-1704), na Inglaterra, e Rousseau (1712-1778), na França. Locke valorizou a individualidade, a autonomia do discípulo e afirmou o caráter racional, formativo e moral da educação (Padovani & Castagnola, op. cit.). Para Rousseau, o indivíduo tinha uma humanidade originariamente boa, que deveria desenvolver-se livremente via uma educação natural, espontânea, livre (Rousseau, 1995).

No entanto, vale lembrar que foi na época clássica, como observou Foucault (1977:126), que o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, quando as disciplinas (embora já existentes há séculos) se tornaram fórmulas gerais de dominação. A disciplina

[25] Em *A Grande Didática* (Mayer, op. cit: 289)

"estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada". O detalhe ganha importância na prática disciplinar: a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções no quadro da escola (analogamente ao quartel, ao hospital e à oficina) dão a racionalidade econômica ou técnica ao cálculo do ínfimo e do infinito. Os indivíduos são distribuídos no espaço (o modelo do convento chega aos colégios) e dentro da clausura organiza-se um espaço analítico, em localizações funcionais (a ocupação é de acordo com o uso). A disciplina "individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações". Após 1760, há uma importante modificação técnica, o espaço escolar se desdobra em quadros, a classe torna-se homogênea, ou seja, é formada por elementos individuais colocados uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre. A colocação é atribuída em relação a tarefas e provas.

O controle do tempo é fundamental: tempo capitalizado, ritmado para aprendizagem rápida e econômica. O tempo global da formação tradicional controlado só pelo mestre dá lugar ao tempo disciplinar, composto de séries múltiplas e progressivas. Os diversos estágios são separados uns dos outros por provas graduadas. A colocação das atividades em 'série' permite o controle e a intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo de eliminação) em momentos do tempo. Aí se revela um tempo linear, com os momentos integrados uns aos outros e que se orientam para um ponto terminal e estável. E no centro da seriação do tempo está o exercício, técnica pela qual se impõem aos corpos tarefas graduadas, embora repetitivas e ao mesmo tempo diferentes.

A função de adestramento do corpo é garantida pelo poder disciplinar que tem o seu sucesso no uso do exame. Este, por sua vez, combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. "É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" (Foucault, op. cit.:164). Analogamente ao hospital que 'permitiu a liberação epistemológica da medicina', ou seja, os médicos ganharam poder sobre o hospital (antes dominado pelos enfermeiros e funcionários) ao dominarem a administração de exames diários e contínuos, a era da escola 'examinatória' marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência, ou seja um mecanismo que liga um

certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder. Os exames invertem a visibilidade do poder pelo mecanismo da objetivação, fazem a individualidade ser documentada e transformam o indivíduo num 'caso' cercado por técnicas documentárias do tipo 'nota'. O controle do processo instrucional é, então, transferido daqueles mais imediatamente interessados (o professor e os alunos) para o exame em si, resume Spolsky (1995). É o caso apropriado quando o objetivo é a aprendizagem por repetição mecânica de uma determinada parte de lição – um texto sagrado, uma lista a soletrar, um catecismo, uma tabela de multiplicação.

Em suma, o sistema de exames na França espalhou-se das escolas católicas para as instituições seculares e ganharam em significação. A *agrégation* surgiu em 1766 como um exame altamente competitivo para a seleção de professores e o *concours générale* surgiu em 1747 como competição entre os liceus parisienses. Após a Revolução Francesa, os exames aumentaram sua importância e eram vistos não como forma de controle das massas mas como forma de permitir à elite educada o acesso ao poder. Napoleão utilizou os exames como método de controle centralizado do sistema educacional, introduzindo o *baccalauréat* em 1808 como método de admissão para as grandes escolas (que já tinham seus próprios exames de entrada altamente competitivos) e para o serviço do governo. À medida que as línguas modernas foram ganhando importância na seleção de serviço público, foram também ganhando espaço nos exames de *baccalauréat.*

Na Inglaterra, os exames universitários se espalharam na vida pública durante o século XIX, tornando-se um instrumento importante de política social. Originalmente, os poucos alunos graduandos demonstravam seu valor em *Disputatio* públicas conduzidas em latim. Como a Reforma destronou o ensino oral do latim as *Disputatio* perderam seu valor, sendo substituídas por exames escritos. Afinal a primazia do livro didático já vinha fazendo efeito havia dois séculos. Já no meio do século XIX aqueles que se destacassem nos exames das universidades de Cambridge e de Oxford garantiriam alto status mais tarde na vida profissional. Para minimizar o sistema de protecionismo, foi utilizada a idéia secular dos exames chineses, e os exames ingleses ganharam ares democráticos, embora elitistas. Era a tecnologia primária sendo empregada na lenta transformação da aristocracia em

meritocracia que teria seu auge nos Estados Unidos. O sucesso público e a proeminência dos exames deram impulso ao triunfo da tecnologia dos testes e exames. Como marca Luckesi (1996), trata-se da sociedade burguesa aperfeiçoando seus mecanismos de controle através da seletividade escolar e da formação das personalidades dos educandos. Spolsky (1995) ressalta que, já em 1877, Latham[26] criticava os exames como um poder usurpador que influenciava a educação ao opacificar a distinção entre educação liberal e técnica e estreitar o alcance da aprendizagem. O ensino na Inglaterra estava se tornando (como na França, segundo Latham) subordinado aos exames ao invés do contrário. Inicia-se o auge do projeto moderno, resultado das idéias iluministas.

Com o iluminismo e a revolução francesa, o empirismo e o racionalismo modernos se concretizam na revolução do mundo prático, econômico, social, após ter revolucionado o mundo cultural. Em outras palavras, o pensamento moderno é representado pela ciência, pela história e pelas suas técnicas mecânica e política harmonizáveis e justificáveis com a metafísica tradicional. E como salienta Amarante (1998: 13), o sujeito individual, racional, crítico e livre acredita no progresso científico (particularmente em discursos baseados na psicologia) e "coloca os educadores numa posição 'autorizada' e central" de exercício do controle que se sofistica como força legitimadora desse controle. O poder de domínio da avaliação ganha, portanto, cada vez mais espaço e sofisticação na educação, sob o efeito de verdade das relações de poder-saber, ou seja, a verdade não existe fora do poder, pois é produzida no interior dos discursos onde se travam as pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber (Foucault, 1981).

Contudo, é no final do século XIX, sob a égide de uma disciplina científica, a psicologia, que Freud estabelece seu campo de estudo, a psicanálise, embora não especificasse sistematicamente o seu lugar em nenhum campo do saber ou das ciências. O valor dos estudos de Freud, ressaltam Padovani & Castagnola (op.cit.), está em ter posto

[26] Conforme Spolsky, op. cit.: 20, Henry Latham criticava duramente os efeitos dos exames e apontava o efeito negativo, do que hoje chamamos 'efeito retroativo', dos exames sobre a educação. Hoje em dia, estudos sobre o efeito retroativo não só mostram efeitos negativos ou positivos da instrução sobre a avaliação, segundo Alderson & Wall (1993), mas também podem apontar nenhum efeito (Scaramucci, 1999). O que cabe apontar é a contínua tentativa de controle do currículo escolar através da avaliação por exames.

em relevo o fato de que o homem geralmente age por motivos práticos, econômicos e sensuais, e portanto egoístas. Assim fica explicitado o conflito entre os próprios homens, o conflito com o bem alheio e o bem próprio, a felicidade com a virtude, já que boa parte da psique se elabora fora da consciência. Os autores ressaltam a importância dessas constatações na educação, na direção e julgamento dos homens, não só do ponto de vista que eles nomeiam 'naturalista' de Freud, mas também do ponto de vista ético da metafísica clássica (que não coincide com o conceito de ética para a psicanálise, segundo o que entendemos).

A psicanálise aponta para a região cinzenta, dividida, contraditória e ambígua da consciência e da subjetividade que põe em xeque a tradição iluminista em educação e em pedagogia. Na consideração do inconsciente não há separação entre o genuíno e o que não é, entre o fabricado e o que é autêntico, entre o simulado e o verdadeiro. Dessa forma, Silva (2001) vê uma organização curricular como fetiche, como representação.

Uma vez que a psicanálise desafia conceitos estabelecidos na educação calcada no 'adestramento dos indivíduos' para se adequarem a alguma conformação social, Millot (op.cit.) argumenta que uma possibilidade para a pedagogia é se inspirar numa ética da experiência analítica, ou seja, fundar-se sobre a desmistificação da função do ideal – registro do imaginário, da representação. Para Freud, continua a autora, o amor constitui o motor principal de educação, a saber a demanda de amor que a criança dirige a seus pais ou educadores. Para conquistar esse amor, a criança propõe ao outro uma imagem enganosa de si mesma, uma imagem narcísica e alienante, que abafa o seu desejo. No entanto, a questão ética da psicanálise se impõe quando indaga se o sujeito age em conformidade com o seu desejo e o julgamento ético, na perspectiva lacaniana, tem que se apoiar na singularidade das escolhas do sujeito, resume Castelo Branco (1995).

A questão que nos importa salientar na construção desta tese é a de inicialmente mostrar como o poder de domínio da avaliação ganha seu espaço ao ser praticado por indivíduos intencionais e responsáveis, ainda que sem o sucesso desejado. Seu espaço de controle se expande e a pedagogia de línguas hoje dissemina uma política lingüística

engendrada para beneficiar o anglocentrismo[27], como bem argumenta Phillipson (1992). Ele afirma que o anglocentrismo associado ao professionalismo (modo de ver os métodos, as técnicas e os procedimentos da pedagogia do inglês relacionados às teorias de ensino de línguas como suficientes para a compreensão e análise da aprendizagem) legitimam o inglês como língua dominante ao racionalizar as atividades e crenças que contribuem para as desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e as outras línguas. De fato, afirma o autor, o discurso profissional em torno da pedagogia do inglês separa a cultura da estrutura ao limitar o foco da pedagogia às questões técnicas.

Considerando então esta ótica de dar importância às questões técnicas, vejamos como se dão hoje as práticas discursivas resultantes dessa política no que concerne a avaliação na educação em geral e no ensino de línguas estrangeiras. Efeitos dessas práticas se fazem sentir no mundo ocidental em geral, e em particular no Brasil. Em seguida no desenvolvimento da tese, veremos, a partir das nossas considerações teóricas sobre o discurso e o que depreendemos do discurso de nossos protagonistas, alguns modos como esse sujeito psicanalítico 'fura' as práticas de avaliação imaginadas por 'seus especialistas'.

[27] Phillipson assinala que este termo foi criado em analogia com o termo etnocentrismo, o qual se refere à prática do julgamento dos outros através dos padrões de um determinado ponto de vista.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DE LÍNGUAS HOJE

2.1. O século XX e a avaliação na educação e no ensino de línguas estrangeiras modernas

Lembramos, com Foucault (1997: 50), que o objeto de discurso emerge de condições históricas para que dele se possa falar, estabelecer com ele relações de semelhança, vizinhança ou afastamento. O discurso circunscreve o objeto numa formação assegurada "por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação". Essas relações são estabelecidas entre instituições, formas de comportamento, processos econômicos e sociais, sistemas de normas, técnicas, modos de caracterização e tipos de classificação.

Em relação à pedagogia, Luckesi (1996) não se refere ao discurso, mas resume que seu efeito, o modelo social liberal conservador, produziu três pedagogias diferentes embora relacionadas entre si e com o mesmo objetivo de conservar a sociedade numa configuração geral imutável, desigual, embora proponha igualdade sem promover nada além de renovações internas ao sistema. Estas pedagogias são a tradicional, a tecnicista e a escolanovista ou renovada. A pedagogia tradicional, há séculos fazendo efeito, está centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos e na pessoa do professor. A tecnicista está centrada no exagero do uso de meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. A pedagogia escolanovista está centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais.[28]

[28] Vale conferir a análise discursiva na dissertação de mestrado de Nascimento (2001) sobre o sistema de avaliação emancipatória de uma escola brasileira que utiliza a pedagogia de Freire.

Utilizando-se do discurso da pedagogia tecnicista, a evolução dos exames nos Estados Unidos aconteceu paralelamente à da Europa com exames orais a princípio e escritos após 1857, em reação a problemas levantados pelos exames orais. A agência do exame fixou-se, então, na Inglaterra, França, Prússia e Estados Unidos como instrumento essencial no controle da educação e da certificação de qualificação para empregos e continuação da educação. Tecnologicamente, se configurou na forma escrita, através de ensaios e respostas abertas. A incerteza própria à manipulação do sistema, trouxe à baila a necessidade da quantificação.

Na França e em Portugal surge o estudo da chamada Docimologia[29], nas primeiras décadas do século XX, ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (De Landshere, 1976). Esta surgiu como crítica à confiança exagerada nos métodos tradicionais utilizados nos exames e pautou-se por duas grandes linhas mestras: a Docimologia clássica ou negativa e a Docimologia experimental ou positiva. A clássica privilegiava o aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e de análise de resultados. A experimental centrava-se na avaliação como um comportamento, ou seja, procurava determinar experimentalmente os mecanismos que interviam na decisão avaliativa, como por exemplo: discrepância entre situações de exame e entre critérios de aplicadores, reação dos aplicadores e dos submetidos ao exame. Com a Docimologia, que teve ampla repercussão também nos Estados Unidos, caracteriza-se a instrumentalidade científica do processo avaliativo, já que a avaliação educacional formal estava intimamente associada à utilização de testes, afirma Depresbiteris, (1989).

Voltando aos anos de 1838 a 1850 nos Estados Unidos, Ebel (1972) relata um sistema uniforme de aplicação de testes proposto por Robert Mann em reação a uma controvérsia entre ele e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação

[29] A investigação docimológica teve início com os estudos de Piéron e Laugier que atribuíam a instabilidade das avaliações às diferenças inter e intra-individuais e à imprecisão dos testes. O termo foi proposto por Piéron, em 1922, a partir dos termos gregos: *dokimê*, que significa prova, exame; e *logos*, palavra, razão; logo: discurso científico (Hadji, 1994).

das escolas públicas de Massachussets. O resultado da experiência feita com uma amostra das escolas públicas de Boston reforçou as críticas de Mann. Ele sugeriu principalmente substituir os exames orais pelos escritos, utilizar maior quantidade de questões específicas ao invés de poucas questões gerais, buscar padrões escolares mais objetivos. Esta teria sido, avaliam Worthen & Sanders (1987), a tentativa precursora de medir objetivamente o rendimento dos alunos para avaliar a qualidade do sistema escolar em larga escala. Entre 1895 e 1905, J. M. Rice[30] desenvolveria os primeiros testes objetivos e proporia a padronização dos exames. Seus estudos comportavam a construção, o uso e a correção de testes objetivos; a construção, o uso e a correção de testes dissertativos e a busca de diferenças entre estes dois tipos de teste, na função de medir, predizer, classificar e avaliar. Em 1904, Thorndike propõe o uso de escalas, 'objetivas, absolutas'.

Nas décadas de 1930 a 1950, ganha impulso o período da avaliação de aprendizagem, expressão cunhada por Tyler. De outra maneira, ele inicia nos Estados Unidos uma reação à idéia de mensuração só por testes com o *Estudo dos Oito Anos* de Tyler e Smith, os quais sugeriam uma variedade de procedimentos como forma alternativa de coletar evidência do rendimento do aluno numa perspectiva longitudinal e relativa aos objetivos curriculares. Tais procedimentos seriam, por exemplo, testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento etc. Conforme Depresbiteris (op. cit.), Tyler acredita que a educação tem o objetivo de modificar comportamentos e, logo, não há como observá-los sem utilizar vários instrumentos atrelados a um objetivo. A crítica dos especialistas ao modelo de Tyler aponta o seu desvinculamento de um processo contínuo e sistemático para o qual concorrem julgamentos de valor. Depresbiteris (1989;1997) destaca também os estudos de Bloom em 1963, a quem poderíamos chamar de defensor dos ideais escolanovistas na área da avaliação predominantemente técnica. Bloom defende a aprendizagem para o domínio e a educação contínua e também a premissa de que a aptidão determina o ritmo de aprendizagem, em reação à idéia de curva normal. Além disso, faz a distinção marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante e o processo de avaliação, ou

[30] Worthen e Sanders (op. cit.)

seja, é verificar se o estudante se desenvolveu da maneira esperada. Ele defende os testes de diagnóstico sem nota para saber até que ponto o estudante dominou a unidade de ensino.

A essa altura ressalvamos que a literatura sobre a teoria da avaliação da aprendizagem vai se tornando tão vasta como quase impossível de apreender. Como resultado de um intenso trabalho de manutenção da hegemonia americana, a fazer efeito importante no Brasil, segundo o nosso entendimento, o pensamento americano prepondera na área da avaliação. Vejamos, por exemplo, o estudo de Sousa (1997), que faz um levantamento de diversos autores que propõem modelos para a questão da avaliação de aprendizagem: Tyler, Taba, Ragan, Fleming, Popham, Bloom, Hastings e Madaus, Gronlund, Ausubel, Novak e Hanesian. Em síntese, ela ressalta que "em termos teóricos, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos" (p.44). A avaliação envolve ainda, segundo um consenso dos autores: (1) a característica de ser mais abrangente do que a medida e envolver etapas contínuas de trabalho (da definição dos objetivos à apreciação dos resultados obtidos); (2) o desenvolvimento é amplo e contínuo com o uso de procedimentos diversificados; (3) a função é de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno; (4) há envolvimento dos professores, alunos, pais e administradores. Sousa (op.cit.) aponta, porém, que a base para tais estudos é uma dimensão da pedagogia tecnicista, oriunda da teoria geral da administração, a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos. Evidentemente, faz efeito a filosofia positivista da eficiência (Lyotard, 1979/1998[31]) que legitima o desempenho. Este é definido por uma relação insumo/produto (*input/output*), cujo sistema é presumivelmente estável, obedecendo a uma trajetória regular através da qual pode-se antecipar o produto (*output*).

Temos, em suma, o que Madaus[32], chama o desenvolvimento da tecnologia da avaliação traduzida em testes, que ele critica, da mesma forma que Luckesi, como não-neutra. Para ambos, essa tecnologia é a tradução de uma concepção teórica da sociedade.

---

[31] Referimo-nos aqui à 5ª edição brasileira.

[32] Conforme Spolsky (op.cit.) sobre a obra de Madaus de 1990: *Testing as a Social Technology* em *The inaugural annual Boise lecture on education and public policy. Boston: Boston College.*

Historicamente, os testes e exames são mecanismos de controle e poder profundamente incrustado na educação, no governo e no comércio. A serviço desses mecanismos estão a medida (proposta por Thorndike) e a padronização (proposta Rice entre 1895-1905). Estas são aplicáveis , inclusive à definição de inteligência medida através de escala (a partir dos estudos de Binet por volta de 1916). Estes estudos de Binet marcam o início da psicologia associada a psicometria prometendo o alcance científico da objetividade e da imparcialidade.

Lemann, (1999) mostra que, com o final da Segunda Guerra, surge nos Estados Unidos, a idéia de um censo de habilidades, um projeto de Henry Chauncey criado em 1945, o qual pretendia ser vasto e científico de modo a categorizar, separar e encaminhar toda a população americana. Nascia o teste SAT, utilizado durante o ensino médio para selecionar quem iria para as universidades e quem não iria. Toda uma indústria de exames foi criada e cresceu para legitimar a meritocracia americana e lançar o modelo internacionalmente. O que se observa de modo geral, então, é que a avaliação vai se ampliando, englobando diversas atividades, e exercendo papéis cada vez mais tecnicamente definidos, na busca de aprimoramento das práticas que controlam a qualidade educacional: (1) servir de base para tomada de decisões e políticas escolares; (2) julgar, verificar o aproveitamento dos alunos; (3) avaliar os currículos e programas; (4) avaliar os professores e as disciplinas; (5) credenciar escolas (prestação de contas e responsabilização).

2.2. A maximização do controle da educação

A preocupação americana por oportunidades educacionais apóia e legitima uma política pública da avaliação do ensino, que chega ao ensino superior no Brasil em 1993 com o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). Nas palavras de Sousa (1999: 91), 'o Ministério da Educação já consolidou um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)' e vem implantando, a partir de outubro de 1996, um sistema nacional de avaliação do ensino superior, cujo componente mais controvertido é o Exame Nacional de Cursos (Provão). A nova legislação de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece o limite de período para credenciamento das instituições de ensino superior

(IES) e a sua dependência à aferição de desempenho para manutenção do credenciamento. Forma-se uma cadeia de aferições de desempenho: da instituição, do professor, dos currículos, das disciplinas e dos alunos.

Interessante é notar como se torna necessário desdobrar as definições, conceituações, dimensões, para dar conta dos deslizes de interpretação que desafiam a 'ciência' da avaliação a ponto de levá-la ao grau máximo da especialização, como se vê na literatura sobre avaliação e em especial nos textos de um curso de especialização em avaliação realizado no Brasil[33]. Em nome dessa jovem 'ciência', os pesquisadores da avaliação educacional procuram legitimá-la através do controle de todo o processo educacional: auxiliar o ensino e orientar a aprendizagem; obter informações sobre o professor e a instituição educacional; servir como instrumento para emissão do certificado de conclusão do curso e dependendo do caso, variam seus princípios orientadores, finalidades, metodologias e resultados esperados. Esse campo também busca abranger dimensões quanto ao agente avaliativo: interna e externa, auto-avaliação e hetero-avaliação; quanto ao tipo de dado utilizado: qualitativa e quantitativa; quanto ao objetivo com que é realizada: diagnóstica, formativa e somativa; e quanto ao tipo de decisão a tomar: de contexto, de insumo, de processo e de produto. Procura ainda relacionar-se a conceitos tais como: identificação clara do objeto a avaliar (política, programa, procedimentos, ensino, aprendizagem); explicitação dos objetivos ou propósitos da avaliação; definição, obtenção, análise e interpretação de dados ou informações necessárias; indicação do que será considerado sucesso ou não-sucesso em relação ao objeto de avaliação; estabelecimento de relações entre fatos, fenômenos e experiências observados ao longo da avaliação e os resultados obtidos; identificação de efeitos não planejados ou não esperados; realização contínua de revisão dos processos e resultados; julgamento do valor, benefícios ou utilidade social do objeto da avaliação e da própria avaliação.

---

[33] Dados retirados dos mapas de informação do Curso de Especialização em Avaliação a Distância – UNB – Faculdade de Educação e Cátedra Unesco de Educação a Distância, 1997. Este curso de especialização Lato Senso foi o primeiro curso à distância oferecido aos professores e técnicos de instituições superiores, para atender à provável necessidade de especialistas em avaliação neste momento de expansão da cultura da avaliação do ensino no Brasil.

Essa cadeia de aferições de desempenho tem de ser nomeada, definida, explicada porque vai se sofisticando. Seus pesquisadores formam a categoria de especialistas que formulam o novo discurso: criticam os testes e exames elaborados pelos professores no processo pedagógico com a função de disciplinar, controlar, punir, classificar. Propõem, ao invés, a função de avaliar a qualidade dos resultados da aprendizagem, diagnosticar, motivar. Como ressalta Coracini (1997), os especialistas, pedagogos, lingüistas aplicados, metodólogos, etc., no fundo tentam interpretar a tendência à diversidade, buscando apresentar alternativas "novas" para o ensino/aprendizagem.

2.3. A primazia da comunicação e seus efeitos na Lingüística Aplicada ao ensino e avaliação de línguas

Focalizaremos as implicações que nos interessam em relação à avaliação da aprendizagem da LE na teoria comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, particularmente no ensino do inglês. A teoria da comunicação, o ponto nodal da abordagem de ensino/aprendizagem de LE em voga no mundo ocidental a partir dos anos 70, passa a ser amplamente discutida, utilizada e definida. Na Europa, particularmente na Inglaterra, desenvolve-se a noção do ensino comunicativo de línguas. A relação entre língua e sociedade leva ao estabelecimento da Sociolingüística, ela própria de natureza interdisciplinar. A sua questão decisiva é o modo como considerar o que é socialmente constitutivo da linguagem. Ao afirmar que a língua é um fato social, Saussure havia estabelecido a dicotomia do social (abstrato) e o concreto (individual) através dos conceitos Língua/Fala (*Langue/Parole*). O problema é que ao estritamente lingüístico somam-se premissas sociais, atitudes, convicções, que fazem parte da linguagem e da comunicação, resume Orlandi (1996).

Nos Estados Unidos, Chomsky (1965), apoiado na lógica e no inatismo anticomportamental, cria o conceito de competência aliado ao conceito de desempenho. Hymes (1970) reformula o conceito com o nome de competência comunicativa de modo que esta dê conta do comportamento de um locutor real, em uma situação real, ao lado da competência propriamente lingüística. No universo da pedagogia de línguas, com base nas

concepções de Hymes, surge o Conselho da Europa para regulamentar as demandas dos interessados em aprender o discurso do dia-a-dia das línguas estrangeiras e com ele o desenvolvimento do Currículo Nocional/Funcional (Wilkins, 1976). Em seguida, surge no Canadá o quadro teórico de Canale & Swain (1980), modificado mais tarde por Canale (1983), numa proposta de aplicação da teoria comunicativa à pedagogia de línguas (ensino, avaliação, desenvolvimento de materiais e cursos etc.) que passa a ser uma referência importante para o ensino de inglês como LE.

Porém, como já mencionamos, a noção de competência comunicativa faz aflorar ainda mais equívocos ao confundir estado (competência) com processo (desempenho). Pêcheux & Gadet (1977/1998:9) ressaltam que o sujeito (lógico-natural moderno) considerado nesse caso é justamente aquele que realiza a contradição da lingüística porque realiza a síntese "entre a língua-abstração do logicismo e o indivíduo do sociologismo". A Sociolingüística realiza a descrição entre o falar e o sistema da língua mas não pensa a sua constituição, enquanto processo histórico-social. O que veremos em nossa análise é que as múltiplas vozes do discurso científico com seu efeito persuasivo e influente repassam para os professores avaliadores as próprias contradições nos variados modelos de ensino e avaliação e nas denominações desses modelos.

A partir da noção de competência comunicativa no discurso profissional da pedagogia de línguas, circulam sentidos tais como: (Lynch, 1996:3): "a comunicação permite que o(s) outro entenda(m) a nossa mensagem, seja factual, seja de opinião ou emoção". Da mesma forma que se quer informar, se quer também divertir, agradar ou enganar o ouvinte ou leitor, por exemplo. Para isso é necessária uma audiência: "ouvimos e falamos em interação[34] com parceiros (*partners*)". A maior parte dos estudos sobre a avaliação da competência comunicativa se encontra dentro da visão de que a comunicação "é a execução de um código e de um jogo de regras sociais prontos a empregar" (Springer,

[34] Na abordagem discursiva entendemos, com Pêcheux (1990), que as coisas a saber não são aprendidas por interação, mas são tomadas em redes de memória que dão lugar a filiações identificadoras. Na intersubjetividade, a interação é simbólica, as relações são transferenciais e, por natureza, são conflitivas, contraditórias, como veremos na Parte II.

1998: 77). A produção oral envolve a construção e execução da mensagem sob a limitação das condições de processamento e reciprocidade, argumentam Johnson & Johnson (1998).

Contudo, as avaliações de desempenho são propostas para se reduzir o conflito entre os objetivos da aprendizagem de LE e os critérios docimológicos vigentes. A questão pedagógica que vinha fazendo efeito (e continua até hoje) era basicamente estruturalista e o conhecimento da língua se dividia em elementos lingüísticos e habilidades. Devido à discussão competência/desempenho introduzida no contexto anglófono, Bachman (1990), preocupado com a eliminação da divisão estruturalista, propõe o termo proficiência para se referir à competência em geral ligada ao desempenho através de testes. Proficiência para ele significa a capacidade lingüística-comunicativa, não importando onde, como e sob quais condições a língua foi aprendida.

Vale notar que em 2000, esse autor ressalta que a pesquisa na área de testes havia sido largamente dominada pela hipótese de que a proficiência em línguas consistia de um único traço e uma metodologia de pesquisa quantitativa e estatística em efeito desde os anos 60. Aponta que nos anos 80 os problemas e preocupações dos testes de língua se abriram para outras áreas da Lingüística Aplicada, a partir da expansão da proposta teórica da competência comunicativa e seu conseqüente bombardeio por críticas. Daí a demanda de testes também comunicativos. Instalam-se discussões sobre autenticidade e desempenho nos testes aliadas ao problema da integração das habilidades aí implícitas.

Um ensaio importante na literatura de avaliação comunicativa em segunda língua no contexto anglófono é o de Wesche (1983) com relação aos testes de desempenho. Estes, para refletir a competência comunicativa têm que comportar os seguintes traços propostos por Morrow (1981): que nenhum tipo de teste então discutido seja de itens isolados ou de itens integrados; possa medir os traços de uso da língua, que por si sós não são mensuráveis; ter como base a interação; ser imprevisível; estar baseado num contexto (lingüístico e situacional); ter um propósito; estar baseado no desempenho (não na competência); ser autêntico. Tais traços devem estar aliados a questões técnicas de

validade, confiabilidade[35], objetividade, extensão e distribuição dos objetivos, referência a critério, na crença de que seria possível e valeria a pena medir a proficiência comunicativa.

Porém, como Morrow, a autora ressalta que todas as sugestões não podem ser atendidas por razões práticas, uma vez que seria impossível um teste comunicativo 'ideal'. Alvos de contradições nunca resolvidas, os especialistas, tais como Douglas (1995), e Shohamy (1995), fomentam cada vez mais a busca da especialização e profissionalização do desenvolvimento e uso de testes de desempenho. Seus esforços visam primordialmente aos testes de proficiência ligados aos certificados conferidos internacionalmente. Nesse caso são discutidas definições de níveis de acordo com a situação na qual a LE vai ser usada, para quais atividades, a quais tópicos se referirá, para que funções e em quais formas lingüísticas. O desafio não se põe somente para as enunciações escritas, mas primordialmente para as enunciações orais, já que são ainda vistas como 'habilidades' compartimentadas de modo estanque.

2.4. Um foco na enunciação oral

Enquanto a avaliação educacional em geral buscava no meio escrito a objetividade que os instrumentos orais não garantiam, a especificidade da aprendizagem de línguas modernas estrangeiras exigia um movimento contrário – do escrito para o oral. O movimento reformista do final do século XIX é decisivo para a retomada da importância do ensino oral de línguas estrangeiras e para a independência da área de estudos práticos de línguas. Howatt (1984) relata que o movimento fundou-se sobre três princípios básicos: a primazia da fala, a prioridade de metodologias orais nas salas de aula, o uso de textos com sentenças em conexão, em lugar de sentenças soltas para favorecer associações (de acordo com a psicologia associacionista emergente por volta de 1880).

---

[35] *Confiabilidade* (ou fidedignidade) refere-se, em linhas gerais, à estabilidade de resultados dos instrumentos de medida, ou seja, o grau de consistência dos mesmos, quando usados repetidamente. *Validade* significa a exatidão com que um instrumento mede o que pretende medir. Ambos os conceitos são estimados e não diretamente medidos. Ressalvamos que para o desenvolvimento de nossa tese não é de interesse desdobrar esses conceitos.

Uma abordagem científica irrecusável era oferecida pelo movimento em relação à fonética. Os estudiosos Passy, Sweet, Jespersen e Vïetor criaram a IPA (International Phonetic Association) em 1897 e seu código de transcrição. Inicia-se uma época de rigor de especialista buscando precisão, completude e rigor científico, discurso que busca penetração na sala de aula. A eloqüente exigência de treino profissional dos professores tanto nativos quanto não-nativos partiu do inglês H. Sweet (1845-1912), criador de uma abordagem da lingüística aplicada ao ensino[36] de línguas através da obra *The Practical Study of Languages,* publicado em1899 (Howatt, 1984). Segundo Howatt, Sweet era tão aficionado pela fonética quanto era nacionalista. Para ele importava a precisão da pronúncia, já que alegava que esta era o fundamento do ensino bem sucedido de línguas.

Um pouco anterior, porém contemporânea aos estudos de fonética, a exemplo da abordagem natural originada nos trabalhos de Pestalozzi (1746-1827), surge a necessidade de um método sistemático para o ensino de línguas que não fosse pedante, como se figurava o ensino de línguas clássicas, e que não prometesse mais do poderia cumprir. Essa idéia fundamentou o que viria a ser o Método Direto, ou de conversação, isto é, a representação de que aprender uma outra língua não é um processo racional que pode ser graduado em níveis e passos compondo um programa pronto para aprender através de exercícios e explicações. É sim, um processo intuitivo derivado da capacidade humana natural que é acordada a partir das condições propícias, dizem seus divulgadores. Essas idéias ganham ares de discurso científico com os estudos em fonética. O problema é que a Lingüística Aplicada e o Método Direto, se estruturando juntamente, apresentaram aos professores de inglês uma visão de língua que, tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como referência, centraram sua preocupação em abstrações psicolingüísticas. Consideraram, muito menos do que deveriam, as questões educacionais e levantaram poucas questões sobre os contextos social, cultural e político da educação de maneira crítica, alega Pennycook (op. cit.: 142).

O início dos anos 60 marca, a 'idade de ouro' dos exames padronizados (Savignon, 1983:242). O exame oral, porém, perdeu status durante essa era por apresentar a dificuldade

[36] Segundo Howatt (op. cit.) a terminologia 'Lingüística Aplicada' é definida mais tarde na América.

de ser medido. Contudo, voltou a desafiar o que Spolsky (1995) chama de era "pós-moderna" também nomeada por ele em 1977, era "sociolingüística-integrativa" dos exames[37]. Segundo o autor, essa abordagem aceita a contradição intrínseca às escolhas binárias, ou seja, há uma tensão entre duas grandes forças: a prática e a ideológica. Fatores fundamentais de ordem prática são as exigências institucionais de gestão do tempo e do dinheiro alocados para os testes (*feasibility*). Outro fator, também do contexto institucional, é a sua adequação aos objetivos (*usability*). E um terceiro fator é a "inevitável incerteza e o provável erro" de todas as tentativas de medida da capacidade humana (*reliability*), (p.356). Na pós-modernidade, diz o autor, a abordagem dos testes tem de aceitar que não há escolhas binárias e os três fatores contraditórios em si, são igualmente importantes. Sobra-lhe apelar para as questões éticas do uso dos testes, conforme também admite Bachman (2000). Uma vez que incerteza é inevitável, um posicionamento ético seria estarmos atentos para os seus usos e seus efeitos.

Spolsky (op. cit.) relata que teria sido Carroll, em 1954[38], o primeiro a sugerir a medida das habilidades orais em línguas estrangeiras para exames de admissão às escolas superiores, embora não tenha sido ouvido na época. Uma comissão[39] examinou um questionário que incluía 3 espécies de testes: um ditado de 10 minutos, a reprodução por escrito de um texto lido pelo examinador e respostas por escrito às perguntas feitas oralmente pelo examinador. Ora, apesar do teste não ser realmente oral, a comissão acreditava que o candidato só passaria se tivesse recebido muita instrução oral. Um plano anterior de exame individual da produção oral e da pronúncia foi considerado impraticável.

---

[37] Nesta obra de 1995, Spolsky revisa a sua própria historiografia da avaliação (através de testes) em Lingüística Aplicada. Ele admite ter mudado os nomes que dava aos períodos desde a primeira publicação em 1977. Até recentemente, ele considerava que houvesse 3 períodos ou abordagens nomeadas por ele *pré-científica* ou *tradicional, científica* ou *moderna* e *pós-moderna*.

[38] Conforme Spolsky, esta informação contida em um artigo em mimeo não publicado, foi-lhe passada em comunicação pessoal.

[39] Comissão designada em 1913, pelo *Committee of Modern Language Teachers of the Middle States of Maryland* que consultou milhares de escolas.

Prevaleceu ali, e até hoje – como se observa nos exames vestibulares[40], a forma mais prática em lugar da desejável: o uso do lápis e papel.

Como resultado, as dimensões consideradas para testes orais 'objetivos'[41] representadas isoladamente tais como, precisão fonética no nível do som, da palavra e do sintagma e também entonação, acentuação, elisão; controle da estrutura (morfologia e sintaxe); estilo (o controle de expressões idiomáticas e nuanças) e fluência (definida como continuidade, ausência de pausas impróprias, ausência de falsos começos ou *false starts*) encontravam dificuldades de serem colocadas em prática, fomentando a eterna discussão entre validade, confiabilidade ou fidedignidade nas discussões sobre medidas de itens isolados ou integrados (Carroll, 1961).

Por volta do final dos anos 30, na Universidade de Colúmbia, havia interesse por escalas de progresso lingüístico que refletissem o currículo como um todo e não das habilidades em separado como sugerira Thorndike. Spolsky relata que, em 1938, Sammartino publicou a escala com a qual avaliava seus alunos graduandos de francês. Os níveis 6 e 7 eram considerados somente para os alunos que estariam se diplomando. Ainda sem a precisão exigida nas futuras escalas a serem criadas, esta é com certeza, segundo Spolsky (op. cit.), a predecessora:

1. *Habilidade de pronunciar todos os sons elementares de palavras simples e ler sentenças com correta inflexão, entonação, enunciação, e pronúncia.*
2. *Habilidade de responder a questões simples quando não há dificuldade de vocabulário ou de idéia.*
3. *Habilidade de ler prosa mais longa e poesia de maneira inteligente e clara.*
4. *Habilidade de falar durante 5 ou 10 minutos (preparados) sobre um tópico simples ou sobre algo visto ou ouvido.*
5. *Habilidade de se engajar em conversação diária.*
6. *Habilidade de falar em francês quase perfeito sobre um tópico avançado anteriormente preparado, tais como o estilo de Vitor Hugo, a pintura de*

[40] Referimo-nos aos exames de entrada na universidade em diversos países e também no Brasil. Podemos também afirmar que nesta atual era da avaliação em instauração no Brasil, o exame de línguas estrangeiras para os Cursos de Letras se configura como verdadeiro desafio para o Exame Nacional de Cursos.

[41] Relatado em 1956, por Sapon, diretor do *Committee of Tests of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* (Spolsky, op.cit)

Renoir etc. e também estar preparado para responder perguntas sobre o tópico.

7. *Habilidade de participar em discussões com nativos franceses sobre um tópico definido tal como literatura, economia, política, etc.* [42]

Tanto nos Estados Unidos, quanto na Inglaterra foi primordial o papel da Segunda Guerra Mundial no desenvolvimento do controle da expressão oral através de testes e na reafirmação da preocupação com as habilidades lingüísticas não acadêmicas. A primeira tentativa de medir a compreensão oral em escala de desempenho para os exames do exército foi proposta por Walter Kaufers (1944) (Spolsky, op.cit: 104) que veio a influenciar na elaboração da escala *FSI*[43]:

0 *Não consegue compreender a língua estrangeira*

1-5 *Consegue apreender uma palavra aqui e ali e ocasionalmente infere sentidos gerais*

6-10 *Consegue compreender perguntas comuns e responder a transações rotineiras envolvidas em viagens independentes ao exterior*

11-15 *Consegue compreender conversas comuns sobre tópicos não-técnicos ajudado por repetições ocasionais ou reafirmações parafrásticas.*

16-20 *Consegue compreender falas populares de rádios, filmes, conversações telefônicas e variações dialetais menores sem dificuldade.*

Devido à intensificação da Guerra Fria em 1952, o governo americano criou a escala *FSI* para especificar critérios para a aplicação de testes em línguas estrangeiras dos oficiais a serviço no exterior. Entre 1954 e 1965, os esforços do governo em desenvolver instrumentos objetivos chegam às escolas. Formaram-se comitês e associações para definir critérios, objetivos e especificações, montar baterias de testes, treinar especialistas, etc. para 5 línguas estrangeiras (francês, espanhol, italiano, russo e alemão). As discussões causaram mudanças estilísticas na terminologia, ou seja, o que antes era chamado de teste de qualificação, passa a ser chamado de Teste de Proficiência em Língua Estrangeira. E outras modificações são propostas: compreensão oral (*aural understanding*) passou a ser compreensão auditiva (*listening comprehension*); análise lingüística (*language analysis*)

[42] Tradução nossa, extensiva às outras escalas.

[43] Escala criada pelo *Foreign Service Institute* e hoje conhecida como *Federal Interagency Language Roundtable Scale.*

passou a ser lingüística aplicada (*applied linguistics*) e civilização (*civilization*) foi adicionada à cultura (*culture*). As qualificações de produção oral ficaram, então, assim especificadas (Spolsky, op.cit.: 187):

> ***Mínima**: habilidade de ler em voz alta e falar sobre tópicos previamente preparados (por exemplo, para situações em sala de aula) sem hesitações óbvias, e de empregar expressões comuns necessárias para 'se virar' no país estrangeiro, falando com uma pronúncia compreensível ao nativo.*
>
> ***Boa**: Habilidade de falar com o nativo sem erros muito evidentes e com um comando de vocabulário e sintaxe suficientes para expressar seu pensamento em conversas normais com pronúncia razoavelmente boa.*
>
> ***Superior**: Habilidade de falar fluentemente, aproximando-se da fala do nativo no vocabulário, entonação e pronúncia. Habilidade de trocar idéias e estar à vontade em situações sociais.*

Um uso mais recente e reconhecido de atestação da proficiência oral no ensino de LE é, por exemplo, a Entrevista de Proficiência Oral da ACTFL/IRL[44] que, segundo Omaggio (1986), foi criada nos Estados Unidos com o intuito de se constituir padrões de proficiência nacionalmente reconhecidos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Este padrão de entrevista apresenta uma escala descritiva, que a autora apresenta integralmente no livro, e é a que tem servido como exemplo para a construção de muitas outras escalas de níveis, aponta a autora. O que percebemos é que nessas escalas geralmente impera a referência ao falante nativo e a um dialeto neutro, idealizado num conceito abstrato denominado como "nativo educado".

O quadro de referências do *Council of Europe* (Conselho da Europa) de 1994 utiliza como fonte para a construção de suas escalas e descritores aproximadamente 30 outras escalas já estabelecidas no mercado da avaliação, lembrando que aqui estamos enfocando a oralidade. Dentre os tipos estão escalas globais de competência geral em expressão oral, escalas para diferentes atividades comunicativas, escalas para as quatro aptidões de base, escalas analíticas para a avaliação oral, e quadros de referência para os critérios de

[44] American Council on the Teaching of Foreign Languages/Interagency Language Roundtable.

conteúdo de programas e da avaliação das etapas do ensino/aprendizagem. Dentre as várias críticas já existentes às escalas, destacamos a de dois dos colaboradores desse quadro de referências, Coste & Zarate (1997): como o referente é o falante nativo ideal, como definir o que seja fluência e pronúncia adequadas para um falante estrangeiro? Não obstante, ressalta Rajagopalan (1998), pressupomos, com os lingüistas modernos, que haja uma língua madura e estável que dá uma identidade pura, íntegra e totalizada ao seu falante. Ele passa a ser, então, o possuidor dessa língua.

Cabe ressaltar o importante papel do conceito de "interlíngua" na polêmica da língua do nativo versus a língua do estrangeiro. Selinker criou este termo simbólico em 1972 e voltou a discuti-lo em 1992. Preocupado basicamente com o fenômeno da transferência da Língua 1 para a Língua 2, ele viu seu conceito ser debatido como 'o conhecimento de uma língua como norma que dá base de mensuração para outras formas de linguagem' ao invés do que propôs, ou seja, os usuários da segunda língua possuem um tipo diferente de conhecimento da língua que pode levar a várias formas de estabilização ou fossilização.

Alem disso, no esteio da crítica ao falante nativo ideal[45], Perren já apontava em 1968 os problemas básicos que pareciam não ser considerados quanto à avaliação da produção oral. Dentre as críticas estariam: a tendência vigente em considerar, no ensino/avaliação de fonética, o parâmetro do falante nativo (o que quer dizer a habilidade de nativo); a pedagogia de ensinar por partes, do mais fácil para o mais difícil, ou mais útil para o menos útil além da confusão das convenções lingüísticas e educacionais que se faz entre o que ensinar primeiro, a fala ou a escrita (a oralidade[46] ganhou complexidade

[45] Voltaremos a discutir essa noção no capítulo 7.

[46] Perren utiliza os termos *oracy* em oposição a *literacy*, emprestados de Wilkinson (1968), que os utilizou para se referir a eventos da língua materna. Aliás, achamos relevantes as considerações de Wilkinson (no mesmo volume) acerca da avaliação da oralidade (expressão e compreensão) na língua materna e que, no entanto, seriam consideradas relevantes para a língua estrangeira. Ao avaliar a expressão oral, seria verificada a habilidade de expressar pensamentos e sentimentos e comunicá-los aos outros e quanto à compreensão auditiva, verificar-se-ia a compreensão daquilo que se ouviu. Ele define pólos de situações de fala e tipos de fala: situação de fala recíproca (RSS) e tipo de fala recíproca (RS); situação de fala formal (FSS) e tipo de fala formal (FS). Expõe as representações mais comuns de testes: entrevista, discussão em grupo, seminário; mini-palestra ou apresentação oral, recitação, atividades dramáticas ou semidramáticas; debate; leitura em voz alta; situação de fala em geral

enquanto a escrita passou a ser mais respeitada no meio acadêmico). No caso da compreensão oral, ele se pergunta, que pronúncia empregar? Do falante nativo? Qual nativo? Quais variantes utilizar? Onde entram os conhecimentos anteriores influenciando a compreensão? Vale observar a contradição ressaltada pelo autor no final do artigo, exatamente numa escolha binária: ou são feitas boas discriminações sobre as coisas que podem não ser importantes, ou são somente julgadas de forma não-confiável as coisas que sabemos ser importantes.

2.4.1. Os efeitos da noção de 'fluência'

As escalas não são utilizadas somente em testes através de entrevistas, como também na sala de aula. Ommagio (1986) propõe técnicas adaptadas para a sala de aula, tais como testes gravados em fita, monólogos e trocas conversacionais, entrevistas baseadas em cartões, entrevistas em duplas. Para verificar os resultados de cada prática essa autora também propõe escalas adaptadas. O que podemos observar é que, em geral, não só nas escalas construídas pelos especialistas, mas também naquelas construídas pelos professores, os descritores tendem a ser: fluência, vocabulário, estrutura, pronúncia (compreensibilidade, compreensão auditiva). Um elemento que destacamos por fazer efeito importante nessas escalas é a fluência[47]. Entendemos que, tanto no discurso da ciência, quanto no discurso de nossos enunciadores, como veremos na análise do *corpus*, a fluência apresenta um forte apelo à idéia da língua do nativo como referência 'ideal'. Richards et al. (1985: 107) entendem a fluência como:

(avaliação contínua). Os elementos relevantes na aferição seriam assim representados: voz (tom, alcance, sotaque); conteúdo (idéias, vocabulário, turnos frásticos, registro); elocução (clareza, projeção e volume, postura física); fluência – progresso da enunciação (coerência, sensibilidade); estabilizadores –função negativa: irrita os ouvintes (*gap-fillers)* e função positiva (dá segurança ao falante); reciprocidade (contato, flexibilidade, estilo); interpretação (sobrepõe-se à sensibilidade). Como veremos em nosso corpus, nas avaliações em nível universitário, é comum a utilização de apresentações orais (mini-palestras, seminários) de trabalhos escritos em LE. Esse tipo de situação de fala formal reflete uma re-atualização da tradição escolástica do desenvolvimento da oratória que favorece os poucos privilegiados que queiram falar em público.

[47] Destaque este que depreendemos em nossa análise dos depoimentos de nossos enunciadores.

> *traços que dão à fala as qualidades de ser* ***natural***[48] ***e normal****, incluindo o* ***uso semelhante ao nativo de pausa, ritmo, entonação e acentuação, velocidade da fala e o uso de interjeições e interrupções****. Se alguma desordem da fala causa uma interrupção na fala normal (no caso de afasia ou gaguejo) o resultado pode ser considerado como caso de disfluência. No caso de ensino/aprendizagem de LE, a fluência descreve* ***um nível de proficiência na comunicação*** *que inclui:*
>
> *a) a habilidade de produzir língua falada ou/e escrita com* ***facilidade****;*
>
> *b) a habilidade de falar com um* ***bom comando, mas não necessariamente perfeito de entonação, vocabulário e gramática****;*
>
> *c) a habilidade de* ***comunicar idéias efetivamente****;*
>
> *d) a habilidade de* ***produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou quebra na comunicação****;*
>
> *Há, às vezes, o contraste em relação ao conceito de precisão (accuracy) o qual refere-se à habilidade de produzir gramaticalmente sentenças corretas, mas pode não incluir a habilidade de falar ou escrever fluentemente.*

Rajagopalan (1997:34) problematiza que o *falante nativo da língua inglesa*, língua extremamente heterogênea na forma como é falada pelo mundo, traz à tona os motivos ideológicos que sustentam a Lingüística Moderna. Ele completa:

> *O domínio incompleto ou imperfeito da língua é, por definição, atribuído aos aprendizes da língua estrangeira (na verdade, isso é apenas o corolário do postulado de que o "falante nativo" tem domínio completo e perfeito sobre a sua "língua materna"). Tanto isso é levado a sério que a Lingüística descarta sumariamente todos aqueles usuários da língua que não atingem a marca de completude e perfeição já estipulada. Isto é, para o lingüista, a fala do não-nativo não tem nenhuma utilidade a não ser para fins de interesse secundário e periférico como a aprendizagem da língua estrangeira.*

Um estudo exclusivamente voltado para a fluência dentro da visão comunicativa foi feito por Schmitt-Gevers (1993) que se preocupou em levantar uma definição de fluência, tanto de recepção quanto de produção, operável, segundo a autora, para o ensino e avaliação da LE. Ela partiu da consulta de 61 obras na área de ensino/aprendizagem de LE e de entrevistas com 60 usuários (adultos acima de 18 anos, 3 nacionalidades diferentes e profissões diversas) de francês como LE. Dentre as definições que encontrou na literatura, em somente 32 obras havia a definição de fluência e esta se apresentou como tendo três direções vagas: a primeira coincidente com a do dicionário que citamos acima; a segunda,

[48] Os grifos são nossos para ressaltar os efeitos que ressoam. Ressaltamos também que a tradução é nossa.

com referência às competências do aprendiz (lingüística, discursiva, sociolingüística e psicolingüística); e a terceira com referência a aspectos do desempenho do aprendiz (facilidade, espontaneidade, naturalidade e criatividade no manejo das tarefas comunicativas, etc.). O que essa autora levanta nos depoimentos de seus interlocutores é uma característica da produção oral que não aparece na literatura: uma preocupação com o limiar de tolerância tanto lingüístico quanto de atitude, da parte de ambos, locutor e interlocutor, com relação às pausas, às interjeições e à inteligibilidade do texto falado.

A autora parte de alguns aspectos que considera problemáticos para propor os seus parâmetros. Por exemplo, a delimitação de um espaço de tempo na avaliação é um tipo de constrangimento diferente daquele de uma interação fora do contexto de avaliação e a rapidez de resposta varia também de pessoa para pessoa. Ela se pergunta, então, como determinar a partir de qual nível a enunciação se torna excessiva ou mesmo irritante para o interlocutor. Portanto, diante do que compilou de seus informantes, a autora propõe uma definição progressiva em quatro níveis de fluência para a produção oral em LE e quatro níveis de fluência para recepção oral. Cada um desses níveis pode estar cercado de várias características que descrevem as competências discursiva, psicolingüística, sociolingüística, estratégica e interacional. Tais características ou aptidões podem variar em função do público que descreve a aptidão (ser ou não lingüista e a nacionalidade - a idade não apresentou influência). Exporemos abaixo parte de sua escala, aquela relacionada à produção fluente, que a autora defende como vantajosa para a formulação de objetivos de um curso e para a avaliação da produção em LE, servindo tanto para que o aprendiz se auto-avalie quanto para ser avaliado por outros (sempre em termos de limiar de tolerância).

1) ***Se exprimir*** *com fluência*
   1.1. *Codificar as idéias com os meios que já adquiriu (com o vocabulário reduzido e frases simples) sem se importar com erros, repetições, pausas, hesitações, interjeições, etc. Pode-se falar de forma sofrível, pois a não-fluência será de se bloquear, querer se calar, faltar meios etc.*
   1.2. *Resolver os problemas lexicais ao empregar as descrições, as paráfrases, os gestos, as mímicas, os desenhos, buscar palavras numa outra LE*
   1.3. *Transmitir a mensagem, apesar dos erros e más pronúncias e entonação*
   1.4. *Falar como indivíduo: o locutor cria seu próprio discurso e não repete mais frases de exercícios estruturais*

1.5. *Falar sem complexos, sem se preocupar com sua expressão defeituosa e sem ter medo de ser ridículo*
1.6. *Utilizar o vocabulário da língua falada padrão*
1.7. *Falar de assuntos cotidianos para sobreviver no país estrangeiro*

2) ***Falar*** *com fluência - compreende entre outras características a de se 'exprimir com fluência.'*
2.1. *Sentir-se à vontade ao se exprimir: o locutor está seguro de si mesmo*
2.2. *Falar por hábito: as palavras e construções vêm sem que seja necessário refletir e nem muito esforço. Ele se cansa cada vez menos ao falar a LE*
2.3. *Pensar na LE: não traduzir quase nada da LM na LE*
2.4. *Ter uma produção próxima da natural: por exemplo, ao telefonar à um amigo estrangeiro, o locutor se exprime como em sua LM, abstração feita na forma de sua produção evidentemente.*
2.5. *Construir frases coesivas: criar as ligações sintáticas e lexicais entre as diferentes frases, ao empregar, por exemplo, as subordinações. Não é mais uma língua estropiada.*
2.6. *Poder falar de assuntos mais difíceis que os da vida cotidiana.*
2.7. *Poder dizer mais do que o essencial sobre um certo tema, poder entrar em detalhes*
2.8. *Poder defender sua opinião.*

3) ***Conversar*** *com fluência: melhorar as características de falar com fluência e possuir, além disso, competência interativa. Aproximação da competência do nativo.*
3.1. *Não incomodar a decodificação com excessos de hesitações, pausas, repetições, alongamento de vogais ou sons, má pronúncia, entonação e acentuação, tartamudeio, frases interrompidas ou acumulação de muitos detalhes. O locutor pode variar seu vocabulário sem precisar recorrer muito às estratégias de compensação para esconder suas dificuldades de codificação. Dessa forma o receptor não percebe as dificuldades do locutor e tende a se irritar menos.*
3.2. *Ter uma elocução ainda mais regular do que o que fala com fluência. As pausas de hesitação são aquelas permitidas lingüisticamente ou devido à falta de idéias; uma elocução fácil e o falante pode mesmo argumentar se desejar.*
3.3. *Poder falar de assuntos especializados*
3.4. *Poder 'bordar' sobre um assunto*
3.5. *Poder criar uma narrativa coerente, enunciar suas idéias claramente, logicamente e inteligentemente, bem construir seu argumento, não saltar de uma idéia à outra e não perder o fio. Este é já um locutor treinado.*
3.6. *Poder reter a atenção do interlocutor, ao criar, por exemplo, uma tensão ou uma gradação na narrativa*
3.7. *Possui uma competência interativa verbal tanto quanto não-verbal (contato visual, mímica, gestos) com vários interlocutores*
3.8. *Poder adaptar sua língua e seu registro à situação e à interlocução*

4) ***Ter*** *fluência: além das outras, ter a capacidade e a personalidade de impressionar psicologicamente positivamente o seu público.*
4.1. *Falar como um locutor nativo, se sentindo à vontade tanto na LM quanto na LE*
4.2. *Ser eloqüente*

4.3. *Ter voz atraente, expressiva o suficiente, com boa tonalidade e falar sem nervosismo*
4.4. *Ser cordial, colocar o público à vontade*
4.5. *Poder adicionar algum humor à sua proposta*
4.6. *Poder se adaptar à toda situação e à todo interlocutor tanto na língua quanto na atitude*
4.7. *Ser recebido pelo seu público sem os irritar por sua personalidade e deixar uma boa impressão*[49]

Problematizando esta escala, podemos observar que esta, como muitas outras, não escapa ao problema de delimitação do tempo da avaliação que ela mesma aponta uma vez que tantos descritores de 'tolerância' abrem para muitas interpretações do avaliador. Em segundo lugar, ela apresenta também o problema que Amarante (1998) caracteriza muito bem ao dizer, metaforizando, que a escala se torna um espelho multifacetado, frente ao qual o desempenho do aprendiz é colocado. A 'realidade' é imobilizada durante o breve espaço de tempo do evento avaliativo para que se possa reconhecer em qual das facetas desse espelho está refletido esse desempenho. Em terceiro lugar, os níveis de progressão, voltados para a metonímia do estrangeiro, ou seja, aquele que virá a se portar como um nativo ideal (como se ele pudesse abandonar a contingência de ser estrangeiro), distancia-se abissalmente do perfil de alunos que, ao não estarem em imersão na língua, dificilmente poderiam passar além do primeiro nível, o de 'se exprimir com fluência'. E mesmo que tomemos esta parte da escala como referência, uma progressão dentro dela não é observável durante os curtos espaços do tempo disciplinar das instituições escolares. Finalmente, o contexto descrito pela autora é o de imersão no país e na cultura da LE, com certeza pressupondo que o estrangeiro 'queira' sair de seu estado 'temporário' como tal e deseje se destacar num nível de perfeição que pressupõe características tão complexas quanto em muitos casos impossíveis mesmo para os falantes 'nativos', inclusive para muitos daqueles bem educados. Afinal, faz efeito o que a ciência da linguagem quer enaltecer e isolar como objeto privilegiado, salienta Rajagopalan (op.cit.): as instâncias de pureza e completude, tanto no nível do indivíduo, quanto no nível da comunidade de fala.

[49] Tradução nossa.

O mais importante é ressaltar que um nível máximo de proficiência nas escalas em geral e nesta em particular parte de representações dos informantes que aí projetam um referencial ideal, perfeito no qual "o locutor é recebido pelo público sem irritá-lo, deixa boa impressão, se adapta a toda situação, tem voz atraente, com boa tonalidade," bem ao gosto da ideologia do padrão ideal de língua[50] (Wiley & Lukes, 1996), etc. O limiar de tolerância deve ser problematizado, portanto, pois está inserido em todo um funcionamento discursivo, complexo por natureza, uma vez que é derivado de suas condições de produção.

Mesmo que em um artigo posterior (Schmitt-Gevers, 1997), a própria autora reconheça os problemas que sua escala suscita e proponha atividades relacionadas à aquisição e à avaliação da fluência especificamente voltadas para a sala de aula de LE, é importante marcar que essas atividades continuam calcadas na representação da língua como 'boa' comunicação através da 'boa' forma. Queremos dizer também com isso que, uma vez criada a confusão que fundamentou o conceito de competência comunicativa, os sujeitos passaram a interpretá-la de acordo com as condições de produção de seu discurso. O que vemos são embate de sentidos entre privilegiar a mensagem ou a forma correta; entre a espontaneidade e a naturalidade da língua opostas ao artificialismo da interação na sala de aula comparada à situação de avaliação. Tudo isso é visto se passando entre indivíduos autônomos e cooperativos porque querem se fazer entender. Intérpretes desse discurso, os iludidos indivíduos, professores e alunos, põem em prática os sentidos que apreendem, como veremos mais adiante, no capítulo 7.

Cabe ainda atentar para o fato de que, uma vez que o ensino de LE em contextos institucionais está fortemente aliado a sua avaliação, esses conceitos passam a se associar ao conceito de proficiência. Então dessa forma, ser proficiente na LE pressupõe na literatura científica, domínio, capacidade, bom comando, etc. No entanto, como já sabemos que todo termo é passível de deriva, o termo 'proficiência' é representado de maneira ambígua. Para estabilizá-lo, os especialistas em avaliação buscam demarcar o seu uso não

[50] Esses autores citam a definição dada por Lippi-Green, de que a ideologia do padrão de linguagem é a tendenciosidade para uma língua abstrata, idealizada e homogênea que é imposta de cima, tem como modelo a língua escrita e como objetivo a supressão de variações.

técnico do uso técnico. Scaramucci (2000) define que o uso do termo que se refira ao desempenho oral do falante da LE com referência ao controle do falante nativo 'ideal' é uma acepção ampla, não técnica de proficiência e pode ser considerado sinônimo de fluência. Porém, no contexto da avaliação da LE, seu uso técnico se refere ao controle operacional da LE. Este conceito é 'relativo', pressupõe vários níveis de proficiências e inclui o propósito da situação de uso da língua.

Contudo, esse controle operacional está relacionado à confecção de certificados reconhecidos internacionalmente e que não têm ligação direta com a situação de aprendizagem. Então, ressalta a autora, para que se faça a ligação do conceito de proficiência à situação pedagógica, é necessária uma outra definição de proficiência, dessa vez contrastada com o termo rendimento. O rendimento é definido como específico e local, e tem a função de descrever o programa de ensino. A proficiência não se alia a currículo nenhum mas sim a um construto teórico, ou em seu uso mais recente, se alia ao atendimento das necessidades de um público que vá utilizar a língua no futuro (leia-se, atendimento ao crescente mercado de inglês como língua hegemônica da globalização). Scaramucci, citando Alderson, explica que a falta de consenso quanto à terminologia sempre inibiu avaliadores e lingüistas aplicados na seleção de um melhor modelo para fundamentar seus testes, o que em si revela as divergências teóricas vigentes em cada época em que os modelos de avaliação foram propostos.

A escola estruturalista teria sido, segundo a autora, a primeira a fornecer o arcabouço teórico para o conceito de proficiência como capacidade de dominar elementos tanto lingüísticos (fonologia, ortografia, vocabulário, e estruturas) quanto de habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). Neeson (1975), por exemplo, chega a propor critérios específicos e bem compartimentalizados para se avaliar a fluência em testes de rendimento. Ele divide a fluência em três grandes componentes, fonológico, sintático e semântico que, por sua vez, são divididos em subcomponentes, para uma melhor mensuração, tais como velocidade de articulação, contagem de pausas, contagem de erros sintáticos, etc. Estes conceitos produziram e ainda produzem forte efeito na pedagogia e avaliação de línguas. É bom lembrar que a compartimentalização, a decomposição em

graus, em partes e em séries, divididos num tempo disciplinar na pedagogia em geral, já vinha fazendo efeito desde o século XVII, como aponta Foucault (1977), ao discutir quando as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação.

2.4.2. Os efeitos da noção de 'pronúncia'

Outro elemento que faz efeito importante como descritor em tabelas de avaliações da oralidade é a pronúncia. Como vimos, foi com Henry Sweet (1845-1912) que o ensino de línguas, ao passar por um movimento reformista do escrito para o oral, se aliou a uma abordagem da fonética (e seu código de transcrição), considerada científica porque buscava precisão, completude e rigor de método. Foi então que nasceu uma primeira abordagem da Lingüística Aplicada, (Howatt, 1984). E nasce também aí a imagem prescritiva da Lingüística Aplicada, a exemplo da Lingüística, afirma Pennycook (1994). Sweet se importava com a precisão da pronúncia alegando que era o fundamento bem sucedido das línguas. Esse fundamento tornou-se a razão para que, não só o professor, mas também o aprendiz, adquirissem conhecimento de fonética de um dialeto padrão 'ideal'. Ele alegava que qualquer imprecisão de pronúncia seria perigosa para a compreensão.

Conforme Pennycook (op.cit.), este trabalho continuou com H. Palmer (1877-1947) que consolidou a fonética como fundamento da Lingüística Aplicada. Palmer teria exemplificado três das orientações cruciais desse período que vieram a formar a essência da Lingüística Aplicada e portanto tiveram um papel significativo na construção discursiva do inglês como língua internacional: a busca de formas simplificadas, padronizadas para o ensino, ênfase na língua oral e o apelo para tornar científica a Lingüística Aplicada. Ficou assim reforçada a dicotomia entre a oralidade e a escrita na pedagogia do Método Direto, que seria revigorada no século XX pelas invenções e estabelecimentos de meios de comunicação mais orais (o telefone, o rádio, o cinema, a tv, etc.). A compreensão auditiva e um dialeto padrão da mídia fomentam um 'falante ideal' visado nas avaliações da pronúncia.

2.5. A avaliação de rendimento do aluno: modos alternativos de funcionamento

Nesse enfoque da avaliação na sala de aula, a literatura se divide entre os defensores da avaliação alternativa e aqueles que apostam nos testes a partir do respaldo da validade e/ou da confiabilidade. Brown (1994), por exemplo, acredita nos estudos de profissionais da avaliação e na solução dos problemas de confecção de testes (principalmente orais) que sejam válidos fidedignos e práticos. Hamp-Lyons (1997), ao examinar questões de efeito retroativo, impacto e validade, apela para precauções éticas. Ela insiste que são necessários estudos sobre o ponto de vista dos alunos e seus relatos sobre os efeitos exercidos em suas vidas quanto à preparação dos testes, sua realização e as notas que receberam. Afirma que também não se pode dizer que as avaliações alternativas reflitam a aprendizagem ou não causem danos ao aprendiz. Veremos, na terceira parte, que essas precauções da autora são pertinentes, embora calcadas na idéia de que sempre há algum tipo de controle que o sujeito consciente e reflexivo possa encontrar.

Bachman no artigo de 2000 já citado, intitulado *Modern Language Testing and the Turn of the Century: assuring that what we count counts*, analisa os problemas, as contradições e as críticas na área de testes de línguas nos últimos 20 anos. Examina também outras formas de avaliação de desempenho que, segundo ele, surgiram de dois campos relacionados: o sistema de medição da educação e o ensino de línguas. Contudo, faz-se necessário distinguir os testes de proficiência e as avaliações de rendimento, que segundo Scaramucci (2000) é uma dentre outras maneiras de contrastar o significado de proficiência. Enquanto a proficiência é colocada como atrelada a um construto teórico ou às necessidades de um público alvo, rendimento é visto como avaliação atrelada a um determinado programa de ensino, baseado no currículo, e nos materiais de ensino. Uma vez que o *corpus* da presente pesquisa foi em parte construído na sala de aula, interessa-nos discutir as avaliações relacionadas ao rendimento do aluno.

Já que entendemos que as práticas educacionais têm um propósito sócio-histórico e ideológico, neste momento, passa a ser necessário, um melhor controle da individualidade

que atenda à finalidade da eficiência. Daí passa a ser necessário retirar do centro a figura do professor tradicional, agora assimilável a uma memória (Lyotard, op.cit.), e centrá-la no aluno. A pedagogia de línguas busca, na psicologia cognitiva e na socioligüística, respaldo para as teorizações sobre estilos de aprendizagem (Skehan,1989; Reid,1995), estratégias de comunicação (Tarone, 1981; Byalistok, 1990) e estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990, 1995; Kinsella, 1995) que, por sua vez, alimentam a pedagogia centrada no aprendiz, já que se pensa que eles venham de meios culturais, sociais e lingüísticos diferentes. O currículo deve ser adaptado para refletir a história do aprendiz e de seu grupo cultural, ressalta Kinsella. Essa direção do ensino tem implicações não só para o próprio ensino, mas também para as práticas de avaliação. Implica avaliar mais continuamente, esmiuçar o processo de ensino e aprendizagem, que os testes só por si não apreendem, pela sua natureza de 'medidores' de produtos.

Sob o nome de avaliação autêntica (*authentic assessment*[51]), e também com a cunhagem de alternativa, surge nos Estados Unidos já nos anos 90 um movimento que parte de preocupações fundamentadas no humanismo. Este movimento é justificado pela insatisfação generalizada com os testes padronizados de múltipla escolha e pelo desenvolvimento da avaliação com base em padrões que reflitam a aprendizagem, o rendimento, a motivação e as atitudes do aluno, a prática instrucional e as opções educacionais (Herman et al., 1992; Hamayan, 1995; O'Malley & Pierce, 1996). Multiplicam-se os instrumentos e as práticas de medição e o tempo empregado no processo de avaliação sob a égide do alinhavamento entre avaliação e planejamento e do

[51] Segundo Braskamp & Ory (1984,1997), *assessment* é derivado da palavra latina *assidere*, que quer dizer 'sentar-se ao lado'. Tal termo tem um cunho humanista que se representa na política do afeto. Sua aplicação mais evidente foi na Segunda Guerra Mundial no desenvolvimento de qualidade de pilotos e agentes secretos. Foi usada, também nos centros de estimativa de qualidade comerciais. Daí popularizou-se na educação primária e secundária americanas tendo sido desde então igualada à apreciação da proficiência e se estendendo para o ensino superior. *Assessment* pretende apreender conceitos como: evidência, valor, qualidade e eficácia (mais do que uma medida), segundo esses autores. Quanto a sua tradução para o português, não há consenso. Vianna (1997) denomina *assessment* 'cultura de avaliação' em contraste com *testing:* 'cultura de testes'. Luckesi (1996) não faz menção ao termo *assessment.* Ele simplesmente propõe que a 'avaliação' em geral seja entendida como 'atribuição de qualidade de desempenho com fins de tomada de posição e conseqüente decisão'. Tal conceito é colocado em oposição à 'verificação', que significa "ver se algo é isso mesmo..." "investigar a verdade de alguma coisa" e configura-se pela "observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informação que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando". (p.92). Para ele a concepção de verificação é estática enquanto que a da avaliação é dinâmica. No Glossário de Lingüística Aplicada: português-inglês/inglês-português (Almeida Filho e Schmitz, 1998), *assessment* é traduzido como 'verificação'.

acompanhamento do processo (avaliação formativa) ao invés da aferição dos resultados somente do produto (avaliação somativa).

Segundo seus propagadores, uma avaliação autêntica é personalizada e se encaixa melhor num currículo centrado no aluno, além de conter elementos de aprendizagem fora da sala de aula. Os lingüistas aplicados retomam as propostas de Tyler & Smith (1950) e adaptam para a situação de ensino de LE as escalas de atitude, os inventários, os questionários, as fichas de registro de observações, e as avaliações de desempenho (O'Malley & Pierce, 1997; Herman, Aschbacher & Winter, 1992 e Genesee & Upshur, 1996).

Há ainda a introdução de outros instrumentos tais como diários de aprendizagem, *portfolios* de produção escrita, projetos de sala de aula, protocolos verbais, e as auto-avaliações. Alem do mais, em relação às auto-avaliações, destacam-se os estudos que fundamentam o apelo à auto-instrução e à independência e autonomia do aprendiz (Dickinson, 1987, 1988, 1994; Nunan, 1989 e Holec, 1990, 1992), movimento de transferência da responsabilidade pela eficiência (ou não) da aprendizagem também para o próprio aluno. As discussões não param, no entanto, pois outros especialistas tais como Alderson (1998), por exemplo, entendem que os defensores de práticas de *assessment* querem na verdade é manter um *status quo* de padrão de proficiência individualizado para cada universidade, mantendo-se assim uma discrepância quanto a níveis de proficiência desejáveis. Para ele, seus propositores querem se livrar dos testes, sob a premissa humanística de que são repressivos, e servem muito mais às necessidades políticas da instituição. Ele propõe que se entenda o termo como superordenado incluindo testes e outras formas de avaliação menos formais, tais como monitoramento contínuo do rendimento na sala de aula, o qual depende do julgamento informal do professor sobre os alunos e outras formas de coleta de informação contínua e progressiva. O que percebemos nestas recomendações não é somente a inversão do processo de ensino para o de avaliação, mas também a ilusão de que esta coleta de informação contínua significa proteção contra a incerteza, a insegurança e a ansiedade próprios ao ato de se tentar conhecer ou mesmo saber uma língua estrangeira.

2.6. Recapitulando...

Procuramos desvendar neste capítulo as condições de produção dos sistemas de avaliação cujo discurso faz o efeito de moldagem da forma e do conteúdo dos programas educacionais em geral e dos programas lingüísticos em particular. O que entendemos em relação à disseminação do inglês como língua franca, por exemplo, é que a avaliação em todas as suas representações parece ser uma parte importante do mega-empreendimento lingüístico dos países hegemônicos. Por trás dos chamados planejamentos curriculares, dos materiais e das práticas de avaliação está uma política lingüística muito bem arquitetada ideologicamente, já que se faz prescritiva sem o mostrar. Os professores de LE, formadores de outros professores, submetidos a esse prescritivismo, tomam posições sobre o que consideram proficiência na língua, muitas vezes de modo acrítico. Especialistas preocupados com a questão ética das práticas de avaliação propõem pensar o efeito moral dos procedimentos, a exemplo de Lynch (1996), Hamp-Lyons (1997) e Bachman, (2000). Nessa discussão, não conseguem sair do círculo vicioso entre o que é válido e não confiável e o que é confiável e não-válido, tanto nos procedimentos tradicionais quanto nos alternativos. O que propomos é pensar a questão ética com um outro olhar: na desmistificação do prescritivismo da ciência e das técnicas estabelecidas como verdade e na subjetivação dos protagonistas dessas práticas.

Portanto, tendo em mente as práticas de avaliação de nossos enunciadores tanto através de testes quanto através de procedimentos alternativos, centralizaremos também a nossa atenção no que se refere aos procedimentos de avaliação da produção oral em meio às outras práticas de avaliação. Nossos protagonistas procuram reproduzir essas tendências propostas na literatura especializada, como veremos. Centraremos nossa análise tanto nos depoimentos de alunos e professores quanto nas práticas de interação em sala de aula[52] e

[52] Ressalvamos que os registros de práticas de interação oral entre os alunos se referem às aulas de uma quarta professora, que não fez parte de nosso corpus inicial. As seqüências analisadas se referem somente aos alunos. Esta análise está incluída no capítulo 8.

nas avaliações da produção oral de três dos professores da instituição em foco. Estas são 'apresentações orais' resultantes de projetos escritos (em um dos casos, reunidos numa pasta chamada de *portfolio*), e 'representação de papéis' (*role-plays*). Antes, porém, é mister apresentarmos a visão pela qual analisaremos o discurso desses enunciadores.

PARTE II

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta parte exporemos as concepções teóricas mais gerais que norteiam nosso trabalho de análise. Esclarecemos, no entanto, que longe de esgotar aqui os conceitos e as noções necessárias para a análise, estaremos nos valendo não só das questões aqui expostas, como também de quaisquer outras noções que se fizerem necessárias durante a mesma.

Esta parte, portanto, é composta dos capítulos 3 e 4, sendo que no capítulo 3, salientaremos a noção de discurso no qual a língua faz sentido como trabalho simbólico. Nessa noção não se pensa discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia e um inconsciente (Pêcheux, 1995). Exploraremos as concepções de subjetividade, condições de produção, formações ideológicas e discursivas, representação, noções de identificação e esquecimento. Faremos também um breve passeio por noções da psicanálise que entendemos serem uma interface da prática pedagógica.

No capítulo 4, exporemos brevemente uma visão de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pressuposta nessa concepção discursiva. Procuraremos apresentar trabalhos que apontem questões cruciais, tais como, a diferença entre saber e conhecer a LE, a noção de cultura, o trabalho de leitura e escrita na LE, a imbricação da oralidade com a escrita e principalmente, o que entendemos ter implicações importantes para a avaliação da aprendizagem no âmbito institucional.

CAPÍTULO 3

DA ANÁLISE DO DISCURSO

3.1. Discurso

Nas considerações que levantamos sobre a avaliação na educação e na pedagogia de línguas, vimos que o controle da aprendizagem é pressuposto como realizável mesmo que não satisfatoriamente. A tendência a padronizar, homogeneizar, categorizar, medir e colocar as diferenças em classes é um desejo humano para melhor conviver com a heterogeneidade. Para melhor compreender esta questão, entendemos ser necessário situar as prováveis concepções de linguagem, língua e sujeito que funcionam nas representações de nossos enunciadores e problematizá-las à luz da visão discursiva à qual nos filiamos.

Saussure lança a questão básica para o desenvolvimento dos estudos sobre o discurso ao colocar a dicotomia entre língua e fala. Criada a polêmica, um caminho leva a discussão para a consideração da língua como sistema abstrato, analisável e a-histórico. Esta é caracterizada como fato social sendo que o abstrato (social) é separado do concreto (individual). Já a fala é concebida como discurso. Abrindo a questão para o entendimento do texto como discurso, os estruturalistas param no estudo do texto, numa abordagem imanente.

Porém, conforme Brandão (1998), a constituição da disciplina Análise do Discurso (doravante, AD) surge mesmo é com Harris, que procura ultrapassar as análises confinadas à frase e estende os procedimentos da lingüística distribucional americana aos enunciados. Na Europa, Benveniste assume uma direção diferente ao dar relevo à subjetividade na linguagem, ao papel do sujeito falante na posição do locutor. Ao se apropriar da linguagem, o sujeito se define como "eu" e seu interlocutor como "tu". Numa perspectiva enunciativa,

ele distingue discurso de história e discute as relações entre o locutor, seu enunciado e o mundo. Podemos dizer que se abre aí uma perspectiva para questionar o sujeito da linguagem.

O que Jaworski e Coupland (1999) destacam é a ênfase na "língua em uso" como um consenso geral nas definições de discurso, embora se observe uma tendência em situar o discurso além da língua em uso de modo a considerá-la como relativa a formações políticas, sociais e culturais[53]. Esses autores apontam que a importância da Teoria do Discurso se faz em duas correntes. Uma mantém-se como extensão da Lingüística, preocupando-se primordialmente com a forma de organização dos elementos que constituem um texto. Esta ainda se enriquece ganhando orientações pelas vias da Sociolingüística (uso atual da linguagem) e da Pragmática (linguagem em uso tratada em termos de atos de fala), porém com o sentido sendo tratado no interior do lingüístico. A outra considera a necessária relação entre o dizer e as suas condições de produção, ou seja, o lingüístico se articula ao social e ao histórico, um deslocamento para o uso de conceitos exteriores ao domínio de uma Lingüística imanente.

Os elementos que constituem a nossa vertente de filiação nessa segunda corrente são as condições de produção, a historicidade, a contradição e o sujeito psicanalítico. A confluência desses elementos num campo de conhecimento concebe o discurso como um objeto de estudo de caráter conflituoso, por deslocar-se da lingüística como sua pura extensão e recorrer a conceitos exteriores ao seu domínio. Para isso, os conceitos básicos de constituição desse objeto de estudo são a ideologia, inicialmente tal qual a conceituação dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* de Althusser (1976/1998) e a concepção de discurso da *Arqueologia do Saber* de Foucault (1997), reformulados por Pêcheux & Fuchs (1990) numa atualização do percurso da teoria do discurso então articulada também à concepção de subjetividade de natureza psicanalítica.

[53] Esses autores salientam que a importância do discurso coincidiu com a queda da segurança intelectual sobre o que seja o conhecimento, ou seja, a virada epistemológica na teorização do conhecimento introduzida por Foucault.

Ao considerar todos os elementos que colocamos, é de se supor que essa noção de discurso se distancie da noção de comunicação, pressuposta na primeira vertente, a qual, num esquema elementar, se constitui de emissor, receptor, código, referente e mensagem. Então, na comunicação, o emissor transmite uma mensagem ao receptor, a qual é formulada em um código que se refere a algum elemento da 'realidade' – o referente. A partir da Semântica Discursiva, da qual a AD incorpora vários conceitos, Ducrot (1972/1981:10) critica a língua tomada como comunicação, pois se esta é a função lingüística fundamental, então a fala tem a vocação natural de ser para *outrem* e que a língua só se realiza para fornecer o lugar de encontro entre indivíduos. Nessa dualidade o sentido da palavra comunicação se reduz à transmissão de informação que significa: fazer saber, pôr o interlocutor na posse de conhecimentos de que antes ele não dispunha. E não haveria informação a não ser que houvesse comunicação de alguma coisa. Assim posto, a língua é um código. Os atos de fala se passariam na concepção de informação: afirmar seria informar o que sabemos ou cremos, pedir ou ordenar seria informar o que desejamos ou queremos; lamentar ou injuriar seria informar a pena ou a cólera que sentimos. O que não fosse redutível à informação seria conseqüência indireta do ato de fala.

Contudo, se pensamos com Pêcheux (1995) que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são vários e múltiplos, vemos que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. A língua não é um código e nem é meramente referencial; o sentido nas línguas é determinado pelo implícito (ideológico, inconsciente). Em suma, não comunicamos, mas produzimos sentidos e estes são constituídos no espaço do real da língua e do real da história. O olhar teórico da AD, por sua vez, procura compreender esses sentidos na articulação da Lingüística com a Filosofia e com as Ciências Sociais (do materialismo histórico com a concepção de discurso de Foucault) assim como também na concepção de subjetividade psicanalítica (concepção lacaniana do elo entre sujeitos do desejo). Dessa forma, sujeito e língua são inseparáveis, porque é no elo estabelecido entre os sujeitos pelo discurso que se realizam os efeitos de sentido.

Vale pensar também, no modo como Corrêa (1997:131-2) propõe pensar a comunicação enquanto um sentido particular de referencialização. Opondo a visão discursiva ao funcionalismo de Jakobson[54], o processo de referencialização pode ser visto

> *como a prática comum dos falantes de, ao serem colocados numa situação de comunicação, situarem o objeto de seu discurso na posição de referente, podendo ser esse objeto qualquer um dos seis fatores propostos por Jakobson como presentes no ato de comunicação.*

Desse modo, a forma como o falante 'naturaliza' a referencialização torna-o insensível ao efeito de apagamento das determinações, impostas aos usuários, dos outros fatores presentes no ato de comunicação, uma vez que o foco está na referência. Corrêa (op.cit.) entende que não há exclusividade no jogo entre referente, remetente e destinatário e sim que se encontram num jogo de flutuações no texto (escrito ou falado), podendo deslizar de um a outro, indefinidamente.

Cabe ainda acrescentar, uma vez que a concepção de discurso da AD se articula com a concepção de subjetividade psicanalítica, o que Lacan concebe como discurso. Trata-se de uma estrutura sem palavras, na qual estas vêm se alojar - uma estrutura que faz elo social. Em suas palavras (Lacan, 1972-73/1982: 28), "a noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem, e parece então não deixar de ter relação com o que na lingüística se especifica como gramática". Discutamos, em seguida, a noção de sujeito, crucial no desenvolvimento de nossa tese.

---

[54] Jakobson (1971) define seis funções lingüísticas, a saber: função referencial, função fática, função metalingüística, função poética, função expressiva e função conativa. Vanoye (1987) discute que a função referencial é a que serve de base para todo o texto escrito (e acrescentamos também o oral), definindo seus elementos de informações brutas. A essa função superpõem-se as outras funções da linguagem, utilizadas conforme a finalidade do texto.

3.2. A noção de subjetividade e suas implicações

3.2.1. Sujeito

Authier (1998:16) distingue duas concepções de sujeito, sendo a primeira a que ela nomeia "o 'sujeito-origem' - da psicologia e das suas variantes 'neuronais' ou sociais". Este é fonte intencional do sentido 'transparente' que é expresso através da língua como instrumento de comunicação. O indivíduo, ser distinto dos demais, é concebido como uno, estável, autônomo e 'dono' de seu dizer de acordo com a visão cartesiana do "penso, logo existo". O que predomina no discurso da Lingüística Aplicada ao ensino da língua estrangeira é este sujeito-origem que forma a identidade referência de 'bom aprendiz'[55], capaz de bem monitorar suas estratégias de aprendizagem para vencer as barreiras de estilos inadequados porque funciona a partir da intencionalidade.

A segunda concepção é a do 'sujeito-efeito', porque também efeito do inconsciente da psicanálise além das filiações históricas do sentido que lhe retiram o domínio de seu dizer, e portanto, que escapa à intencionalidade. É efeito de linguagem, e portanto "só é sujeito quando fala" (1998: 169). O sujeito é, portanto, posição enunciativa. Essa segunda concepção de Authier é um desdobramento da concepção de Pêcheux (1995:159) da 'forma sujeito'[56]- "aquele que..." sob diversas formas de ser (com um nome, uma família, amigos, idéias, lembranças, intenções, compromissos) se evidencia como sendo realmente si, mas esquecendo-se de que sofre um processo de interpelação/identificação "impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas". Este sujeito não é entendido como indivíduo, mas assujeitado em indivíduo falante. Ou como bem o resume Orlandi (1999), a forma-sujeito ou 'sujeito-efeito' representa uma contradição: aquela do sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, podendo tudo dizer, contanto que se submeta à língua para fazê-lo.

---

[55] A expressão *bom aprendiz*, ou *aprendiz bem sucedido*, bem como seus correlatos, são por nós utilizados de modo operativo por entendermos que são representações. Preferimos considerar que se tratam de *posições enunciativas*.

[56] Essa expressão, segundo nota de Pêcheux (1995:183) foi introduzida por Althusser. Trata-se, de fato, "da forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais".

Cabe ainda contrapor as noções de sujeito e indivíduo numa visão psicanalítica. Segundo Calligaris,

> *um sujeito, em princípio se constitui por dois caminhos. De um lado, se identifica aos valores, obrigações, tradições que cada um recebe de sua cultura étnica, nacional, familiar, etc. (estas são as identificações simbólicas). Do outro, se esforça para coincidir com a imagem que poderia satisfazer aos outros (primeiro os pais). Este esforço é –resumidamente para a psicanálise – o narcisismo diferente e mais incômodo do que propriamente se apaixonar por seu próprio rosto.* (1996a: 50)

Hoje, o homem da modernidade é o indivíduo em sua autonomia (já desde fins do século XVIII, como vimos na primeira parte), e que vale mais do que a comunidade que o abriga. Este tende a recusar o patrimônio herdado (as identificações simbólicas) e para ser alguém, resta-lhe correr atrás de imagens (instituir-se em identificações imaginárias). Assim se institui a cultura do narcisismo, pois ao escolher a imagem que mais agrada, o sujeito se perde num emaranhado do que imagina ser o desejo dos outros (que são muitos). Entretanto, mesmo que tenhamos a idéia de que encontramos aquela imagem, ainda resta a dúvida de que os outros queiram de nós justamente que sejamos diferentes do que eles esperam: que sejamos singulares, únicos. Este é o paradoxo do indivíduo.

3.2.2. As Condições de Produção, Formações Ideológicas e Formações Discursivas

O sujeito está fundamentalmente unido à situação, o que nos leva à questão das condições de produção que são articuladas para fugir da noção de 'papel' da sociologia e das características individuais psicossociais. As condições de produção são então articuladas às determinações históricas aliadas ao discurso. Ao considerarmos as condições de produção em sentido amplo, estamos incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico e ao considerarmos essas mesmas condições em sentido estrito, temos as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Este contexto imediato, em nosso caso, é a

instituição, os alunos, os professores e as circunstâncias das avaliações que descreveremos mais adiante.

As condições de produção em sentido amplo nos levam a desenvolver a noção de assujeitamento ideológico, na qual Pêcheux (1995:160) demonstra que é a ideologia que, através do 'hábito' e 'uso' designa, ao mesmo tempo, *'o que é e o que deve ser'*. É ela que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram o que o autor chama de "caráter material do sentido das palavras e dos enunciados" sob a pretensa "transparência da linguagem". As palavras, expressões, proposições etc., não tem sentido em si mesmas, mas "mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" isto é, "em referência às formações ideológicas" que regulam essas posições. Esta dimensão é imaginária e não é a única, como veremos mais adiante.

As formações ideológicas comportam, como um de seus componentes, uma ou várias Formações Discursivas (FD) interligadas, que determinam aquilo "que pode e deve ser dito" (Pêcheux, op. cit.) a partir de uma dada posição em uma determinada conjuntura. Diz-se, então "que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas FD's que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhe são correspondentes". Os sentidos são constituídos nas FD's a partir das relações entre as palavras combinadas em construções. As palavras mudam de sentido ao passar de uma FD à outra. Os sentidos são essencialmente metonímicos (realizados em efeitos de paráfrases, substituições, formação de sinônimos) e metafóricos porque se referem a uma deriva, a um deslize no registro do simbólico, o que se dá através da interpretação[57], e aí o sentido pode sempre ser um outro possível que o constitui. Afetados pelo efeito metafórico, tanto o diferente como o mesmo são produções da história, já que o dizer tem história (Orlandi, 1999).

[57] Voltaremos a um desenvolvimento mais detalhado das noções de FD e de interpretação (com o desdobramento psicanalítico de metonímia e metáfora) quando tratarmos das categorias de análise, no capítulo 5.

Vale ressaltar o que se evidencia como *processo* discursivo quando se admite que não há como caracterizar as fronteiras reais dos conceitos, como por exemplo, de formação ideológica e formação discursiva (Pêcheux & Fuchs, 1990). Como explica Serrani-Infante (1997a: 26)[58], surge a noção de *interdiscurso*, ao irromper, na análise "o exterior específico de uma FD, concebida como constitutivamente composta por elementos exteriores a ela", ou melhor, por elementos de outras FD's. Caracterizam-se, então, as dimensões da alteridade e da diversidade na noção de *interdiscurso*, operacionalizado no estudo de Authier (1984) pelas noções de *heterogeneidade constitutiva* e de *heterogeneidade mostrada*.

A *heterogeneidade constitutiva* refere-se aos processos *reais* de constituição de um discurso, isto é, é a alteridade enquanto condição de existência do discurso de um sujeito que não é fonte primeira do seu dizer. A heterogeneidade constitutiva é não-localizável, não-representável. É a dimensão onde se opera o *esquecimento número 1*.[59] Por outro lado, a *heterogeneidade mostrada* se refere à representação, no discurso, da sua constituição. Aí se estuda a representação que o locutor dá (e se dá) de sua enunciação. Essa representação é necessariamente fantasmática, pois não há uma correspondência direta entre os dois tipos de heterogeneidade. A *heterogeneidade mostrada* consiste na delimitação - ilusória, no entanto, necessária, do um - do sujeito e do discurso - em relação à pluralidade de outros. Nessa dimensão opera o *esquecimento número 2*, o que resulta na opacidade do texto e não na sua transparência. Vale ressaltar, porém, que apesar de distintos e específicos, os tipos são interdependentes; da mesma forma o *intradiscurso* existe porque o *interdiscurso* o constitui. Podemos distingui-los, mas não separá-los.

Cabe salientar aqui o papel estruturante do discurso outro em Pêcheux (1990a:316-7), que mais do que marca de polifonia respaldada pelos estudos em semântica discursiva

---

[58] Nessa articulação, a autora retoma a questão das três épocas na AD, importante para acompanharmos as mudanças na noção de Formação Discursiva e o posterior aprofundamento dos estudos da heterogeneidade, em sua terceira época. Optamos por não repetir aqui tais considerações e sugerimos a leitura do texto "A Análise de Discurso : três épocas" por Pêcheux (1983/1990), assim como também a recapitulação das três épocas em Serrani-Infante (1997a).

[59] Desenvolveremos a noção dos esquecimentos número 1 e número 2 mais adiante neste capítulo.

(Ducrot, 1987 a partir da polifonia bakhtiniana), traz para a AD a influência da teoria psicanalítica de Freud e Lacan. Pêcheux assim coloca as formas lingüístico-discursivas do discurso-outro:

> *a) o discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro (cf. as diferentes formas da "heterogeneidade mostrada");*
> *b) mas também, e sobretudo a insistência de um "além" interdiscusivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do "ego-eu", enunciador estratégico que coloca em cena "sua" seqüência, estruturar essa encenação (nos pontos de identidade nos quais o "ego-eu" se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa).*

Pois bem, o *interdiscurso*, como já assinalado acima, remete à rede complexa de FD's em que todo dizer está inserido. Trata-se da dimensão não linear, vertical do discurso que fornece a matéria-prima para a constituição do sujeito. A materialidade, ou que o sujeito enuncia é chamado por Pêcheux de *intradiscurso* – a dimensão linear da linguagem, o fio do discurso, o que o enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois. Na análise do *intradiscurso*, tem-se como eixo o sentido produzido pela formulação e estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças, as *formações imaginárias ou representações*.

3.2.3. Representação

Na Lingüística Aplicada, é comum encontrarmos o termo 'crença' para refletir o que os professores pensam (pelo que sabem e acreditam) da sua prática (Richards & Lockhart,1994). Essa visão envolve uma dimensão cognitiva e comportamental que entendemos ser insuficiente pela sua natureza exclusivamente empírica e cognitiva. Damos preferência ao termo 'representação', não no sentido fenomenológico, bastante utilizado na literatura européia sobre ensino/aprendizagem de línguas também como forma concreta de um ato de pensamento, mas no sentido das Formações Imaginárias conforme o

desenvolvimento de Pêcheux (1990) em sua Análise Automática do Discurso (AAD) de 1969 e mais tarde revisada por Pêcheux & Fuchs (1990).

Entendemos a representação, ou formação[60] imaginária na ordem do discurso. Nesta ordem, todo material significante[61] tem uma dimensão imaginária e não se trata, portanto, de um substituto analógico de um real ausente, mas de uma ilusão necessária à existência da discursividade. Pêcheux (1990), para definir o que chamou de formações imaginárias, inicialmente incorporou a noção de projeção que há nos mecanismos de toda sociedade. Tais regras estabelecem relações (objetivamente definíveis) e posições (representação dessas situações) que os sujeitos ocupam no discurso. Ao designarem os lugares que os locutores se atribuem uns aos outros e ao referente, as formações imaginárias constituem as condições de produção dos discursos.

Segundo Orlandi (1998:75), o sujeito é posição e portanto não corresponde à presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). Ele corresponde aos lugares "representados" no discurso. Através da projeção, os lugares do sujeito– situação empírica – passam para as posições do sujeito no discurso. Nessa concepção, Pêcheux articula a linguagem com a ideologia e o político, porque são as posições em relação ao contexto histórico e ao saber discursivo, o já dito, que significam. Evidentemente, funcionam nessa articulação *relações de sentido* – todo dizer tem relação com os outros dizeres, imaginados, realizados, ou possíveis – o *mecanismo de antecipação* – direção do processo de argumentação segundo os efeitos esperados sobre o interlocutor – e as *relações de forças* –sustentadas no poder dos lugares que ocupam os sujeitos. E a troca de palavras é presidida por todo um jogo imaginário.

---

[60] Para nós esses termos têm a mesma significação, e os usaremos indistintamente, com preferência para o termo *representação*.

[61] Noção da concepção lacaniana (não saussureana), ou seja, uma entidade, estritamente formal, indiretamente referida a um fato que se repete, um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária de um ser falante. Nessa concepção, só existe significante (e não é este a outra face do significado como apresentado no *Cours* de Saussure) que pode ter um ou vários significados, embora não haja relação alguma entre os dois. Um significante nunca existe sozinho, mas em relação a uma série de outros significantes. O significante é, a um só tempo, matéria prima e instrumento de constituição do inconsciente. (Lacan, 1966/1998).

Orlandi (1998b:9) resume as considerações de Pêcheux em duas noções importantes na articulação da linguagem com a ideologia e o político:

> *1) a noção de antecipação, cuja sustentação é o funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito) - lugares que os locutores se atribuem uns aos outros e ao referente, numa percepção atravessada pelo interdiscurso.*
> 2) *a noção de esquecimento, que é ligada ao interdiscurso – exterioridade discursiva, as determinações histórias e inconscientes que constituem os sentidos de todo discurso, ou seja, "o conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar".*

A autora, numa outra obra (1999), dá um bom exemplo de como funcionam as relações imaginárias na nossa formação social universitária, lembrando que o jogo de imagens funciona sempre num espaço de tensão entre o consciente e o inconsciente: trabalhamos com a imagem que o professor tem do que seja um aluno, a imagem que o aluno tem do professor universitário, as imagens que o aluno e professor têm de si mesmos e dos respectivos objetos de estudo, etc. E pelo mecanismo da antecipação, temos também a imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem daquilo que ele vai dizer, o que o obriga a ajustar seu dizer a seus objetivos políticos sempre no jogo de imagens. Esta é constituída na hierarquia de nossa sociedade, na qual o lugar a partir do qual fala o sujeito constitui o seu dizer. Assim, na relação de forças, se o sujeito fala do lugar do professor, suas palavras significam ou valem mais do que valeriam se falasse do lugar do aluno; implicações importantes para a nossa análise, como veremos.

Entretanto, diante das limitações dessa concepção fenomenológica calcada somente no político e ideológico, Pêcheux & Fuchs (1990) revisam a noção de imaginário à luz da psicanálise lacaniana e passam a levar em conta uma noção de imaginário em relação ao real. Portanto, as representações passam a corresponder predominantemente ao registro imaginário do *eu* (*ego*) do dizer. Assim, o que constitui a realidade para o sujeito, o representável, corresponde às propriedades atribuídas aos objetos, as relações de semelhança e dessemelhança; organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo. O âmbito de ligação dos objetos é o imaginário.

Mas a essa noção falta a questão da língua, através da nomeação dos objetos. É através da nomeação que dois sujeitos ao mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto. O mundo é construído pelo dizer e a nomeação é sempre e simultaneamente operação de predicação (Revuz, 1998, Serrani-Infante, 1997a). Na nomeação surge a dimensão do simbólico, a dimensão da linguagem que precede e faz o sujeito. Segundo Lacan (1978/1985a), a função de nomeação é possível apenas pela relação simbólica, uma vez que o homem só pode perceber o que está dentro de uma zona de nomeação, ou seja, 'o nome é o tempo do objeto'. A produção do sentido é, então, feita através dos três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico e o imaginário. O vínculo entre o real e o imaginário é representado via identificação *simbólica*, ou seja, através das 'leis da língua', de modo que "todo discurso é ocultação do inconsciente" (Pêcheux, 1995:175) e que só irrompe via simbólico, ou seja, quando o sujeito fala. O real, por sua vez, é inominável, o *non-sens*, o sem-sentido, aquilo que não é possível de não ser assim. É um limite posto pelo real da língua e pelo real da história, pela contingência (esta tem uma materialidade e não outra).

Diante de todas essas condições, se postulamos o sujeito cindido, heterogêneo, incapaz de se definir como uno, a não ser na dimensão das representações imaginárias enquanto *eu* (ego), na busca do desejo do outro, não podemos pensar numa identidade acabada, formada, mas sim postular *momentos de identificação*, em movimento constante e em constante modificação (Serrani-Infante, 1997b; Coracini, 1998). Em outras palavras, constituídas no interdiscurso, as representações são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via identificação/desidentificação.

3.2.5. A questão da identificação e a noção de esquecimento

Lacan destaca (Nasio, 1988) duas das categorias de identificação: a simbólica e a imaginária. A identificação simbólica está na origem do *sujeito do inconsciente*. Seus componentes são o *significante* e o *sujeito do inconsciente*. Explicando: um *significante* é uma entidade formal (pode ser uma palavra, um gesto, o detalhe de um relato, a inspiração de um poema, a criação de um quadro, um sonho, um sofrimento, um silêncio) e nunca

existe sozinho (só é significante para outros significantes, ou só tem valor formal quando faz parte de um conjunto de unidades idênticas a ele)[62]. O *sujeito do inconsciente* é o nome de uma relação abstrata entre um significante e um conjunto de significantes ou é o nome que designa a experiência concreta de um equívoco. O sujeito do inconsciente é um traço ausente da história da pessoa e que, no entanto, marca essa história para sempre (nomeado 'traço unário': nessa dimensão, o traço unário é o que unifica o conjunto dos significantes). O sujeito do inconsciente é o si mesmo esquecido, desconhecido; então a identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente como um sujeito subtraído de uma vida, e que no entanto a marca para sempre na singularidade de uma vida significante. Resumindo, essa entidade é estritamente formal e indiretamente referida a um fato que se repete; um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária de um ser falante, aliás, falente (*parlêtre*) porque sujeito a falhas.

A outra categoria de identificação está na origem do eu e é chamada de identificação *imaginária*, ou seja, o eu é eu-imaginário – uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente – e o mundo externo é fundamentalmente composto de imagens, e não de coisas e seres. Então, entre o eu que se nutre de imagens e o mundo externo que é fonte das imagens estende-se uma dimensão imaginária única (nessa dimensão, o traço unário é o *ideal do eu*), que em sua falta de fronteiras, o mundo e o eu formam uma coisa única feita de imagens. Abole-se o interno/externo e o eu situa-se ali, na imagem aparentemente externa (aquela do semelhante, por exemplo) mais do que no sentimento consciente do de si mesmo. O eu só se identifica com as imagens em que se reconhece. E nessas imagens, a coisa que prende, atrai e aliena o eu na imagem do outro, é aquilo que não se percebe na imagem.

Mannoni (1994: 196) afirma que "uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado". E não há

[62] Uma ilustração interessante desse conceito dada por Silveira Jr. (1983) é que o sentido não é um ponto orientado ou orientável para esta ou aquela direção, mas sim com a orientação do ponto da banda de *Moëbius* –este objeto concreto e demonstrável da Topologia, de que Lacan se utiliza para mostrar a estrutura do Inconsciente. Ou seja, é um ponto radicalmente inorientável uma vez que a banda não tem lado ou direção. Esta ilustração é também utilizada por Serrani-Infante no texto "A abordagem transdisciplinar na enunciação em segunda língua: a proposta AREDA" (1998b).

outra forma de tornar a identificação consciente a não ser desidentificando-se. Pode-se suspeitar da existência de uma identificação, por natureza inconsciente, em certos gestos, palavras, mas não é possível analisá-las a partir desse reconhecimento. A identificação funciona primeiro como uma resistência, um *acting-out*, por exemplo. Ou da forma como lhe aconteceu o seguinte fato: o autor percebeu durante uma apresentação de um de seus alunos, que este o 'imitava' e ficou muito aborrecido. Diante de fatos como este, ele considera que há diferentes reações: satisfação vaidosa, sentimentos perturbadores, necessidade de desidentificação. Nestas circunstâncias podem surgir perguntas não muito amistosas: 'Quem você acha que eu sou?' 'Quem você acha que é?' Um bom método, nestes momentos, segundo este autor, é calar-se para melhor compreender.

As noções psicanalíticas da identificação e da desidentificação podem colaborar para problematizar a relação professor/aluno, aluno/aluno, refletindo não só no ensino/aprendizagem de línguas mas também na avaliação da aprendizagem. Vale questionar, por exemplo, afirmações como as de Perrenoud (1993), sobre o interesse do aluno em iludir o outro, disfarçar seus pontos fracos e valorizar seus pontos fortes nas avaliações ditas tradicionais. Ele põe uma etiqueta nestes gestos:

> *A 'profissão de aluno' consiste nomeadamente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, em decodificar as suas opiniões, em fazer escolhas econômicas na fase de preparação e elaboração das provas, em saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida.* (p. 180)

A profissão de aluno representa, por exemplo, uma identificação entre o professor que já espera que o aluno seja 'malandro' (profissão aluno) e o aluno corresponde, identificado com essa imagem e com uma provável imagem do professor 'todo poderoso'. E assim se perpetuam imagens do tipo 'aluno só se preocupa com a nota', próprio à história institucional, sempre se repetindo por mais que os especialistas sugiram prováveis deslocamentos.

Na acepção de Authier (1998:187), a função de sujeito como centro, uno, domínio (ilusão) é assegurada pelo Ego (na concepção freudiana) "ocupado em anular, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, o descentramento que afetam o eu". O sujeito é dividido, mas não desaparece. Fala e continua no fantasma do Ego (freudiano). O inconsciente permite significar essa divisão inaugural, mostrando a permanência da ilusão do centro inerente à constituição do sujeito. Da mesma forma, Pêcheux & Fuchs (1995) afirmam que o sujeito do discurso se caracteriza por dois esquecimentos, ou ilusões. No *esquecimento número 1*, o sujeito tem a ilusão de que é origem do sentido - 'esquece-se', em nível consciente, que o discurso se caracteriza pela retomada do já-dito e que a novidade ou originalidade está na nova situação de enunciação. Esquece-se também que, enquanto sujeito, aparentemente uno, autônomo, se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos (a heterogeneidade, tal qual formulada por Authier, 1984), e por isso mesmo, não tem controle total sobre seus atos.

No *esquecimento número 2*, o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem um significado transparente, e será entendido igualmente pelo(s) interlocutor(es). Esquece-se de que não tem o controle consciente da linguagem, e, em conseqüência, do significado, deixando resvalar significados indesejáveis, ou assim considerados. Tal fenômeno é um recalque de natureza inconsciente, uma vez que a ideologia é constitutivamente inconsciente de si mesma. Pêcheux & Fuchs (op. cit.) sintetizam, então, que o efeito da forma-sujeito do discurso, ou o do sujeito-efeito na acepção de Authier, é mascarar o objeto do esquecimento número 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento número 2.

Ademais, são os esquecimentos que mascaram o fato de que as línguas, em sua própria constituição, revelam uma tendência para a hibridização e uma dispersão ilimitada. Estando em constante contato umas com as outras, elas se contaminam, criando com isso um problema para as identidades estáveis, aponta Rajagopalan (1998). Construindo-se na e pela linguagem, o indivíduo está também em permanente estado de fluxo, sugere o autor.

3.3. A prática pedagógica e a interface da AD com a psicanálise

A articulação que ora nos interessa da prática pedagógica com o campo da psicanálise foi desenvolvida por Riolfi (1999) em sua tese de doutorado intitulada "O discurso que sustenta a prática pedagógica". Este trabalho resultou da prática de formação de professores de língua materna (LM) em um Curso de Letras, a qual tinha como proposta um ensino (e avaliação) centrado no processo do aluno. Achamos pertinente a resenha desse trabalho ressaltando os dispositivos teóricos que o sustentaram.

A autora parte do discurso pedagógico elaborado por Orlandi em dois momentos distintos de sua produção (1983/1996[63] e 1996/1998a) nos quais Orlandi caracteriza o discurso pedagógico como autoritário[64], e como conseqüência, portador de uma prática pedagógica reprodutora. Um deslocamento na teoria é marcado pela noção de interpretação incorporada no texto de 1996, o qual, segundo Riolfi (op.cit), abre a análise para a entrada do simbólico, propiciando a passagem dos sentidos *podem ser muitos* (polissemia) para o sentido *pode ser outro*, o que possibilita sair da circularidade da representação. Esta autora propõe pensar que, em relação ao significante que causa sujeito, não há sentido, uma conclusão que, segundo ela, permite que mesmo dentro do âmbito pedagógico se dê criação.

Sua hipótese é a de que o que potencializa a criatividade, a invenção da palavra (sair da ordem reprodutiva) é o elo no qual cabe a falta, a falha, o não-todo; pois é no lugar da falta (*a*) onde se instala o desejo e é ele que impulsiona o sujeito a falar mais e mais, é o "lugar de ter a dizer da falta" (Riolfi op.cit:14). Os conceitos básicos com os quais a autora articula sua tese são *alienação* e *separação*, sendo estes apontados como duas operações que fundam o sujeito.

---

[63] 1ª e 4ª edições do livro *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes. Consultamos a 4ª ed. A segunda obra, datada deste mesmo ano, é *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, cuja edição primeira é de 1996 sendo que consultamos a 2ª edição de 1998.

[64] Voltaremos a falar dessa tipologia na análise do *corpus*, no capítulo 7.

A alienação verte para o lado da dependência do sujeito em relação à linguagem, uma vez que ele é obrigado a ser significado no campo do Outro; é o momento de empréstimo de conceitos e noções. A separação se refere à identificação do sujeito ao campo do não-senso, não-sentido, da falta de sentido que o desejo do outro impõe, por ser inconsciente; é o traçado do próprio caminho. "É na medida em que o sujeito é um nada que ele fala, já que a fala é a sua única morada". (p.20) Isso se dá na retomada do nó borromeano através da seguinte *fórmula da demanda do sujeito*: eu te peço – *o quê?* – que recuses – *o quê?* - o que te ofereço – *por que?* – porque não é isso. *Isso* é o objeto *a*. A demanda, para encontrar acolhida no lugar do Outro precisa ser subjetivada, senão o sujeito torna-se semblante de objeto *a*.

Outro conceito importante é o da *transferência* (como concebido tanto por Freud quanto por Lacan) como uma metáfora que permite que o sujeito se presentifique, o que no ensino, segundo a autora, significa propiciar a viabilização de alguma questão nova para algum sujeito. Admitida a existência do inconsciente, os fenômenos psíquicos não se dão a conhecer a não ser através de uma encenação e esta se dá em relação transferencial, numa dialética entre sujeitos, na qual se alça o desejo (este se localiza suspenso a uma cadeia significante). O alçamento do desejo acontece quando o sujeito se distingue do imaginário (de seu *eu*) e de sua captura (sua fascinação paralisante pelo semelhante), o que entendemos por processo de identificação-desidentificação.

Ainda complementando o conceito de transferência, é fundamental considerar a noção de **Sujeito suposto saber**: uma função que funda a transferência, cada vez que alguém se encarna para um sujeito como localizável. O Sujeito suposto saber se refere ao analista, pois ele é suposto saber a significação daquilo que o sujeito demanda, uma vez que este é sujeito do desejo. O *eu*, ao falar, depende de que um outro leia o que ele não consegue escutar de sua fala (Lacan, 1973/1985b[65]).

A relação pedagógica, pensada por Riolfi (op.cit.) como um processo que causa a

[65] 1ª ed. Francesa e a 2ª ed. brasileira, consultada por nós.Lembramos que procuraremos manter as datas das edições consultadas.

transferência, é formalizada através do conceito de discurso lacaniano. São 4 noções (matemas) que em operação de rotação do discurso, colocam em evidência o objeto causa do desejo. São estes: o Discurso do Mestre (condição de entrada do sujeito na linguagem, de irrupção do gozo[66]), o Discurso do Analista (o agenciamento do não-senso em evidência – responsável pela instauração da transferência), o Discurso Universitário (o saber é o agente que impulsiona o sujeito a saber mais, à produção cultural representada como verdade) e o Discurso da Histérica (o saber da impossibilidade de tudo-saber, lugar da castração, verdade do sujeito e lugar de produção). Cada um dos discursos é uma diferente maneira de causar um sujeito como efeito, ou uma maneira diferente de estabelecer elo social.

O professor agencia a rotação dos discursos na relação pedagógica através da sua abertura ao equívoco, aos sustos por que passa a sua certeza. Assim, ele dá passagem a histerização do discurso do aluno, a sua produção inventiva, singular, e que insiste em sua interrogação, propõe a autora. Por exemplo, no Discurso Universitário (lugar da alienação), o que o professor faz é a representação imaginária dos seus saberes, exercício necessário para sustentar a relação pedagógica. No entanto, para que haja deslocamento até o Discurso da Histérica (lugar da separação) é preciso que essa relação seja suficientemente permeável para dar lugar à surpresa, senão "como permitir que ao aluno imaginarizado como ruim corresponda um progresso?" (Riolfi, op. cit.: 222) É fácil criar um sujeito efeito de um discurso idêntico a tantos outros sujeitos ao ministrar-lhe o mesmo currículo, as mesmas aulas, o mesmo tempo de aprendizagem, o mesmo critério de avaliação e obter um ser sempre disposto a renunciar a sua diferença simbólica, para apegar-se à imagem do seu semelhante com quem se iguala. Daí ser comum o aluno que goza do seu lugar de incapaz ter dos colegas a compaixão pelo seu sofrimento porque sofrem igualmente para 'aprender'.

Foi em seu próprio deslocamento subjetivo enquanto pesquisadora/autora que Riolfi compreendeu que os efeitos de sentido entre locutores só passam a vigorar quando um certo

[66] Não se trata, aqui da acepção naturalística de gozo, mas do "ponto em que o vivo pactua com a linguagem". (Kauffman, 1996: 221). Segundo as elaborações de Lacan, para o histérico, o gozo se põe como um absoluto a partir do qual se desdobram as variações de seu desejo insatisfeito. Nessa passagem, gozo/saber, o objeto causa do desejo é perdido (o objeto *a*) na relação do gozo com o saber.

elo social já foi instaurado. É o elo social, mais do que as palavras, que determina os sentidos que são efeitos de uma certa configuração significante (configuração esta que se dá através de processos metonímicos e metafóricos, como veremos mais adiante). A noção de elo social permite tanto a transferência (causada pela rotação dos discursos), quanto o avançar na compreensão da repetição do real como um fenômeno (causado pela estrutura de linguagem).

O que se vê no Discurso Universitário, num Curso de Letras, segundo a autora, é o império de duas formas de práticas reprodutivas, aquela de armazenar o maior número possível de informações e dar continuidade ao discurso corrente do saber de um 'Eu ideal'. a) *Mera reprodução*: não há preocupação em fazer com que o futuro professor produza algum tipo de saber. Isso se traduz, na prática, num ensino do tipo expositivo e de uma avaliação que exija, explicitamente, uma reprodução (provas, seminários para reprodução de obras, etc.); b) *Produção alienada*: há uma produção (projeto, monografia, dissertação, tese), que ligada à motivação dos créditos obtidos, não tem nada que liga o que é produzido a quem produz. Pode ser algo novo para a academia, mas é uma reprodução à medida que a palavra é de um outro, não relacionada com quem a veicula. Esse ensino se dá no eixo da relação imaginária, que se desenvolve no plano da linguagem comum na qual o aluno fala para o professor com o qual se identifica. Em nossa análise podemos ver, nos eventos de avaliação, exemplos de produções, ou melhor, reproduções desses tipos.

A autora marca que a **ética da repetição do real** é aquela que abre para o ensino não reprodutivo. Sustentar essa ética implica em uma relação distinta não só com o saber (concebido como provisório, fugaz) mas também com o desejo, com a própria palavra. Esta noção de ensino comporta o saber inconsciente, que pode ser externado através da transferência, a qual por sua vez manifesta-se na forma de um sentimento amoroso. Na transferência, o ser do outro, que é visado no desejo, não é um sujeito, mas um objeto amado. Em referência ao *Banquete de Platão*, Lacan (Riolfi:op.cit. 154) articula que sempre há identificação com aquele ao qual demandamos alguma coisa no apelo do amor, fazendo com que a subjetividade se construa inteiramente na pluralidade, no pluralismo dos níveis de identificação que Lacan chamou de o *ideal do eu*, o *eu ideal*, ou o *eu desejante*.

CAPÍTULO 4

A VISÃO DISCURSIVA DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E IMPLICAÇÕES PARA A SUA AVALIAÇÃO

4.1. Pressupostos básicos

Entendemos o processo de aprendizagem de uma LE como enunciação em segunda língua e o seu desenvolvimento como modos de acontecimento. A *língua* não é representada somente como código (que é explícito), mas também como *estrutura verbal simbólica realizada em processos discursivos, historicamente determinados e determinantes na constituição do sujeito* (Serrani-Infante, 1997b, grifo nosso). Operando com o conceito de Formações Discursivas enquanto condensações de regularidades enunciativas, há um momento na aprendizagem da LE no qual aparece de modo mais evidente a operação lingüístico-discursiva de *nominação*. A processualidade do dizer (Pêcheux & Fuchs, 1990; Orlandi, 1996) e suas não coincidências (Authier, 1984, 1998), fazem-nos compreender que nomear deve ser entendido como uma operação prenhe de mediações. E essa mediação é uma operação de predicação (designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito). Essa predicação é um sistema de valores, e devemos entendê lo como FD's, pois, como sabemos, elas determinam o que se *pode e o que não se pode dizer*.

Partimos, portanto, do pressuposto de que há uma interdependência entre materialidade lingüística (da ordem do sistema da língua) e processo discursivo operando na produção/compreensão em segunda língua (Serrani-Infante 1998b). Ou seja, o sistema da língua só se realiza em processos discursivos, compostos por FD's. Tanto a

materialidade (a língua como instrumento) quanto o processo operam em duas dimensões: na dimensão da intencionalidade representada nos enunciados dos interlocutores e na dimensão da subjetividade inconsciente juntamente com as determinações sócio-históricas (ideológicas). É esta última que em grande parte determina o sucesso ou o insucesso da produção na LE, pois sofre a mediação imaginária aliada à dimensão simbólica. Quando fala, o sujeito representa tudo ao seu redor e se representa por imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. É a tomada de posição enunciativa que chamamos de tomada da palavra (tanto na LM quanto numa LE). Esta diz respeito a relações de poder e processos identificatórios.

Ao tomarem a palavra, os falantes jogam com as vozes dos outros, o sujeito tem que se deixar falar, enunciar, mesmo quando monologa, porque o corpo também é discurso. Essas outras vozes que falam em nós são daqueles que tiveram e têm participação de algum modo em nossa formação, através de gestos, de textos (orais ou escritos), da memória discursiva (do que é herdado, de valores e estereótipos), polifonia no sentido baktiniano (Coracini, 1998) Isto implica em identificações imaginárias mobilizadas pelo aluno/falante. Se ele está mobilizado, desejará significar, exprimir sua realidade de sujeito, produzir sentido. O que é mostrado são os imaginários do sujeito através da língua que é simbólica.

A ligação do sujeito com a língua se dá, portanto, em três dimensões: simbólica, real e imaginária. Sujeito e sentido se encontram no enodamento dessas três dimensões. Nesse enodamento, a identificação é "a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito" (Serrani-Infante, 1998a: 252). Isso acontece nos planos tanto imaginário quanto simbólico. Além de ocorrer nas instâncias inconscientes do sujeito, o processo de identificação acontece também entre elementos do saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradição intrínseca ou derivada (Foucault, 1997). Essas contradições situam-se no plano da proposição ou da asserção, mas nas quais os regimes enunciativos são constituídos por elementos não absolutamente antagônicos. E o que está sempre em questão é o agenciamento de

Para abrir caminho ao comparecimento do real, antes de tudo, é preciso reconhecer a ordem do não-todo. Nesse caso, trata-se de reconhecer que: a) não há uma LE única , assim como não há uma língua materna (LM) única; b) não há um procedimento didático que funcione para todos os alunos; um a um, eles 'aprendem' ou não; c) não há resultado homogêneo conformado a um saber, uma vez que os percursos de cada aluno são singulares. Quanto à avaliação, critérios indiferenciados, presos à ilusória neutralidade científica são também excluidores, ao manterem o aluno 'fraco' à margem. Nem pode haver um professor que tudo saiba, pois é no lugar onde ele não sabe que ao aluno, como sujeito, é possibilitado ocupar o lugar de agente que possa construir algo 'realmente' seu. E para que aconteça a mudança subjetiva necessária há de se ter um tempo, no qual o sujeito possa perceber um *antes* (quando o sujeito se alienava a certos significantes) e um *depois* (quando a sua relação com a palavra se transforma). Riolfi (1999) propõe uma abordagem dos tempos envolvidos, ressaltando suas condições de produção: a escritura de uma monografia em curso de formação de professores do ensino de LM.

1° tempo – *As certezas*: vigência do Discurso Universitário. O aluno procura o saber (S2) que está no campo do Outro para ocupar o lugar da produção como sujeito-conforme-o-saber (que se representa no título Licenciado e ou Bacharel em Letras, especialista em Lingüística Aplicada, etc.). Nesse caso ele encarna na pele o significante mestre (S1) na ilusão perpetuada de que o real (*a*) está domesticado.

2° tempo – *Os sustos*: são os instantes relâmpagos nos quais os lapsos aparecem (nas condições específicas, são mais facilmente visíveis na escrita) podendo desestabilizar suposições ou certezas prévias, momentos que levam à desconfiança de uma imagem antes mantida e que neste instante se reduz a nada (*a*). Cabe dizer que é o momento precioso no qual o aluno 'percebe' que ele goza do lugar de não ser nada para que o professor goze de seu lugar de ser tudo (tudo saber). Este é o comparecimento do Discurso da Histérica.

3° tempo – *A histerização*: ponto de chegada e partida, pois o sujeito, desloca a sua posição subjetiva ao se deparar com o impossível de dizer que é justamente o que causa que

se diga. É o tempo de muita produção ('aprendizagem') que traz como conseqüência, renovação do liame social.

A ilustração da rotação do discurso Universitário para o Discurso da Histérica se configura da seguinte forma (Lacan, 1982): no DH o sujeito dividido ($) dirige-se a quem julga poder ser um mestre encarnado (S1) e na medida que fala próximo de uma livre associação, produz saber (S2) sobre a verdade daquilo que o causa como sujeito do desejo (*a*). É um saber de produção inventiva e renovadora.

Para tentarmos um paralelo das considerações acima com uma visão de ensino que aceite o 'não-todo', o não-controle absoluto do que se ensina e do que se aprende e de um sujeito não tão dono de seu dizer, propomos, no próximo capítulo, um passeio pela visão discursiva do ensino/aprendizagem de línguas, passando pelo que entendemos ter implicações para avaliação como gesto de interpretação.

significantes. O falar põe em questão a inserção do significante no real[67] e o real não é da ordem da realidade[68] (imaginária) mas da ordem do impossível, indizível.

O que fazemos é tomar a palavra de modo significante, ou seja, do modo que afeta e transforma o sujeito, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas. Na tomada de posição, o sujeito faz fundamentações, explicações, argumentações. Seu discurso é prenhe de contradições advindas de sua constituição histórica. A questão para o ensino é fazer o sujeito 'se falar' – produzir sentidos – e não só falar a língua – comunicar.

A palavra é metade de quem fala e metade de quem escuta (adequamos os sentidos para quem enunciamos – por antecipação). Uma vez que a língua funciona como sistema e processo, ensiná-la significa conhecer como ela funciona, de modo a produzir mudanças de posição onde os sentidos estão. A ordem do imaginário opera todo o tempo: o sujeito deseja coisas inefáveis, impossíveis, mas se mobiliza para conseguí-las. Não é possível controlar todas as questões que entram em jogo no momento da produção de linguagem, como desejam os criadores de materiais didáticos ou mentores de métodos revolucionários, professores/avaliadores e até mesmo os alunos. Não obstante, o desejo do controle é cultural, pautado pela crença positivista, racionalista, afirma Coracini (1995).

---

[67] No discurso, o real é um limite posto pelo real da língua e pelo real da história (esta tem uma materialidade e não outra). Tudo está em movimento contínuo. No jogo entre a formulação e a constituição do dizer e dos sentidos, que produz o efeito de exterioridade, o sentido-lá, está o real. O *real*, para Orlandi, (1998c:21) é "função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais". Na psicanálise (Milner, 1987), o real é um impossível próprio à língua, que a lingüística ou a gramática insistem em negar, sem contudo conseguir. Ao não conseguir, o amante da língua (lingüista, gramático, aprendiz) é arrebatado (pelo desejo) a buscar incessantemente desvendar seus mistérios.

[68] Vale pontuar aqui a reformulação lacaniana da questão da realidade. Reinterpretando o texto de Freud, *Mais Além do Princípio do Prazer*, Lacan (1985) propõe que o princípio do prazer é que cesse o prazer, e como o princípio de realidade opera respondendo ao princípio do prazer, a função deste último consiste em fazer com que o jogo dure, ou seja, que o prazer se renove, que seja resguardado, já que o prazer tende a cessar. Por fim, resume Castelo Branco (1995: 48), "a pulsão de morte opera para regular os outros dois princípios em direção ao recomeço deste jogo". Castelo Branco aponta que a formulação das relações entre princípio do prazer, princípio de realidade e pulsão de morte põem em xeque a noção de realidade que se refere ao mundo exterior (mundo objetivo) ou ao mundo construído pela experiência (entendimento). A noção de realidade em Lacan só pode ser compreendida à luz do aparelho psíquico. É considerada como contingente e plural; arranjos da linguagem, mundos sociais onde a linguagem vige,diversas configurações subjetivas que entram em cena na construção de um mundo, dentro dos vários mundos possíveis. "Cada realidade se funda e se define de um discurso" e "o ser da realidade, em sua multiplicidade, depende, sobretudo, das formas de vida e dos discursos que o condicionam e o delimitam", resume Castelo Branco (p.50-1) citando Lacan.

4.2. Saber ou conhecer a língua: a LM e a(s) LE(s)

Nesse caso, é importante marcar a diferença entre saber uma língua e conhecer uma língua, segundo Melman (1992) e Coracini (1998): a que se sabe é a língua materna, ou seja, aquela que primeiro constituiu o sujeito ou que prevaleceu sobre outros falares excluídos de alguma forma (em casos de bilingüismo ou em confrontos com a língua nacional[69], por exemplo) dando ao sujeito a ilusão de uma identidade definida. É a língua habitada pelo já-dito, pela memória discursiva, que o faz sujeito, o sujeito ideológico. É a língua da estrutura simbólica que o faz sujeito, o sujeito psicanalítico. (Calligaris, 1996a:16). A LE, por outro lado, é a língua estranha e do estranho, que ao ser bem 'aprendida' significa que o sujeito se permitiu desarranjos que alteram a constituição da subjetividade trazendo-lhe novas identificações.

No entanto, conhecer a língua é tratá-la como objeto que se estuda e analisa, assim como também se conhece a sua cultura pela descrição dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo. É exterior ao sujeito e usada para 'comunicação' e transmissão de informação. Portanto, se tomamos a língua estrangeira como possível de se 'saber', estaremos postulando que o elemento propulsor da aprendizagem é o desejo do outro, da totalidade, do gozo de encontrar um lugar ilusoriamente não interditado. Mas pode também ser o lugar do confronto, do medo de despersonalização, do encontro com as diferenças, a heterogeneidade do próprio sujeito, o que pode levar a bloqueios e até ao abandono da busca desse outro. Esta pode ser uma forma de problematizar a questão do 'bom' e do 'mau' aprendiz de línguas, pois acreditamos que não se trata somente de utilizações conscientes de estratégias de aprendizagem ou somente da conscientização e prática das múltiplas inteligências.

Logo, para 'se falar' na LE (contexto alvo), o sujeito funciona, antes de tudo, na LM

[69] O bilingüismo é aqui entendido como duas línguas aprendidas ao mesmo tempo pela criança e a língua nacional, como sendo aquela tomada numa rede cultural que uma história nacional organiza (Calligaris, 1996b: 17). Ressaltaremos, porém, outras considerações sobre o bilingüismo nos estudos em Sociolingüística de L. Dabène (1994), às quais voltaremos mais adiante, durante a análise.

(contexto fonte) e esta é regida por formações discursivas fundadoras (interdiscurso e historicidade) que tecem o inconsciente do sujeito. Alguma modificação ocorrerá nessa discursividade fundadora quando o sujeito 'aprende' significativamente uma LE, uma vez que o sujeito se inscreve, através de processos identificatórios, na discursividade da LE. De fato, esse processo não é linear, pois não se tratam somente de assimilação de regras lingüísticas, gradações de complexidade gramatical, acúmulo de léxico ou seqüenciação de situações comunicativas vindos do exterior. O sujeito recebe do exterior o significante, que é ao mesmo tempo, matéria prima e 'instrumento da constituição do inconsciente' (Lacan, 1966/1998). A instância exterior não é sempre separável da interior na relação que existe entre sujeito e língua (ilustrado pela banda de *Moëbius*).

Quanto maior for a gama de FD's em que o sujeito estiver inserido, maiores serão as riquezas culturais que mobilizam o inconsciente do aprendiz deslocando as suas identificações. Por isso acreditamos na perspectiva plurilingüista, ou na tomada de posição plurilingüe, que tem como função principalmente a formação integral educativa das pessoas além de contribuir para que mantenham vivas línguas que não sejam as dominantes. Serve também para colocar em xeque questões do tipo "Quem é dono da língua inglesa", por exemplo, como propõe Rajagopalan (1998). Citando Haberland, esse autor ressalta que o inglês, ao funcionar como língua franca mundial número 1 "é língua materna de ninguém" pondo em discussão a relação entre identidade e interesses. Rajagopalan sugere que "o segredo da vitalidade de uma língua como o inglês é sua identidade múltipla e proteiforme" (p.39).

4.3. Uma noção de cultura: encontros/confrontos

Este 'exterior', essas formações discursivas preponderantes são o que entendemos por cultura que, na visão psicanalítica (Calligaris, 1997 e Riolfi, 1999), nasce a partir do ódio de uma herança simbólica. Torna-se então essencial que a sociedade internalize as leis, recusando a origem social do que ela internaliza, uma vez que o indivíduo entenda que aquilo que ele internalizou é o justo. Dessa forma a autoridade se mantém porque ela aparece como o fato e a vontade de cada indivíduo, valor supremo da cultura ocidental. A

cultura se transmite, sendo que o sujeito é efeito de uma cultura na qual ele é obrigado a odiar a sua herança e reproduzi-la a cada geração. Ele chama de cultura (Calligaris, 1997:194).

> *fundamentalmente um fluxo discursivo, quer dizer, tudo que se foi articulando discursivamente, oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva.*

Então, o sujeito que se propõe como distinto do fluxo discursivo, ou seja, diferente de sua herança simbólica, obtém o efeito inverso ao esperado: ele se iguala a todos os sujeitos pois o que diferencia o sujeito é a sua herança simbólica. Como conseqüência, tem-se uma cultura que prioriza o indivíduo, o que quer dizer, um mundo onde todos são iguais, conformes e, portanto, amáveis aos olhos de nossos semelhantes. Os fenômenos sociais são, então, efeito de uma corrente discursiva que vem armando um dispositivo discursivo ao longo da história de uma cultura, que num certo momento, produz o efeito de advento, por exemplo do discurso universitário, produzindo sujeitos conformes a um saber. (Riolfi, p.307)

Uma problematização de ensino intercultural de uma LE, por exemplo, é feita por Bolognini (1998:13) ao apontar a determinação do discurso pela história e ideologia de aprendizes brasileiros de alemão no encontro/confronto com aprendizes alemães de português trabalhando em uma mesma empresa cuja matriz é alemã. Esses falantes, "ao colocarem o discurso em movimento, fazem história" dos pontos em comum e das diferenças, diz a autora. O que têm em comum é a história contada pelo europeu que silenciou a história e cultura dos habitantes nativos ao narrar somente a história da cultura que ele trouxe para o Brasil. Tal condição coloca o europeu numa posição, na cadeia discursiva, mais privilegiada em relação ao brasileiro. O reconhecimento das diferenças culturais, dos modos de funcionamento peculiares a cada país, no entanto, não cala esta outra voz que fala em prol da 'superioridade' européia.

Não obstante, esse modo de ver o estrangeiro (europeu, principalmente) imaginarizado como superior é explicado por Chauí (2000:89) como um efeito de nossa sociedade colonial escravista, que a torna autoritária. Nessa conformação, as relações sociais e intersubjetivas se realizam no modo da relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. Com a naturalização desse modo de funcionamento, nas palavras da autora:

> *O outro jamais é reconhecido como sujeito, nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de "parentesco", isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento assume a forma do favor, de clientela, da tutela ou da cooptação.*

Na análise dos modos de resolver situações biculturais entre brasileiros e argentinos, tanto em interações orais quanto de leitura e escrita, Serrani-Infante (1994 e 2001) aponta, através da noção de ressonância discursiva, que o que entra em jogo é muito mais do que somente falhas pragmáticas (na concepção de Thomas, 1983[70]) quando acontece um mal entendido transcultural. Cada país tem a sua forma de estruturar enunciações de recusa, de agrado/desagrado e de polidez inscritas em uma história e na ideologia de cada país, que determinaram formações discursivas predominantes e com elas fatores identificatórios de seus habitantes. A autora distingue como marca da cultura argentina um modo de enunciar que tende para a *abrupção* enquanto que a discursividade brasileira tende para enunciações de *transição*. A questão não é apontar isso como estereótipos aparentes numa intradiscursividade, mas buscar na interdiscursividade a sua compreensão. Não há outro modo de abordar o ensino, numa perspectiva discursiva, que não seja através da mobilização do aluno, para que ele procure, se assim o desejar, decifrar sentidos postos em jogo pela(s) sua(s) relação(ões) com a(s) língua(s) que o habita(m), afirma a autora.

---

[70] Essa autora distingue dois tipos de falhas: a pragma-lingüística e sócio-pragmática. A primeira acontece quando o falante transfere para a LE estratégias inadequadas de atos de fala ou a força pragmática prevista por ele para uma dada expressão não é partilhada com a mesma força pelo falante da LE. A falha sócio pragmática se refere às diferentes percepções transculturais do que seja um comportamento lingüístico adequado socialmente. Alguns exemplos são: temas tabus em certas culturas e em outras não; distância social e de poder entre interlocutores, acesso mais ou menos livre a determinados assuntos, etc. Essas considerações pressupõem que somente informações e treinamentos em relação à cultura alvo resolveriam o problema, uma vez que a linguagem é vista como objeto de saber e não como construção de identidade.

4.4. Noções sobre o ensino de leitura/escrita

Segundo Coracini (1995), todo texto não passa de um conjunto de sinais que não tem sentido fora das condições em que foi produzido. Isto significa que o leitor/escritor está inserido em um contexto sócio-histórico-ideológico e em sua história de leituras. As condições de produção são marcadas pelo jogo de imagens do tipo: a imagem que o sujeito (escritor) quer passar ao sujeito (leitor) de si mesmo, da imagem que ele faz do leitor 'ideal' e da imagem que ele imagina que esse leitor tem dele. Da mesma forma, ele tem uma imagem do referente (o objeto de escritura), assim como imagina que seja a imagem que o leitor terá desse mesmo referente. Essa construção do texto é feita não só por quem escreve, mas também por quem lê. Tudo isso resulta numa pluralidade de significados, de modo que cada leitura resulta num texto diferente.

Porém, aponta Grigoletto (1995), há como prever os sentidos para o texto. Uma leitura prevista é a do professor, através das atividades que propõe e que direciona. Há também os sentidos previstos pelo material didático que o professor usa, na forma dos exercícios que esse material propõe. Há a leitura particular de cada aluno, que deve ter também o seu espaço para discussão. Os veículos de publicação do texto (livro, revista, jornal) são também determinadores de sentidos, uma vez que publicam sob determinada formação ideológica, com determinados objetivos e para determinados perfis de leitores. É também o leitor quem instancia os gêneros a partir de um texto individual, dando-lhe uma interpretação contextualizada no tecido social contemporâneo, afirma Pagano (2001).

Quando apreendemos essa pluralidade de sentidos em algum sentido que acreditamos se fixar num texto transparente, ao qual chamamos de texto verdadeiro, vale lembrar que mesmo essa nossa interpretação é ilusoriamente autônoma (o que ensinamos são sempre representações), pois estamos sujeitos às condições que nos constituem e que, em outras formações ideológicas e discursivas, outras interpretações surgirão. Portanto, lidar com o texto em sala de aula é explicitar essa ilusão de verdade do texto, seja na LM ou na LE.

Ao pensar o autor de um texto, há que se lembrar que ele só existe como imagem, pois ele é o "princípio de agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações, lugar de coerência e entidade jurídica que responde pelo documento escrito", afirma Coracini (1995: 17) citando Foucault. O autor não pode interferir no processo interpretativo e o leitor só pode imaginar, a partir de sua própria interpretação, quais teriam sido as intenções do autor.

4.5. Uma noção da imbricação oral/escrita

Esse processo de dar coerência ao texto é trabalhar com um modo heterogêneo de constituição da escrita, que Corrêa (1997: 37) propõe que o escrevente[71] faz: "ora articulando percepções do que imagina ser oral/falado, ora articulando percepções do que imagina ser letrado/escrito". Entendemos, a partir dessa concepção sobre a escrita[72], que não há uma dicotomia radical entre o oral e o escrito e nem se trata de um *continuum*, mas sim de uma prática especial de enunciação da LE que articula em si a representação que o enunciador faz sobre o que imagina ser a sua maneira de falar; a representação que o enunciador faz sobre o que imagina ser a LE e o da representação que o enunciador faz sobre a dialogia com o já falado/ouvido e com o já lido/escrito. Se visto no momento da produção da LE, o processo de referencialização que Corrêa concebe baseia-se "em desconsiderar o deslizamento que há entre referente, remetente e destinatário, apagando-se, assim, todas as determinações impostas pelos outros fatores presentes na situação de comunicação", para enquadrá-las numa suposta focalização no referente (o texto na LE) (idem:134).

---

[71] O autor utiliza esse termo no sentido de Barthes e cita-o em seu texto de 1994: "O escritor realiza uma função, o escrevente uma atividade (...) [o escrevente] considera que sua palavra põe termo a uma ambigüidade do mundo, institui uma explicação irreversível (mesmo se ele admite que ela é provisória), ou uma informação incontestável (mesmo se ele se considera um modesto ensinante), enquanto para o escritor (...) é exatamente o contrário: ele sabe perfeitamente que sua palavra, intransitiva, por escolha e lavor, inaugura uma ambigüidade (...) que ela se oferece paradoxalmente como um silêncio monumental a decifrar..." (Barthes, R. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970: p. 33 e 35)

[72] Embora essa concepção de Corrêa tenha sido pensada em relação ao escrevente em LM, estendemos a sua aplicação também à escrita em LE.

Nesse processo de apagamento do referente, o sujeito tem a ilusão de centralidade, esquecendo-se, por exemplo de que aquilo que ele fala ou escreve é a partir de seu lugar social e é para ser avaliado pelo outro. Como as práticas de produção da LE, faladas/escritas são formalmente avaliadas no contexto institucional, essas representações deslizam dialogicamente entre as representações que os protagonistas, professores e alunos, têm de si, do outro e dos referentes (da avaliação em si e da concepção de língua) num roteiro de correção mais ou menos cristalizado em suas 'cabeças'.

4.6. Algumas implicações para a avaliação de aprendizagem da LE

Além do mais, retomando a visão de Orlandi (1983/1996), uma vez que a língua é vista como mero objeto de conhecimento, explica-se o modo bastante comum de tratar o ensino institucionalizado de LE através do discurso autoritário. Desse modo, um sentido discursivo se impõe, silenciando os outros. Sob a égide da Lingüística Aplicada que se apresenta como ciência, Bertoldo (2000) marca que o aluno, em formação para professor de LE, torna-se receptáculo de teorias prescritivas que tudo prometem, pois são apresentadas como completas e verdadeiras fontes de conhecimento. Como os sujeitos (e o seu processo de enunciação) não são constituídos por essas teorias, o que se faz é perpetuar reproduções – senão mera reprodução, com certeza, a reprodução alienada (Riolfi, 1999) – nas quais não há nenhum deslocamento significante e sim uma constante do discurso do Mestre (da repetição). O mesmo acontece quanto ao tratamento da materialidade da língua, uma vez que costuma ser tratada como separada do processo discursivo.

Da mesma forma, entendemos essas afirmações de Bertoldo no modo como os alunos 'aprendem' a avaliar. Eles não são constituídos pelas teorias sobre técnicas de avaliação. Constituem-se ao serem avaliados no cotidiano e nas instituições escolares, que são por si sujeitas a forças jurídicas, político-transferenciais[73] e históricas. E ao serem treinados a avaliar seus futuros alunos em cursos específicos sobre avaliação em disciplinas de Lingüística Aplicada, certamente repetirão procedimentos que pouco dizem respeito à

[73] Essas noções serão retomadas na análise.

'verdadeira aprendizagem', ou seja, repetirão as teorias que lhe são apresentadas como 'verdade'; procurarão apreender na materialidade (no sistema da língua) o que for possível 'medir', se esquecendo porém da interferência da falta e do desejo, a despeito das demandas, nas relações entre os sujeitos.

Como marca Coracini (op. cit.), citando Nietzsche, o desejo de controle naturaliza toda teoria que defende a possibilidade de que monitoração de si e/ou do outro seja bem sucedida. Numa arena de luta pela significação, o lugar que o sujeito ocupa na instituição lhe dá a vantagem de fazer valer o seu ponto de vista. Desejamos desvendar um pouco dos modos como se dão esses funcionamentos de avaliação da enunciação oral na LE com o intuito de contribuir para a reflexão do que seja a especificidade da ação de cada sujeito sobre o 'destino' do outro.

Entendemos, a partir das considerações de Frota (2000) sobre o lugar do tradutor, que nós, como professores, tomamos posições éticas ao estabelecer um elo social com o aluno, ou seja, ao entrar na transferência que dá lugar ao saber, em alguma medida. Importa compreender que há falta e desejo em si e no outro e que é preciso conviver com a diferença, com os pequenos instantes de amor que se dão nos momentos de aprendizagem. Além do mais, afirma Riolfi (op. cit.: 304), "nenhum conhecimento sobre a língua que ele ensina pode garantir ao professor o saber necessário para lidar com cada um dos seus alunos das diferentes turmas que ele recebe a cada vez". A autora refere-se à questão de um 'não-saber' (uma vez que é inconsciente) do professor que 'funciona' porque está aliado a um 'desejo de ensinar' (se é possível isolar esse desejo dessa forma).

A partir de uma palestra de José Nazar sobre a formação de psicanalistas, Riolfi (1999: 238) faz um interessante paralelo com a questão pedagógica. Nazar afirma que a técnica psicanalítica surgiu, num certo momento histórico, para defender os psicanalistas que se sentiam desconcertados diante do quê de verdade, como uma surpresa, comparecia na fala de seus analisandos. Transpondo a questão para o exercício do professor, Riolfi afirma que "a escolha por uma prática didática que se caracteriza por uma rigidez técnica, seja pela escolha de um método, de um material (e acrescentamos, de critérios rígidos de

avaliação), também tem o mesmo efeito de defender o professor daquilo que poderia ser da ordem do surpreendente, no contato com seus alunos". Supondo que seja possível isolar esse 'desejo de ensinar', é a prática que sustenta a si própria, pois encobrindo os elementos de real que podem emergir na relação didática, permite que determinada posição perante o 'saber' se reproduza perpetuamente, permitindo que o professor possa conduzir toda a sua carreira didática sem se deparar com o seu desejo.

4.7. Recapitulando...

A perspectiva da AD que acabamos de expor nos capítulos 3 e 4, nos permitirá depreender, a partir das condições de produção em que nosso *corpus* se insere, as vozes advindas da memória discursiva dos enunciadores que concorrem para formar algumas de suas representações da oralidade em LE e da avaliação da aprendizagem dessa LE para si e para seus alunos (presentes ou futuros). Em sua articulação com a Psicanálise, a AD nos possibilita vislumbrar alguns modos de se relacionar que os sujeitos (desejantes) têm entre si e que resultam em gestos de interpretação em relação, por exemplo, ao aluno considerado (e que se considera) mais fraco. Esta articulação possibilita também não somente pensar em possíveis Formações Discursivas no campo do saber da avaliação como tematizar uma ética para os gestos de decisão que fazem parte dos atos pedagógicos.

PARTE III

DA ANÁLISE: AS REPRESENTAÇÕES E A PRÁTICA

Nesta parte, a convite de Orlandi (1999: 61), ocuparemo-nos de atravessar "o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito", para compreender os gestos de interpretação de nossos enunciadores. Esta terceira parte se compõe dos capítulos 5 a 8, sendo que nos três primeiros, apresentaremos as categorias de análise, para as quais o motor primordial é a interpretação. No capítulo 5, além da noção de interpretação, desenvolveremos também a noção de ressonância discursiva e de contradição, desdobrando também o que significa a proposta AREDA. No capítulo 6, focalizamos a formação do corpus deste estudo e suas condições de produção.

Os capítulos 7 e 8 trazem a análise, sendo que a dividimos em dois capítulos, de maneira que pudéssemos delimitar, na medida do possível, dois objetos de análise. No capítulo 7 procuramos nos concentrar nos depoimentos dos enunciadores professores e alunos sobre suas concepções de aprendizagem e avaliação de LE, para observar as ressonâncias discursivas sobre dois componentes importantes da avaliação da enunciação oral, a fluência e a pronúncia e sobre a questão da competência comunicativa. Todas essas representações se materializam em ações relativas à tolerância ao erro, por exemplo. O que se depreende é uma discursividade heterogênea, cujas determinações buscamos mapear em condensações discursivas.

No capítulo 8, concentramo-nos nos sentidos produzidos nas práticas de avaliação registradas em áudio, vídeo e anotações de campo. Analisamos também documentos compostos por registros de notas, correspondências eletrônicas entre os professores e a pesquisadora e textos escritos pelos alunos desses professores. Procuramos compreender os modos de enunciar dos professores e alunos em diversos momentos avaliativos: tanto nos momentos de avaliação formal, quanto nos momentos de avaliação informal, em práticas de interação entre os colegas.

CAPÍTULO 5

CATEGORIAS DE ANÁLISE

5.1. A Interpretação

A interpretação é o espaço no qual trabalha a AD, porque esta entende que não há sentido sem interpretação e a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos. Na discussão sobre o espaço da análise como descrição ou análise como interpretação, Pêcheux (1990b) parte do fato de que não há metalinguagem e que toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco (um real constitutivamente estranho à univocidade lógica) da língua. O lugar da interpretação está nos pontos de deriva possíveis, uma vez que todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, deslocando discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. Orlandi (1996/1998a) completa afirmando que uma vez que há sempre interpretação, então não há literalidade. Há sim a metáfora, ou seja, uma palavra por outra, ou o efeito de uma relação significante, segundo Lacan (1998). O lugar do sentido se tornar outro ou de ser outro é o lugar da interpretação, o lugar de manifestação do inconsciente, da ideologia na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos.

Nessa relação, são os atos no nível simbólico, os gestos de interpretação, aqueles que constituem um texto, ou um enunciado. Para que o analista possa compreender o texto ou o enunciado, não basta que seja inteligível e, portanto, ao se saber a língua, se sabe o que o sujeito disse. Para compreendê-lo, faz-se necessário interpretá-lo pensando as suas condições de produção. E "compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música) produz sentidos" (Orlandi, 1999:26). Na compreensão podemos explicitar os gestos de interpretação na organização do texto, na forma como sujeito e sentido estão relacionados.

Para operar como categoria de análise, a interpretação tem como característica relacionar o dito com o não dito, o que se diz de um modo com o que se diz de outro, o lugar do qual se diz posto em relação com o que se diz de outro lugar, de modo a buscar escutar sentidos igualmente tanto no que foi dito quanto no que não foi dito. Esses dizeres são buscados numa alteridade discursiva, o interdiscurso, e nas relações sociais em redes de significantes, o inconsciente. Na Semântica Argumentativa (Ducrot, 1987) o posto (o dito) traz consigo necessariamente o pressuposto (não dito mas presente), mas na visão discursiva há noções que encampam o não dizer, traduzidas nas formas do silêncio conforme teorização de Orlandi (1997): o *silêncio fundador*, aquele que indica que o sentido pode sempre ser outro e o *silenciamento*, por sua vez subdividido em *silêncio constitutivo* (uma palavra apaga outras palavras) e o *silêncio local* (a censura).

Entretanto, não é possível colocar-se fora da interpretação para analisar os efeitos de sentido, então como fazê-lo não podendo o próprio analista estar 'de fora' da história, do simbólico ou da ideologia? Orlandi (1999) sugere que o analista trabalhe no entremeio da descrição e da interpretação: primeiro ele explicita os gestos de interpretação na fala dos sujeitos, depois ao relacionar os objetos simbólicos que analisa, aos dispositivos teóricos que fundam a sua interpretação, ele pode deslocar-se para os limites da interpretação, num estado de contemplação do processo de produção dos sentidos em suas condições. Esses dispositivos teóricos são: a noção da opacidade da linguagem, o descentramento do sujeito, o efeito metafórico (o equívoco).

Segundo Pêcheux (1990b), ao relacionar discurso e língua, objetivamos, na análise, o modo de articulação entre estrutura e acontecimento. O efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual pois não há língua natural sem deslizes, derivas, sem interpretação. Da mesma forma, é crucial a noção de metonímia, concebida como sendo a função propriamente significante, a conexão palavra por palavra., o que para Pêcheux (1995: 166) se mostra na "relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc". Cabe explicitar, contudo, essas noções de metáfora e metonímia no desdobramento que Lacan lhes confere. Distanciando-se das

concepções de Saussure e Jakobson, ao articular questões sobre a psicose, Lacan (1981: 209) isola o significante na estrutura. Ele retira deste a noção de diacronia e sincronia, próprias da análise lingüística, e afirma que "o significante, como tal não significa nada", mas atende à ilusão de representar o significado. O significante, continua ele, sempre se antecipa ao sentido e a sua estrutura está em ser articulado a outros significantes. Daí, sua afirmação (Lacan, 1998: 306) de que "é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento". Assim se impõe a "noção de um deslizamento incessante do significado sobre o significante".

No inconsciente, estruturado como uma linguagem, o sujeito não se reduz às suas determinações significantes, mas é posto diante da produção de significados, da produção discursiva. São pontos decisivos da articulação simbólica que fazem a história do sujeito-efeito do mundo simbólico. Assujeitado à indeterminação da linguagem, o sujeito cria usos, formas de vida, práticas diversas, jogando constantemente com o equívoco. Essa produção se dá por processos metonímicos e metafóricos, onde há transferência de sentidos Entendemos com isso que esses processos se refiram a modos de enunciar dos sujeitos, ou seja, modos de estabelecer elos sociais.

Ligada à falta no ser, a metonímia funciona como um deslocamento do desejo através dos deslizes dos sentidos que reiteram o estabelecido. Lacan afirma que *o desejo é a metonímia*. É a metonímia do ser que permite a expansão do sujeito na direção ao seu desejo, jamais diretamente nomeado, mas ponto de partida para que haja a metáfora. Esta última, afirma Lacan, é ligada à questão do ser, é o ponto exato em que o sentido se produz no não-senso, *o sintoma é a metáfora*. Dito de outro modo, é a condensação dos sentidos num momento em que o desejo é alçado, é o hiato porque rompe com o estabelecido, porque é criação.

O que depreendemos dessas concepções para o nosso objeto de estudo é que na metáfora da transferência entre o professor e o aluno, estes dois, movidos pelo que se supõe 'um desejo de saber' e um 'desejo de ensinar' (configuração da relação amorosa) se

envolvem inicialmente numa relação de identificação. Esse é um nível de enunciação metonímico, da reprodução alienada, que significa manutenção de um estado de coisas. Um movimento de mudança de posição enunciativa (um processo necessário à produção inventiva e que se configura numa ação do professor), torna necessária uma mudança subjetiva. Essa mudança acontece numa recusa do professor e do aluno (que não é nem consciente e nem proposital, por isso trata-se de um 'não-saber') de manutenção do estado das coisas e a adoção uma forma diferente de escutar o Outro. Este é o nível metafórico do elo, do relacionamento. O gesto de avaliar do professor (que está num âmbito além do intencional) sai do âmbito da demanda do Outro (as imposições da instituição, as queixas dos alunos, os ditames dos especialistas em determinada ciência) quando se abre para o paradoxo de que ele só pode proporcionar um processo de subjetivação do aluno ao 'constatar' que não existe controle sobre esse processo e nem há modelos ideais. Essa subjetivação se dá quando o sujeito deixa de ser um sujeito da demanda ou da procura e torna-se um sujeito *de desejo (de saber, de ensinar...)*.

Se o que temos para a análise é a materialidade, que por ser lingüístico-histórica tem um funcionamento no discurso, procuramos descrever e compreender esse funcionamento, passando da superfície lingüística para uma de-superficialização. Partimos de quem diz, como diz e em que circunstâncias. Nesse momento as representações imaginárias têm função primordial para levantar os vestígios de identificações do sujeito com o outro (o objeto, o si mesmo e o interlocutor) que se mostram no fio do discurso. Observamos então o que se dá no nível do esquecimento número 2, ou na impressão do que o que foi dito só poderia ser dito daquela maneira.

Em se tratando do evento da avaliação, entendemos a noção de avaliação como gesto de interpretação (Orlandi, 1996). Como ressalta a autora, a interpretação está no sujeito, está em aberto, desliza, é dotada de singularidade para cada especialista da comunidade acadêmica em particular e, portanto, se manifesta em gestos. Estes gestos são regulados não só pelas instituições, que dispõem sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições, mas também pelo 'não-saber' inconsciente.

Nessa etapa procuraremos construir o objeto discursivo, numa articulação da AD com a Psicanálise, ao confrontá-lo com outros discursos, em outras condições e afetados por outras memórias discursivas. É o trabalho no nível do intradiscurso que começa a se abrir para o interdiscurso. No recorte do *corpus*, para fazer sobressair os efeitos do discurso, vamos constituindo o processo desse discurso. Para se continuar na análise é preciso sempre ir aos conceitos e noções, voltando ao *corpus* e perfazendo a análise.

Orlandi (1996) salienta que o fundamento da produção de sentidos na linguagem está na existência dos processos parafrástico – retorno constante ao mesmo espaço dizível - e polissêmico – deslocamento, ruptura, emergência do diferente, da multiplicidade de sentidos. Sendo a paráfrase uma das principais questões lingüísticas da AD, esta consiste em estabelecer elementos conceituais ou funcionamentos parafrásticos que contribuem para os lingüistas estudarem o suporte lingüístico dos processos sócio-históricos. Com a concepção de alteridade na terceira fase da AD, a paráfrase não é considerada como produção de sentido por substituição lexical. A análise do outro no mesmo da paráfrase é o estudo das relações entre estruturas sintáticas que fazem com que um conteúdo proposicional estável (por construção discursiva) invista-se de sentidos diferentes (por reverberações lexicais, enunciativas, aspectuais). Os discursos se repetem, ou melhor, há repetições que fazem discurso (Courtine,1981). Portanto, a partir desta noção de paráfrase, apresentaremos a concepção com a qual operaremos na primeira parte de nossa análise (capítulo 7).

5.2. A noção de ressonância discursiva

A noção de ressonância discursiva foi desenvolvida por Serrani-Infante a partir de sua observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição de um objeto de discurso – o espanhol riopratense – num estudo do fenômeno social da imigração européia na região do rio da Prata, Argentina (Serrani-Infante, 1997a). A autora define que "existe ressonância discursiva quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante". (Serrani-Infante, 2001).

Diante das correntes de estudo da paráfrase – modelo da sinonímia-identidade; relação de não-sinonímia e relação de sinonímia-equivalência – a terceira lhe parece mais adequada por conter em si a noção de polifonia da linguagem (Bakhtin, 1992; Ducrot, 1987; Authier, 1998) e considerar diversos níveis de análise semântica. Assim, um enunciado possui um sentido particular e, simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez podem coincidir de algum modo com as de outros enunciados. A regularidade das ressonâncias está ligada à noção de FD, que, após passar por várias reformulações, hoje se configura como 'redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas' (Pêcheux, 1990a; Orlandi, 1999), ou, na definição de Serrani-Infante (2001: 47), "condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber".

A análise de ressonâncias discursivas focaliza a construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo, na construção de argumentações. A análise dessas recorrências nos depoimentos dos professores e alunos tem o objetivo de estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes no seu discurso sobre a LE e avaliação de sua aprendizagem. Para isso, examina-se, por exemplo, a repetição de (Serrani-Infante, 2001:40):

a) *itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.*
b) *construções que funcionam parafrasticamente.*
c) *modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisas, glosas etc.)*

5.3. A noção de contradição

À noção de ressonância discursiva articula-se à noção de contradição. Uma vez que entendemos com Foucault (1997: 173-174):) que a contradição funciona ao fio do discurso como o princípio de sua historicidade, cabe explicitá-la em suas palavras

> *(...) o discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (...), as contradições não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a serem descritos por si mesmos.*

O autor afirma que certas contradições localizam-se apenas no plano das proposições ou das asserções, nascem no mesmo ponto, na mesma formação discursiva, não afetando o regime enunciativo que as tornou possíveis. São as *contradições derivadas*. Outras opõem teses que não se referem às mesmas condições de enunciação, pois se constituem em formações discursivas distintas e em oposição. São as *contradições extrínsecas*. Já as *contradições intrínsecas* se desenrolam na própria formação discursiva, nascendo num ponto do sistema mas fazendo surgir subsistemas, assim formando duas maneiras de produzir enunciados em uma mesma formação discursiva.

5.4. A proposta AREDA

Em sua pesquisa sobre *o modo de acontecimento da enunciação em segunda língua*, Serrani-Infante (1998a: 144) desenvolveu um projeto o qual nomeou AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) que visou analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue, "o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)" (op.cit.:151). A hipótese foi que este tipo

de análise discursiva pudesse contribuir na compreensão da incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em LE e trazer contribuições no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os depoimentos são obtidos da seguinte forma: entrega-se aos enunciadores uma fita cassete e um questionário por escrito com perguntas abertas, nas quais se pede que eles gravem as respostas estando preferencialmente sozinhos. Pode-se entregar o conjunto total de perguntas ou optar por fazê-lo por partes. No caso do conjunto total, o enunciador pode escolher e começar a falar pela pergunta que o estimule mais. No caso parcial, um grupo mais específico de perguntas é incorporado depois do recebimento da parte inicial. É importante anexar às instruções a recomendação de que o enunciador não precisa se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, já que o objetivo da análise não está no conteúdo informacional dos depoimentos. Isso porque no conjunto de perguntas volta-se, buscando aprofundar-se, às mesmas perguntas sob formas modificadas "para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o "mesmo tópico" (idem: 153). O eixo de análise das ressonâncias discursivas é a distinção conceitual entre *interdiscurso/intradiscurso* para "detectar momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito da enunciação", ou seja, "efeitos de identificação assumidos e não denegados" (ibidem: 157).

Passemos à análise lembrando, contudo, que poderemos necessitar de acionar outras noções e conceitos durante a análise. Cabe lembrar que a seleção de seqüências discursivas já revela o encaminhamento dos resultados da análise, pois é resultado de um percurso de trabalho "em espiral" (Pêcheux, 1990) entre a teoria e os recortes da materialidade de um *corpus*. Aí são consideradas as condições de produção, a intertextualidade, as hipóteses, a presença de marcas lingüísticas, etc.

Após apresentarmos as condições em que o nosso *corpus* foi produzido, analisaremos formulações retiradas dos depoimentos de alunos e professores. Investigaremos as ressonâncias discursivas em torno de representações da LE e da avaliação de sua aprendizagem nas condições de produção da instituição. Em seguida,

examinaremos os sentidos produzidos nas práticas de avaliação. Nossos recortes contemplam um documento resultante de reuniões do setor de língua inglesa, registros de avaliações da produção oral em sala de aula, registros de práticas da produção oral no processo do ensino e correspondências eletrônicas entre os professores e a pesquisadora, e anotações de campo da pesquisadora.

CAPÍTULO 6

O *CORPUS* DESTE ESTUDO

6.1. As condições de produção

Nosso *corpus*, na análise em questão, é do tipo complexo (Courtine, 1981), ou seja, composto de material experimental – resultante de depoimentos propostos no projeto AREDA – combinado com materiais de arquivo e seqüências produzidas em sincronia e diacronia, dos quais a seleção das seqüências vai se fazendo segundo o encaminhamento dos resultados da análise. Em nosso caso, sua constituição foi feita em momentos diversos. As representações serão entendidas a partir da análise dos discursos produzidos por dois tipos de enunciadores (professores e alunos de inglês - LE). Esses enunciadores falam de lugares e de posições diversas (aluno que fala na posição de professor, por exemplo), e em situações também diversas (em depoimentos, durante os acontecimentos de avaliações, durante a prática oral em sala de aula, em correspondências eletrônicas, etc.).

Com esse *corpus* complexo pretendemos compreender os efeitos de sentido produzidos sobre a avaliação da produção oral em LE em diversas situações de enunciação: depoimentos de professores de inglês como LE numa instituição de ensino superior mineira, depoimentos de alunos da referida instituição e de outras instituições em convênio com esta, registros de aulas e práticas de avaliação da produção oral nessa instituição. Portanto, descreveremos, a seguir, as condições de constituição do *corpus*, enfocando principalmente a instituição na qual acompanhamos a maior parte dos acontecimentos de linguagem.

6.2. A instituição e as disciplinas enfocadas:

A instituição é pública, de nível superior e oferece em seu curso de Letras o título de licenciado e bacharel (este último, instituído no final da década de 90) em habilitações

separadas de seis línguas, em cursos diurnos e noturnos. O espaço físico da escola oferece salas equipadas com gravadores, televisões e vídeos, laboratórios de pesquisas especiais em fonética, corpora e produção de textos e um laboratório de informática para acesso fora do horário das aulas. Oferece também um laboratório de auto-aprendizagem com computadores e multimídia cujo objetivo é proporcionar oportunidades para que o aluno utilize a língua estrangeira. Além disso, seu Centro de Extensão oferece cursos de línguas modernas ministrados pelos professores e alunos estagiários da escola.

Devido a sua grande demanda, a língua inglesa é a mais procurada, tanto para os cursos de bacharelado e licenciatura, quanto para os cursos de extensão. Na época em que iniciamos a construção do *corpus*, os cursos de extensão, por exemplo, contavam com um contingente de aproximadamente 3000 alunos. Dentre as 243 turmas formadas, 151 eram de inglês, 53 de espanhol, 32 de francês, 48 de alemão e 7 de italiano. Como bem marca Rajagopalan (1997: 27), no âmbito da ciência da linguagem, da lingüística, o inglês já não é mais um simples "instrumento de comunicação", mas sim uma mercadoria. O autor cita Pennycook e Phillipson que apontam o lucro de agências como o Conselho Britânico e diversos órgãos americanos, o que confirma que "investimento na língua inglesa tem retorno garantido". Ora, o lucro dos cursos de extensão, na universidade pública hoje que tem visto seus recursos minguarem, é o que tem possibilitado algum recurso para o auto-gerenciamento das faculdades. O ensino de inglês é de longe o maior responsável pelos lucros dessa faculdade de Letras, conferindo maior poder e *status* aos membros dessa comunidade de ensino. Com isso, pensamos que os cursos de graduação em língua inglesa oferecem atraentes oportunidades de prática a seus alunos/estagiários e talvez mais possibilidade de aumento de prestígio numa carreira representada em geral como de 'baixo prestígio'.[74]

[74] Embora não haja um estudo específico sobre o perfil do formando em Letras – Habilitação Inglês – nesta instituição, cabe levantar o estudo de Braga, Peixoto & Bogutchi (2001) sobre o perfil socioeconômico do aluno de Letras da citada instituição no período de 1992 a 1999. A carreira de Letras é considerada neste estudo como de baixo prestígio social, assim como também o curso. Dessa maneira, o perfil socioeconômico do aluno de Letras tem sido cada vez mais baixo e as seguintes explicações são oferecidas: 1) A escolha da carreira tem uma forte ligação com a seletividade social, ou seja, cursos de maior prestígio social, tal como a Medicina, são escolhidos predominantemente por candidatos oriundos da classe média alta, enquanto os cursos de menor prestígio social são preferidos por aqueles pertencentes aos estratos sociais menos favorecidos por imaginarem que têm maior chance de aprovação com desempenho mediano. 2) A abertura de vagas no curso noturno de Letras ofereceu oportunidades

A Faculdade de Letras é disposta em departamentos, sendo que o departamento responsável pelo ensino do inglês é dividido internamente (informalmente) em setor de língua e setor de literatura. Cada setor delibera, em reuniões, as medidas a serem tomadas em relação às suas disciplinas e seus professores. Atualmente, a universidade está exigindo um currículo mais flexível e a direção do setor de língua procurou propor um ensino mais centrado no aluno e na sua autonomia, privilegiando assim o ensino através de projetos. De um modo geral, essa flexibilização tem a sua explicação em um ideário neoliberal, como salienta Amarante (1998). As instituições de nível superior no Brasil têm de garantir a sua eficiência e produtividade no mercado educacional, o que as obriga a estabelecerem parcerias com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos e a aprimorarem constantemente as suas práticas seguindo um discurso da qualidade. Dessa forma elas também mantêm convênios com outras universidades, sendo que, no caso, duas de nossas enunciadoras[75] são alunas participantes desse convênio.

De acordo com a disposição do quadro de disciplinas vigente até então[76], é a partir do 4° nível que o aluno assume a sua habilitação em uma língua. A partir daí ele terá todas

---

para alunos que trabalham em horário integral. Ofereceu também mais oportunidades para alunos oriundos da escola pública, inclusive a noturna (que por sua vez, tem conseguido formar mais alunos). O estudo aponta um aumento geral da média de preferência para os cursos noturnos (dentre os existentes) que supera a demanda pelos cursos diurnos. 3) O estudo salienta também um aumento de demanda, considerado mundial, para os cursos de licenciatura, o que é o caso do Curso de Letras. A explicação dos autores para esse aumento de demanda no Brasil é a melhor qualificação do professor para atender à crescente expansão da rede pública de ensino e também é resultante da política educacional da LDB de valorização do docente.

Não podemos deixar de salientar também um outro fator de heterogeneidade em relação ao perfil do aluno em cursos de nível superior: a questão étnica. Dentre os poucos estudos existentes, o trabalho de Sampaio, Limongi & Torres (2000), aponta que, embora seja reduzida a participação de negros e pardos no ensino superior, são as universidades públicas aquelas onde se encontra a maior proporção deles comparativamente aos estabelecimentos privados, e esta participação parece estar se ampliando. Essa característica aliada ao fator socioeconômico também confere à universidade pública as maiores proporções de formandos negros e pardos de baixa renda familiar. Ambos os estudos sugerem que o curso de Letras tem grande chance de contemplar um corpo discente de renda mais baixa e maior heterogeneidade étnica. Inferimos que para esse aluno, embora Letras seja uma carreira de baixo prestígio, esta pode significar mais *status* e poder quando aliada à habilitação de uma língua de prestígio mercadológico como é o inglês, por exemplo.

[75] Esses depoimentos foram feitos na etapa de análise piloto.

[76] No novo currículo, previsto para vigorar na primeira década de 2000 , as disciplinas de Língua Inglesa foram suprimidas, existindo somente três módulos de Língua com habilidades integradas nos níveis, intermediário, pós-intermediário e avançado. O restante do currículo deve ser cumprido através de tópicos variáveis que enfocam aspectos específicos da língua e com carga horária flexível. Assim se pretende que o aluno possa direcionar seu

as disciplinas específicas à sua habilitação (obrigatórias e eletivas), dispostas de acordo com a escolha de certificado (bacharel ou licenciado). As disciplinas são semestrais e todas são obrigatórias para a certificação tanto de licenciado como de bacharel (sete níveis, designados I a VII) e o foco aqui está naquele aluno que tenha escolhido a habilitação Inglês.

Quanto às avaliações desses alunos, há liberdade de procedimentos, embora deva ser respeitada a regra estabelecida pelo colegiado de graduação de que seja feita mais de uma avaliação e que nenhuma delas possa ter o valor superior a 40% do total. Segundo a orientação do setor, deliberada no ano da construção do corpus, a habilidade oral (falar e ouvir) deveria ser privilegiada nos níveis de língua I e III. Os níveis II e IV privilegiariam a leitura e a escrita. Os níveis seguintes são flexíveis para atender às necessidades das turmas, mas com ênfase na escrita acadêmica. Nestes níveis, não há nenhuma orientação específica em relação à enunciação oral, mas espera-se que seja praticada em tempo integral na sala de aula e também avaliada. Os professores decidem suas práticas e critérios de avaliação, interessando-nos aqui acompanhar especificamente as práticas relativas à produção oral.

6.3. Um funcionamento jurídico do discurso pedagógico: deliberações do setor

Como vimos explicitando, a instituição exige que haja um norteamento do curso, o que é cumprido através de reuniões do setor de língua inglesa, lideradas por um chefe eleito entre os professores do setor por períodos mais ou menos bianuais. A partir das reuniões, os professores elaboram seus programas de curso. Abaixo, temos uma correspondência eletrônica enviada aos professores pelo chefe do setor de língua do departamento. Esta resultou da reunião, acontecida alguns dias antes, na qual foram deliberados, entre outras coisas, sugestões para avaliação de aprendizagem e o material didático básico que seria adotado no semestre seguinte que acompanhamos. Interessa-nos analisar aqui somente as partes sublinhadas, concernentes aos níveis VI (manhã) e VII (diurno e noturno).

---

aprendizado para a área de maior interesse, bem como interagir com as pesquisas e a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da instituição. O que se busca, segundo os documentos que examinamos, é uma conexão entre as disciplinas oferecidas na graduação e as áreas de atuação dos docentes nesses programas.

07/10/98

Queridos colegas do Setor de Língua Inglesa,

Fazendo uma reavaliação dos livros que escolhemos para o próximo semestre, constatamos que seria melhor fazer uma divisão diferente quanto ao uso do livro *Focus on Grammar*. A nova divisão fica da seguinte maneira:

Língua Inglesa I – *Double Take* 2 (*Speaking and Listening*) e *Focus on Grammar – Basic* (Volume A)

Língua Inglesa II – *Double Take* 2 (*Reading and Writing*) e *Focus on Grammar – Basic* (Volume B)

Língua Inglesa III – Double Take 3 (Speaking and Listening) e Focus on Grammar – Intermediate (Volume A)

Língua Inglesa IV – *Double Take* 3 (*Reading and Writing* –metade do livro) e *Focus on Grammar Intermediate* (Volume B)

Língua Inglesa V – *Double Take* 3 (Reading and Writing –metade do livro) e *Focus on Grammar High-Intermediate* (Volume A)

Língua Inglesa VI - *Focus on Grammar High Intermediate* (vol. B)[77] + material suplementar

Língua Inglesa VII - *Focus on Grammar High Intermediate* (vol. B) (turma da noite) + material suplementar
Turma da manhã – material de acordo com as necessidades da turma

Já foi pedido o material para os professores usarem em suas aulas e eles devem ser entregues no dia 9/10 e colocados em seus escaninhos. Para quem não conhece a série *Focus on Grammar*, o enfoque é comunicativo e há várias unidades em cada volume. A sugestão é que antes de iniciar cada unidade, o professor aplique o *Diagnostic Test*, que está pronto no livro do professor e de acordo com as necessidades de sua turma veja o quanto deve ser coberto daquela parte. Assegure-se de que ao atender às necessidades da sua turma o enfoque seja **comunicativo**. (...) Seria interessante que os professores que estão dando a mesma disciplina trocassem idéias e material durante o semestre. Pedimos a colaboração de todos nesse semestre de mudanças.
Avaliação: Enfatizar os projetos (os alunos podem criar livros, jornais, *homepages*...)

Assinatura[78]

[77] Fuchs, M., Bonner, M. *Focus on Grammar: a high- intermediate course for reference and practice*. London: Longman, v. B, 1995.

[78] Ressaltamos que a parte sublinhada é nossa, o negrito é da autora do texto.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Temos, então um texto cuja letra dá liberdade para que o professor exerça a sua função, a qual entendemos vir dos domínios técnico/jurídico/político[79], desde que siga o construto teórico denominado comunicativo da Lingüística Aplicada ao ensino de LE. Desse modo, o que fica representado no texto é um ensino voltado para o treinamento de habilidades[80] e a adoção do livro de gramática como um instrumento metodológico definidor do nível de tratamento das formas lingüísticas.

Levantamos, portanto, as contradições que fundamentam o discurso nas partes marcadas deste texto. Como aponta Foucault (1997: 173), "o discurso é o caminho de uma contradição à outra, se dá lugar as que vemos é porque obedece às que oculta". Primeiramente, vemos uma sugestão de tratamento diferenciado de acordo com as necessidades dos alunos, segundo uma pedagogia menos diretiva, mais centrada no aluno, que se faz na abertura para uso de material suplementar, na ênfase para o desenvolvimento de projetos e na troca de idéias entre professores. Por outro lado, intrínseco ao mesmo domínio da ciência que determina a diferença individual, a concepção de linguagem como comunicação é imposta no sentido não diferenciador, mas homogeneizador que ainda vê a língua como objeto de estudo estável e controlável, portanto, preservável como ciência (saber aceito e conservado pela instituição), como mostra Bertoldo (2000) em sua análise do discurso da Lingüística Aplicada. Há ainda que problematizar a concepção de ensino comunicativo como homogeneizada. Entendemos que ela não é a mesma para todos os professores e sabemos que as técnicas e a metodologia propostas tanto na literatura quanto no material didático (denominados comunicativos) não são muitas vezes nem entendidas e nem utilizadas como tal, segundo mostramos em nossa dissertação de mestrado (Neves, 1993).

---

[79] Explicaremos essa noção mais adiante, no desenvolvimento da análise do capítulo 7.

[80] Esta é a mudança à qual se refere o texto: anteriormente não se enfatizava nenhuma habilidade em particular. Nesta reunião foi discutido e deliberado que haveria ênfase em determinadas habilidades dependendo do nível. A propósito, mantemos o termo 'habilidade' devido à sua conhecida utilização, embora na visão discursiva, preferimos entendê-la como prática discursiva.

Há ainda uma outra contradição que se oculta na aparente proposta de consideração das diferenças. Os mesmos níveis VII têm tratamentos diferentes nas proposições acima: o mesmo livro básico de gramática é adotado para os níveis (Língua VI e VII - noturno), mas a Língua VII – manhã tem outra sugestão de currículo. O que é silenciado no texto é que o nível de proficiência dos alunos do grupo VII diurno é considerado superior ao nível do grupo VII noturno, que é, por sua vez, igualado ao nível anterior VI (ao menos no que se refere à exigência do livro de gramática, definido por nível). O que temos é a diferenciação e a homogeneização ao mesmo tempo. O grupo diurno se diferencia do grupo noturno por um currículo flexível, o que lhe dá o valor vital, autorizado (Amarante, op.cit.). A este grupo são atribuídas autonomia e flexibilidade curricular. Contudo, uma vez que o aluno do curso noturno é representado como mais fraco[81], medidas são tomadas para que ele seja mantido nessa classificação, e tenha um tratamento igual ao grupo de nível inferior (o nível VI). Para esse grupo, algum tipo de controle é necessário, ao menos no que se refere à obrigatoriedade de adoção do livro didático[82]. No capítulo 8, veremos como os dois professores que assumiram as turmas do nível VII noturno e diurno conduziram os seus programas e principalmente as suas avaliações. Faremos, inicialmente, o percurso de constituição do *corpus* com a descrição dos depoimentos que constituíram a análise piloto, e que se desdobrou em outros depoimentos para a análise subseqüente.

6.4. Seleção dos enunciadores para os depoimentos obtidos segundo a proposta AREDA

Os depoimentos AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) foram obtidos com um único questionário que serviu às duas primeiras fases de constituição do corpus. Na primeira fase, (feita para um estudo piloto) abordamos três

[81] Representação que silencia outros fatores, tais como o socioeconômico, por exemplo.

[82] O previsto na reunião é que futuramente não houvesse diferenciação entre os níveis da manhã e da noite, ou seja, o mesmo material básico deveria ser igualmente utilizado pelas duas turmas do mesmo nível. Contingencialmente, nesse semestre de mudanças, valeria a determinação de um tratamento diferenciado como está no texto acima. No entanto, é nesse momento que é explicitada uma contradição intrínseca à FD da instituição que tende a perdurar, pois cala as diferenças socioeconômicas e até mesmo raciais (entre alunos do curso diurno e noturno) que são vizibilizados na imagem de aluno mais'fraco'.

professoras (entre elas, uma participou da segunda fase da constituição do corpus) e 5 alunos (duas alunas pertencentes ao curso de especialização em Lingüística Aplicada do convênio entre a universidade em foco e uma universidade do interior do estado; duas alunas de uma das três professoras, e um aluno recém-formado, todos da instituição em foco) para nos fornecer depoimentos abertos sobre as suas representações de língua e avaliação. A partir de uma primeira análise desses depoimentos, decidimos acompanhar as práticas de avaliação em sala de aula e coletar mais depoimentos, no caso de mais 10 alunos e outros 2 professores. Quanto às práticas de avaliação, registramos os eventos de uma das professoras que já nos havia proporcionado seu depoimento (Tatiana) e de mais dois outros professores (Mônica e Pedro).

6.5. Um efeito de julgamento: a classificação dos alunos

Cientes de que o discurso circunscreve o objeto em um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de classificação numa instituição (Foucault, 1997), pedimos aos professores que nomeassem os grupos e os níveis de proficiência que atribuíam aos seus alunos na turma toda. Assim obtivemos a classificação que se segue:

***Alunos de Língua VI** (professora Mônica) – Primeira Turma*
Grupo de alunos bons: 10
Grupo dos alunos médios: 5
Grupo dos alunos mais fracos: 6

***Alunos de Língua VII** (professor Pedro) – noturno – Segunda Turma*
Grupo dos alunos High: 10
Grupo dos alunos Middle: 6
Grupo dos alunos Low: 3

***Alunos de Língua VII** (professora Tatiana[83]) – Terceira Turma*
Grupo dos alunos Very Good: 6
Grupo dos alunos Good: 10
Grupo dos alunos Regular: 5

[83] Vale ressaltar que essa professora classificou os alunos diferentemente dos outros dois professores, a ver: Very Good (Muito Bom); Good (Bom); Regular (Médio).

Como veremos no desenvolvimento dos próximos dois capítulos, essa classificação representada pelos professores faz efeito importante em seus gestos de avaliação. Passemos agora ao capítulo 7, no qual focalizaremos o estudo nas ressonâncias discursivas dos depoimentos de nossos enunciadores professores e alunos, como também abordaremos algumas de suas práticas de avaliação que concorrem para condensar certos sentidos que os levam a determinadas tomadas de posição. Em seguida, no capítulo 8, expandiremos a análise para outras práticas e discursos dos enunciadores Pedro, Tatiana e Mônica, além de algumas formulações de seus alunos. Utilizaremos também seqüências de aulas registradas no primeiro semestre de 2001, que dizem respeito a fatos de linguagem dos alunos em interação no nível VII, curso diurno. Cabe explicitar que estas aulas foram ministradas por uma professora que não tomou parte na constituição inicial do corpus. Por último analisaremos também textos de mensagens eletrônicas trocadas entre um professor que denominamos X e a pesquisadora. Estes dois textos foram produzidos quando esse professor se dispôs a participar da pesquisa, mas logo em seguida se exonerou da instituição e não participou mais do restante do processo de constituição do *corpus*.

CAPÍTULO 7

RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS: UM FOCO DE ANÁLISE

7.1. Introdução

A partir das noções básicas de interpretação e ressonâncias discursivas, iniciamos a análise da qual se depreenderá o nosso objeto discursivo resultante dos depoimentos e alguns outros fatos de linguagem de professores e alunos produzidos em alguns momentos distintos. Para formar a primeira parte do *corpus*, utilizamos um questionário do tipo AREDA com 32 perguntas (ver anexo). Podemos perceber, no exame do questionário que submetemos aos enunciadores, que as perguntas abrangem questões sobre a avaliação em LE, a própria aprendizagem do enunciador e suas experiências de avaliação. Tal procedimento teve o objetivo de possibilitar o surgimento de sentidos não só de identificação imaginária, mas também de nível simbólico, de deriva, deslize, com os quais o sujeito se posiciona. Complementando essa primeira parte, utilizaremos também fatos outros que se condensam para reforçar os posicionamentos de nossos enunciadores. Estes são correspondências mantidas entre a pesquisadora e os professores e também registros de aulas.

Inicialmente, partindo da dimensão intradiscursiva para a interdiscursiva, queremos saber como se constroem sentidos parafrásticos, ou seja, o que se repete para concorrer à conformação de uma discursividade da avaliação no campo da pedagogia de línguas - foco na produção oral. Segundo o levantamento bibliográfico sobre a avaliação da produção oral em LE, discutida no capítulo 2, vimos que as publicações centram-se em testes de desempenho. Ao contrário da competência, a idéia que ressoa na literatura é a de que o desempenho, execução de uma tarefa ou de uma função, pode ser medido e o melhor meio encontrado de mensuração, que apresenta expressões verbais (o qualitativo) em expressões

numéricas (o quantitativo), aparece através de escalas de níveis de proficiência (Omaggio, 1986; Bachman, 1990, Shohamy, 1995). Desse modo os especialistas naturalizaram uma forma simplificada de descrição de desempenho.

Nas configurações desses testes é possível apreender alguns elementos mais recorrentes, embora haja deriva de sentidos que dificultam um consenso entre o quê do qualitativo pode ser quantificável. O projeto 2 de proposta para o quadro de referência do Conselho da Europa (*Council of Europe*, 1996) coloca a necessidade de que toda prática de avaliação deva reduzir o número de categorias possíveis a um número de critérios que se limitem a facilitar a sua utilização. Nessa proposta, são examinadas mais de trinta escalas já estabelecidas no mercado dos testes de proficiência e nessas escalas vemos ressoar elementos ou descritores nomeados, por exemplo, como: fluência ou comunicação na interação (expressão, compreensibilidade, foco), pronúncia (sons, entonação), adequação gramatical (estrutura), vocabulário ou adequação lexical, compreensão. Escolhemos atentar especialmente para dois descritores típicos das escalas de desempenho, uma vez que os entendemos como duas referências imaginárias importantes para a comunicação, segundo o que depreendemos das enunciações de nossos protagonistas: a fluência e a pronúncia.

Buscaremos interpretar a produção dos sentidos de fluência e pronúncia para os nossos enunciadores, tanto professores quanto alunos e como esses sentidos se condensam em formações discursivas que regem a prática de avaliação da produção oral na instituição enfocada. Estes sentidos vão se construindo nos enunciados que respondem a perguntas sobre língua, avaliação da oralidade e competência comunicativa. A partir dessas ressonâncias discursivas poderemos compreender os gestos de interpretação – ou de avaliação – em relação às ações tanto dos professores quanto dos alunos, principalmente daqueles representados como fracos.

7.2. As representações de fluência na enunciação oral

Em primeiro lugar, no discurso de nossos enunciadores/professores, observamos que tanto a fluência quanto a pronúncia estão mais presentes, de maneira geral, de modo a coincidir com o discurso da 'ciência da avaliação em LE', o que nos sugere identificação imaginária, ou seja, os sujeitos acreditam que estão sabendo do que falam porque a ciência, dona da verdade, assim o diz. Entendendo com Pêcheux (1990b) que o enunciado é suscetível de tornar-se outro, deslocando–se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro, vemos que na literatura a idéia de *desempenho* deriva para *proficiência*, que por sua vez deriva para *fluência*, que ainda desliza para *competência comunicativa*. Esses sentidos condensam-se em regularidades enunciativas nas seqüências que veremos a seguir. Iniciaremos pela fluência, elemento que ressoa nos depoimentos e que vibra semanticamente com o discurso da ciência.

7.2.1. Os sentidos produzidos pelos enunciadores

O conceito de fluência se apresenta imaginariamente como sinônimo de *facilidade para falar, falar bem, transmitir tudo o que se quer, falar com naturalidade e espontaneidade*, etc. Essas representações se referem a sentidos que aparecem mais precisamente na literatura associada à avaliação de LE como um dos 'descritores de desempenho', como já mostramos no capítulo 2, em 2.4. Procuraremos averiguar se o uso da voz da ciência é feito de modo deôntico, isto é, sem que haja diferenciação entre as vozes dos enunciadores e essa 'voz da ciência'. Temos como hipótese que no discurso de nossos enunciadores (aí incluído o da pesquisadora), sujeitos de um processo histórico-social, as concepções sobre o "saber a língua" e "avaliar esse saber" é que regem seu ensino (no caso dos professores) e aprendizagem (no caso dos alunos) e seus procedimentos de avaliação. Destas considerações, observarmos que nesse discurso a noção de competência comunicativa, que na concepção autorizada da ciência implica "capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressão, construção e negociação de sentido"

(Scaramucci, 2000: 20), se (con)funde com noções compartimentalizadas, como, por exemplo, a fluência enquanto componente e a produção oral enquanto habilidade.

Em relação ao sentido compartimentalizado da competência comunicativa e representado como 'fluência', 'expressão' ou 'produção oral', as perguntas do questionário que suscitaram a maior parte das seqüências sobre esse elemento e seus sentidos parafrásticos foram, na ordem em que aparecem no questionário:

2) Você se considera fluente na língua? O que você define como fluência e o que você acha que falta, caso não se considere fluente ainda.
3) Qual a importância que você dá ao desempenho oral em relação ao desempenho escrito no inglês? Qual você desempenha melhor ou prefere? Explique.
4) Quais elementos da fala do inglês você considera fundamentais para compreender bem os falantes dessa língua e ser compreendido adequadamente?
6) Como você avalia seu desempenho oral no inglês?
9) Você tem a mesma opinião que os outros (amigos, colegas, falantes nativos etc.) sobre o seu desempenho? Como você se vê ao ouvir a opinião dos outros?
31) Como você descreve um aprendiz de língua bem sucedido? Você se considera um bom aprendiz de línguas?

Vale lembrar que trabalhamos no espaço de regularidades enunciativas que concorrem para a condensação de um determinado tipo de discurso. Como estamos no microcosmo da universidade, entendemos que o discurso universitário tem uma determinada conformação social, imaginária. Portanto, estão em jogo sentidos relativos arelações de poder e as várias imagens e antecipações entre os sujeitos e os referentes: a imagem que o enunciador faz do enunciatário – a pesquisadora/professora (que embora não empiricamente presente, está na representação do locutor que por sua vez procura antecipar o que julga que ela quer ouvir); a imagem que o enunciador faz de si próprio como aluno e como falante da LE; a imagem que ele faz dos referentes (seus conceitos de língua, de ensino/aprendizagem e de sua avaliação), a imagem que ele faz do professor e que ele antecipa que o professor faz dele. O mesmo acontece no jogo de imagens do professor: a

imagem que ele faz de si próprio como falante da LE e como professor de LE; a imagem que ele faz do(s) referente(s), ou seja, seu conceito de língua, de ensino/aprendizagem e de avaliação oral em LE; a imagem que ele faz do aluno e que ele antecipa que o aluno faz dele, etc.

Pois bem, ao analisar primeiramente os professores da instituição pesquisada, entendemos que os locutores, ao falar para um colega pesquisador, imaginam o que ele quer ouvir. Há um compartilhamento de representações sobre si mesmos e sobre o referente, no qual o enunciador pressupõe ser perfeitamente compreendido pelo enunciatário, pois praticam os mesmos tipos de ensino de LE e têm a Lingüística Aplicada como a ciência de filiação, são professores e colegas de instituição.

7.2.1.1. As representações de fluência no imaginário dos professores

Lembremos que partimos da premissa de que as condições de produção do discurso são determinadas pelas posições que os interlocutores ocupam tanto na instituição quanto no interior de um processo discursivo heterogêneo e polifônico. Vejamos as seqüências daqueles que falam do lugar de professor e enunciador proficiente:

(1) [84](...) Eu me avalio muito bem. É...eu acredito que *sou fluente* na língua, tenho uma capacidade pra me *expressar dentro do ritmo dessa língua*, né, também, então, não só pronúncia mas também ritmo e entonação e com isso eu –eu não acredito que eu tenha problemas.(...) Eu já passei por testes e nesses testes eu *sou considerada native-like.* E meus amigos me consideram uma...uma boa, é...consideram que *minha competência é boa ou muito boa (...)* eu já tive pessoas que me perguntaram de onde que eu era nos Estados Unidos. Porque eles identificaram um traço de 'accent', e...mas não localizavam exatamente de onde. Eu mesma me considero bilíngüe em português, inglês, quer dizer, agora, inclusive, trilíngüe espanhol. Eu falo estas três línguas *como eu falo a minha língua materna.* Eu *não me sinto nem um pouco constrangida ...ou...*sinto *que tenho dificuldades* pra me expressar. [Tatiana, p.16]

[84] Nosso código para as transcrições dos depoimentos: (...) edição nossa; {} o enunciador desliga e liga o gravador. Após o nome de cada enunciador, apontamos as páginas das transcrições de onde os excertos foram retirados. As transcrições se encontram à disposição dos leitores na sala 18 do pavilhão de departamentos do IEL-UNICAMP. Os itálicos são nossos para ressaltar as partes que ressoam.

(2) (...) consigo me expressar de uma forma bem...ah...*gratificante* e....já usei o inglês...sempre uso inglês com...*muita comodidade*, muita- *muito conforto*...isso tá parecendo uma tradução (riso)...do inglês *I feel very comfortable speaking English.*(...) Eu...avalio o *meu desempenho oral em inglês muito bom* (riso), eu sou um pouco exigente comigo mesma, então eu também- *às vezes me pego* assim, ah...*titubeando* em certas coisas, mas *meu desempenho no geral é muito bom*. (...) Ah, sempre recebi *muitos elogios*...ah...me sinto até mal ter- em estar(riso) falando isso, mas é a verdade- *recebo muitos elogios* pro meu inglês, já dei aulas de inglês pra estrangeiros, ah...numa universidade americana e...*nunca tive problemas* (...) [Mônica, p.66-7]

(3) (...) Eu me *sinto... confortável* tanto com meu desempenho oral, quanto com o meu desempenho escrito e... eu acredito que os dois tenham sido desenvolvidos conjuntamente e que estejam mais ou menos no mesmo nível.(...) Eu acredito que meu desempenho oral seja *muito bom,* num nível muito bom.(...) Quando surge esse tipo de assunto entre eu e *falantes nativos, normalmente eles elogiam o meu inglês*. (...) [Maria, p.4-5]

(4) Bom, eu tenho *alguma confiança* na, na...no conhecimento de estrutura que eu tenho. Então isso daí me ajuda, me ajuda...É uma *consciência de uma parte que eu sei*. {} Uma consciência de que eu tenho um *conhecimento pelo menos razoável* da estrutura da língua inglesa, me... essa consciência me dá uma, *alguma tranqüilidade*. Aliás, é o que dá tranqüilidade, porque no mais eu sou muito aflita, muitíssimo aflita... Tá até melhorando, mas sou. [Ana, p. 15]

(5) (...) eu tenho uma posição...é...eu acho que eu não- eu... admiro as pessoas...*admiro a diferença* no caso, né, as pessoas que têm uma segunda personalidade de...quase total identificação com o inglês americano ou britânico...não é o meu caso...e eu *estou em certa medida tranqüilo* nisso...e...eu acho que...o fato de você não ser falante nativo, de você ter aprendido, você mostra para os estudantes *aonde...um...brasileiro pode chegar* (...) e como todo professor- o desejo de professor é aquele que o aluno o supere, né? [Pedro, p. 51]

Segundo Ducrot (1987), o locutor é a voz que toma responsabilidade por aquilo que é enunciado no discurso e o faz numa posição dialógica de falante-ouvinte. Os efeitos de seus enunciados são constituídos pelo falar e ouvir suas próprias histórias de aprendizagem que significam se colocar na posição do "sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa" (Revuz 1998: 217). Concordamos com Revuz, que a aprendizagem de uma LE é um trabalho em três dimensões: dimensão cognitiva, língua como objeto de conhecimento intelectual; afirmação do eu, língua como prática que solicita do sujeito o seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; e trabalho do corpo, língua que põe em jogo a

flexibilidade de todo um aparelho fonador.

Como estamos falando das condições de produção, várias 'vozes' estão em jogo nas formações imaginárias; entre elas, a história de aprendizagem de cada um, como adquiriram o saber que detêm, o qual legitima o enunciador no lugar de professor. O domínio da língua é crucial para que ele seja respeitado pelos outros da instituição (colegas, alunos, etc.). Está em jogo também, na esfera da subjetividade de cada um dos professores, o seu próprio deslocamento de uma nomeação (as palavras e estruturas) da LM para uma outra na LE, com toda a arbitrariedade (o real da língua) que o signo lingüístico traz em si, além de outros deslocamentos subjetivos. Nesse jogo, tem grande importância a imagem que o nativo faz da sua competência na LE.

Pois bem, presentes nas enunciações das professoras Tatiana, Mônica e Maria estão sentidos parafrásticos aos sentidos de fluência descritos por Richards et. al.[85], que na fala das enunciadoras se configuram como: *capacidade de expressar dentro do ritmo da língua, comodidade, forma gratificante de expressão, conforto, desempenho muito bom, competência muito boa, sem constrangimentos, sem problemas, elogios dos nativos*. Ressoa o 'elogio' do nativo, tanto no desempenho perfeito (*native-like*, desempenho igual ao da língua materna), quanto no desempenho 'quase' perfeito. Nessa imagem, pressupõe-se um nativo falante de uma variante relativamente homogênea e dono da língua, como salienta Rajagopalan (op.cit.).

Ainda em relação a essas três professoras, a incorporação da língua estrangeira em todas as suas dimensões (Revuz, op. cit.) se deu em processo de imersão num país onde a LE é a língua nacional. Essa imersão na LE aconteceu inicialmente para as três professoras durante a adolescência. Este período traz talvez um menor conflito para a aceitação plena da cultura e sua ideologia. A ruptura entre a LM e a LE para todos os cinco professores foi real (Revuz op. cit.), tendo eles estado no estrangeiro por tempo mais ou menos prolongado. Essa autora ressalta que melhor se fala uma língua quanto mais se desenvolve

[85] Ver capítulo 2, sessão 2.4.1 nesta tese.

o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida e mais se experimenta um sentimento de deslocamento da comunidade de origem. Esse sentimento varia de pessoa para pessoa e evidentemente tem relação com a sua história familiar, com a sua inserção social-ideológica, com a sua forma de aprendizagem, etc.

As vozes que falam em nome dos estudos da ciência que investiga a aquisição em Lingüística Aplicada, apontam para um favorecimento do sucesso na aprendizagem quanto maior for o tempo de exposição à língua (Ellis, 1990). E quanto mais jovem for a idade inicial de aprendizagem, mais acurada é a pronúncia do sujeito. A idade inicial também afeta a velocidade de aprendizagem e adolescentes se saem melhor do que crianças e adultos no que se refere à retenção de vocabulário e gramática. Todos esses fatores são de ordem cognitiva, levam em conta a velocidade e a rota de aprendizagem, deixando de lado os fatores que citamos acima e que também consideramos importantes. O fato é que percebemos uma diferença no discurso dos professores que tiveram uma primeira imersão no país quando mais jovens daqueles que fizeram a sua primeira imersão estando já em fase mais adulta.

Importa-nos marcar que, dentre muitos fatores possíveis, esse processo de enunciação por imersão menos tardia[86] (durante a adolescência), em relação aos outros dois professores, traz implicações para as representações imaginárias que essas professoras têm em relação à fluência. Tatiana considera ter uma fluência de *native-like*, sem dificuldades para se expressar. Ela também deve a sua flexibilidade para línguas ao seu bilingüismo precoce do português e a língua da mãe (a mãe é falante nativa de espanhol e o pai de uma outra língua estrangeira, embora ela não se considere competente na língua do pai ao entendê-la mas não falá-la). Apesar de ter sido a língua da mãe a que primeiro ouviu, ela considera o português a sua LM.

[86] Todos os professores tiveram os seus processos de enunciação tardios, conforme a caracterização de Dabène (1994), que considera a aprendizagem da LE como tardia quando ela é aprendida depois da LM e não concomitante a ela, sendo que no segundo caso, a aprendizagem da LE seria considerada precoce. O que nos parece importante é o fato de que as imersões nos países onde se fala inglês se processaram em momentos diferentes de suas vidas e é isso que parece fazer efeito diferenciado nos discursos dos professores.

Segundo Revuz (1998), é possível constatar que a aprendizagem de uma nova língua é mais facilitada quanto maior for o número de línguas já praticadas e quanto mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura e comunidade de acolhida. O sentimento de deslocamento da cultura de origem de Tatiana para a estrangeira é reforçado com um mestrado e doutorado na América do Norte. Mônica, quase como Tatiana, além do período de imersão durante a adolescência, fez seu mestrado e doutorado nos Estados Unidos. Ela se expressa *com muito conforto e comodidade* sentindo até mesmo a necessidade de mudar o código para a LE na seqüência em que ser refere à fluência.

Entendemos, inclusive, que essa alternância de códigos é uma marca de heterogeneidade discursiva muito mais evidenciada quando o sujeito fala mais de uma língua. Como ressalta Dabène (1994), são inúmeras as possibilidades que se abrem para o sujeito bilíngüe: os interlocutores envolvidos numa enunciação (e que se anunciam num mesmo sujeito) podem ser trocados através da ruptura de um código para a inserção do outro, seja através de uma citação, de efeito de insistência ou de ênfase, ou através da procura de uma palavra ou expressão mais precisa. Maria, da mesma forma, se representa como se sentindo confortável nas duas formas de expressão, oral e escrita de modo indiferenciado. Ela tem em sua história familiar um avô que cresceu nos Estados Unidos e lhe ensinava inglês quando menina, além do incentivo dos pais para que aprendesse a língua a partir dos 6 anos. Também reforçou o deslocamento da cultura de origem para a estrangeira ao fazer seu doutorado nos Estados Unidos.[87]

Os outros dois professores, Pedro e Ana, tiveram seu processo de imersão em países da LE mais tardios, isto é, após terem feito, entre outros estudos, o curso de Letras. Ana foi para a Inglaterra aos 25 anos onde ficou por cinco anos. Pedro teve as suas primeiras estadas de imersão nos EUA. Logo após voltou para lá como bolsista brasileiro pelo período de um ano num curso de Lingüística Aplicada. Passou dois outros anos em países asiáticos, sendo que um deles foi dedicado ao seu pós-doutorado. No caso destes dois professores, embora não generalizável, é possível observar, em suas seqüências, conflitos

[87] Muitos fatos não constantes dos depoimentos foram relatados diretamente à pesquisadora em encontros informais ou através de correspondência eletrônica.

que apontam para uma posição talvez mais crítica diante da nova comunidade e uma menor disposição para experimentar, na singularidade de cada um, o sentimento de deslocamento da comunidade de origem e apropriação 'completa' da cultura estrangeira.

Podemos notar, portanto, um deslocamento de um ideal de perfeição para uma relativização que ressoa como *alguma tranqüilidade, um conhecimento razoável, consciência de uma parte que sabe, aceitação da diferença, o lugar onde um brasileiro pode chegar*. Porém, esse deslocamento não é feito sem que apareça o conflito entre um parâmetro de perfeição e um de aceitação do não-todo, da falta, na constituição subjetiva de cada um. Ana se representa muito aflita sugerindo não se sentir assim tão à vontade com o que sabe da língua. Pedro aponta para uma instabilidade semelhante ao dizer contraditoriamente que ele não basta como referência para o aluno chegar a algum ideal de proficiência, uma vez que na sua representação de professor, 'deseja que o aluno o supere'. Dessa forma, ele acena para a possibilidade da 'total identificação' com o falante nativo, como algo 'admirável' (o que, aliás ele não deixa de afirmar, ao mesmo tempo em que procura se distanciar do que afirma).

Além do mais, cabe levantar, na diferença apresentada por Melman (1992) e Coracini (1998) entre 'saber' e 'conhecer' a língua, que Tatiana, Mônica e Maria enunciam muito mais no âmbito simbólico da língua como saber do que como conhecimento, pois tratam a LE praticamente no mesmo nível da LM, apresentando maior deslocamento subjetivo em direção à LE. Já Ana e Pedro enunciam apoiados no simbólico da língua muito mais como conhecimento, pois apresentam maiores resistências em relação ao deslocamento. Podemos pensar que tais posições se reflitam em suas maneiras de avaliar. Por ora continuemos o nosso percurso.

7.2.1.2. As representações de fluência no imaginário dos alunos

A partir das representações que os professores têm de sua própria fluência, entendemos que estas são, por sua vez, reenviadas à imagem que fazem de seus alunos como fluentes ou não. Nesse jogo de imagens se configura a heterogeneidade, na qual os

alunos constroem as imagens de fluência que desejam para si (que podem ser tanto em relações de aliança ou complementação quanto de confronto, dominação ou contradição). Vemos, nestas condições, que as representações de fluência vão variar de acordo com a posição mais ou menos 'autorizadas'[88] de falantes da LE que os alunos se atribuem e que, talvez numa relação de aliança ou complementação, refletem as imagens que os professores têm deles (quanto mais proficiente em relação ao que é imaginarizado como parâmetro, mais autorizada é a posição do locutor). Nas seqüências (6) a (13) abaixo, os alunos falam de uma posição menos autorizada, ou seja, eles se consideram aprendizes que ainda não chegaram aonde queriam. Já nas seqüências (14) a (17), podemos observar uma mudança de posição.

Antes porém, cabe ainda destacar as representações que os professores têm dos alunos, já que entendemos que o jogo de imagens pressupõe a presença do outro em sua constituição, sendo compreensível que as imagens que os professores têm dos alunos coincidam em geral com as aquelas que os próprios alunos têm de si. Como já foi explanado no capítulo 6, foi pedido aos professores que dividissem as suas turmas em três grupos de classificação. Dentre os grupos, situamos os enunciadores que nos concederam seus depoimentos. Dessa maneira, os alunos da professora Tatiana foram três, dos quais, Carol é representada como boa e Sofia e Andréa são representadas como '*regular*'[89]. Os alunos de Pedro foram cinco, sendo que Daniel é representado como fraco, Vanessa e Eddie são considerados bons e, finalmente, Mozart e Rodrigo são considerados médios. Dentre os quatro alunos de Mônica, Sam e Clara são representados como fracos, Clarice é

[88] Lalande (1996: 117) distingue "autoridade" no sentido psicológico e no sentido sociológico. Tomamos o sentido sociológico de "autoridade" como "direito (ou pelo menos poder estabelecido) de decidir ou de comandar". Na acepção que nos interessa, do ponto de vista prático, opõe-se, por conseqüência, "o argumento de autoridade às razões que se tiram da experiência ou da demonstração lógica". Silva (2000) aponta que, para os Estudos Culturais, a autoridade se diz dos atores sociais que se impõem como superiores por sua posição privilegiada numa relação de poder. Entendemos também que a diferença entre 'saber' e 'conhecer' a língua não deixa de estar imbricada nessas representações, mesmo que os protagonistas não tenham consciência dessa diferença.

[89] Cabe esclarecer que o termo está em inglês, como o nomeou a professora. Esclarecemos também que, ao entender que os sentidos deslizam, interpretamos a classificação da prof. Tatiana nomeada como *Very Good, Good* e *Regular* igual à classificação dos outros dois professores: Bons, Médios, Mais Fracos (Mônica) e *High, Middle, Low* (Pedro). Uma das alunas sorteadas, Carol, coincidentemente já havia dado o seu depoimento na primeira fase.

considerada boa e Roberto, médio.[90].

Independente de como representam a fluência ou do nível maior ou menor que imaginam que têm, observamos que 9 (75%) dentre os 12 alunos mostram uma insatisfação com a sua proficiência, considerando-se em um nível muito abaixo daquele a que desejam chegar; um nível idealizado *ainda distante*, de *domínio total, completo, claro, rápido* que exige *prática, empenho, estágios no exterior, facilidade, extroversão,* como relatam os próprios alunos.

(6) A fluência seria você *se dar bem nos quatro skills*, não é, eu acredito que seja isso, você poder ah- *se expressar oralmente*, ah- *compreender, na medida do possível* o- é- o inglês- também, não é- escrever bem, então eu acho que seria- no sentido de prática mesmo. (...) eu acredito que falta ainda muita coisa,(...) eu acredito que eu tenho- *eu tenho que correr um pouco mais atrás, praticar mais*...ver mais fitas, tentar conversar mais em inglês...é- ouvir mais em inglês, não é, *pra que eu possa ah- melhorar essa fluência*. (...) mas tem vezes também que a *gente tem uma recaída*, né, a gente pensa assim, "Não, *não é possível, esse tempo todo estudando inglês e eu ainda tenho dúvidas tão básicas*"(...)tenho um amigo *que é...sensacional*...ele entrou também com a mesma base que eu tinha, digamos assim, não é, que ele- essa questão de ter um inglês bem básico...e é...assim *maravilhoso em todos os sentidos, fala muito bem, escreve muito bem, sabe escutar, tudo, tudo, sabe ler muito bem, muito, muito bom mesmo*. Eu acho que é questão de...é...é isso mesmo, de prática...de buscar um pouco mais. Eu acho que eu deveria buscar mais sim, sabe? [Vanessa; p. 81 e 86, considerada boa, já leciona]

(7) Não me considero uma pessoa *fluente como eu gostaria* porque pra mim é...ter fluência seria *ter um vocabulário suficiente* pra...*ter uma conversação básica* sobre assuntos como casa, trabalho, lazer, escola, talvez até outros assuntos um pouco mais...mais... profundos, mas um vocabulário mínimo.(...)na fala, por ser um- um *momento espontâneo* da pessoa, ela *não tem condição de... ficar parando: "Não, eu não queria dizer isso, peraí, a estrutura gramatical é essa*; ah...o jeito certo de pronunciar é aquele". Não.. *isso não- não cabe numa conversa fluente* (...) eu acho que o máximo que a pessoa poder chegar de *proximidade* da *língua certinha*, do- *de como as pessoas falam no país, eu acho que é suficiente* (...) eu sou muito falante e eu *quero contar tudo* e...*às vezes quero ter a mesma fluência que eu tenho em português, eu quero ter no inglês* e isso me frustra muito. (...) aquele que *consegue... captar...pelo menos oitenta por cento do que foi passado pra ele, é o mínimo*, porque aí ele vai ter a *fluência que ele necessita* pra...pra *aquilo que ele...pra direcionar, pra onde ele estava pensando em aplicar o inglês*, no nosso caso, e não me considero um aprendiz de língua...ah...de-

[90] Lembramos que estamos considerando nesta parte específica da análise somente os alunos que pertencem às turmas dos três professores dos quais acompanhamos o processo de avaliação, exatamente porque enfatizamos aqui o aspecto dialógico do jogo de imagens sobre si, o outro e o referente.

de...de língua inglesa assim, um aprendiz bem sucedido, não (riso) eu acho que eu ainda preciso aprender muito...eu preciso estudar bastante.[Andréa, p. 40 e 45, considerada média]

(8) Eu ainda não me considero fluente, principalmente pra falar, né, tenho muita dificuldade, um pouco de dificuldade com o vocabulário, eu acho. Eu acho que *fluência é você falar com clareza e...ter rapidez de pensamento na hora de se comunicar*. Acho *que falta um maior empenho da minha parte*, né, nesse aspecto (...) [Mozart, p. 89, considerado médio]

(9) (...) fluência pra mim é quando você tem uma *facilidade maior em se expressar*, uma *facilidade de se comunicar* se você *conversa naturalmente*, *as palavras vêm* na sua mente *naturalmente*, na própria língua, você não precisa ficar pensando e procurando a palavra, que se adeqüe, procurar um sinônimo, você *não* consegue achar uma palavra, *pensa em português*, uma palavra que se adeqüe, *ficar procurando*, se você está *hesitando*, fazendo pausas para poder responder a alguma...formar uma sentença, uma frase. E hoje eu ainda tenho essa dificuldade, muitas vezes eu paro, tem que pensar qual a palavra que vai entrar melhor, não acho uma palavra certa, uso uma palavra que é parecida...muitas vezes não tem o mesmo significado, então hoje *eu tenho ainda uma certa dificuldade quanto ao vocabulário* (...) Fluência pra mim é quando você *tem essa facilidade de se comunicar, você transmitir uma idéia, que as palavras vêm naturalmente e você tem um vocabulário suficiente para que elas venham naturalmente.* Então o meu inglês oral não é lá muito bom, eu paro muito, eu fico hesitando demais quando eu estou falando inglês, as palavras não vêm, às vezes eu tenho que parar, pensar, procurar uma palavra que se encaixe melhor. Isso *quebra um pouquinho o ritmo*, às vezes. Eu ainda não me acostumei muito à fala oral ainda não. *Tenho que desenvolver mais*, eu tô indo para esse lado...*realmente o speaking não tá muito bom não*. Gostaria de desenvolver mais. [Rodrigo, p.96 –7, considerado médio]

(10) É...não se- eu- *eu não me considero fluente*...eu não sou uma pessoa fluente na língua pelo menos na- no que diz respeito a...- *à fala*. Eu leio bem em inglês, escrevo bem em inglês, mas...a fluência, no que diz respeito *à conversação*, eu não me considero, porque o meu *vocabulário é muito restrito* (...) eu me sinto *tímida ao conversar* em outra língua *por causa dos erros que eu posso cometer*, não que eu não os cometa em português, mas...em inglês a gente tem sempre essa tendência de...tentar falar com certa fluência. (...) Fluência pra mim é- é...*você conseguir formar as frases* e- e... conseguir *achar palavras* e conseguir é...principalmente- as palavras me vêm à mente, mas principalmente a pronúncia delas, essa é que é minha deficiência maior e... {} Eu sofro muito na hora que eu tenho que falar, que eu preciso- quem eu sinto a necessidade de falar...e eu sei que *eu não me expressei da maneira como eu gostaria* {} Mas eu acho que *atrapalha é esse meu perfeccionismo*...no fundo eu acho que isso atrapalha porque...eu fico naquela...*ou eu falo direito ou eu não falo*, então não falo. [Clara, p. 55 e 57, considerada fraca]

(11) *Não me considero fluente* na língua porque fluência, pra mim, é *você ser capaz de*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

comunicar-se e...se fazer compreendido... Acho que falta um pouco pra que eu adquira essa fluência na língua inglesa.(...) isso cabe ao nativo, só ele sabe o momento- a menos que você seja *eficiente no inglês, com vários anos de estudo e passando por alguns anos no exterior, convivendo com o nativo* dia a dia pra saber de suas expressões e os momentos de suas falas. [Sofia, p. 37, considerada fraca]

(12) (...) fluente, eu considero aquele que tem...é *facilidade...em comunicar, não tem dificuldade de expor* através da fala o idioma em que ele se...se encontra falando. {} E o que falta pra eu me tornar fluente...é...*desenvolver mesmo a comunicação e a interação* entre...entre eu e...e muitos, ouvintes outros, interlocutores, né, no caso e... também *desenvolver o listening*, o ouvido, né, *apurar mais* a minha, entre parênteses, né, no caso, e *juntamente com ele o speaking*, né,... porque eles estão bem interligados um com o outro.{} então...nessa análise que eu faço é que... *falta muito pra eu atingir esse nível de fluência* (...) [Daniel, p. 29, considerado fraco]

(13) *Eu não me considero fluente* no uso da língua inglesa...comecei a me preocupar com fluência depois que... entrei na....FALE e escolhi...habilitação inglês. *Hoje eu dou muita- mais importância ao desempenho oral* em relação à leitura do inglês. (...)quando...uma pessoa...não *consegue se expressar o mínimo necessário na língua estrangeira. Não acho que ele precisa ter proficiência total, completa, mas...de acordo com a necessidade, ele conseguir se expressar bem.* [Sam, p. 37, considerado fraco]

Embora alguns já lecionem, ninguém fala do lugar ou posição de professor no que se refere à sua fluência. Porém, o que ressoa em onze depoimentos (91,6%) é a representação de fluência condensada em *um ideal do nativo que desempenha de modo natural, normal e igual em tudo que pretende, que se dá bem nos quatro skills.* Com essa imagem de fluência, esses alunos ainda se imaginam insatisfeitos e se expressam por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas: *não se considerar fluente, não poder ter dúvidas básicas, ter de melhorar, ter de praticar mais, deveria buscar mais, ter de estudar, não ter de ficar parando, faltar um maior empenho, não conseguir achar a palavra, ficar hesitando, não se expressar como gostaria, não falar direito, faltar muito para atingir o nível, precisar ter proficiência total, completa, etc.* Podemos vislumbrar nessas enunciações um desejo muito mais pronunciado de saber a língua do que simplesmente conhecê-la, pois muitos esses alunos desejam falar como um 'falante ideal'. Cabe apontar a distância existente entre a imagem do falante ideal, da sua cultura e comunidade, e a condição socioeconômica muitas vezes desprivilegiada destes enunciadores.

Nas seqüências seguintes podemos observar imagens que se aproximam mais da referência que cada aluno faz da fluência que deseja, se representando como fluentes. Essa referência varia entre ser *capaz de comunicar e se fazer compreender com facilidade pelo nativo* até uma posição mais relativizada de um falante que se coloca no lugar do estrangeiro se comunicando com seus iguais e cujo efeito é o de *conseguir conversar com os colegas ou outros falantes satisfatoriamente.* É interessante ressaltar também que os enunciadores em (14), (15) e (16), a seguir, associam seu sucesso como aprendizes ao fato de serem extrovertidos, faladores. Ellis (1990) comenta que esta hipótese é atraente e até corroborada por alguns investigadores tais como Krashen e por alguns estudos que usaram inventários de personalidade. Porém, esse autor reconhece que os métodos de pesquisa utilizados levantam respostas não conclusivas. No entanto, entendemos que se algumas vozes representativas da ciência concorrem para afirmar o mito, tanto melhor para reforçar a imagem de que a extroversão, ao contrário da introversão, é um fator importante para a aquisição de fluência.

(14) (...) eu *me considero fluente* porque, quando você é fluente você *consegue*, tem a *capacidade de se comunicar com facilidade e entender com facilidade também* as coisas que estão sendo ditas, principalmente *quando está sendo dito por um native speaker* E eu acho que tanto a habilidade oral quanto a escrita são muito importantes porque, quando você diz que você *domina um língua você tem que estar ciente de todas as habilidades dessa língua...* porque, do contrário, você está vendo a coisa pela metade(...)Eu sou faladeira...extrovertida é pouco. Então, por eu ser muito extrovertida, e *essa necessidade de se comunicar, de falar, de ouvir, de entender, me fez assim evoluir muito rápido* no...na minha aprendizagem e também o fato de eu *ser muito exigente comigo mesma*, acho que isso é super importante. [Clarice, p. 92 e 94, considerada boa, já leciona]

(15) I define my fluency the *capacity... someone has to...to make himself or to herself understand- understood*, right?...and uh...well, this is it, right, *talking like*, eh- *keeping up conversation*, stuff like that (...)if you're talking about oral English especially, it's the...how natu- *natural and how... fluent the student may sound*(...)I think I'm a really *talkative guy*...and I think that the main point, and *I really take the talent- the challenge of, when I speak English.* Speaking in public, and especially in a... foreign language.[Eddie, p. 86 e 88, considerado bom, já leciona]

(16) Eu *me considero fluente* na língua inglesa e defino como fluência a *capacidade de se expressar com... velocidade natural de forma...que o... nativo da língua possa entender e de forma que o processo de comunicação não fique... lento além- a- abaixo*

do normal, do natural. Isso para mim é fluência. Acredito que a fluência você perde *dependendo da prática,* no momento, por exemplo, por falta de prática, a minha fluência não está na sua melhor fase(...) as pessoas que me conhecem e que falam inglês sempre *elogiam a minha fluência.* Acho que eu *tenho um certo desembaraço* para me expressar em língua inglesa. Na verdade, atribuo a- a isso, atribuo ao fato que eu...pelo fato de ser jornalista, uma pessoa que é *acostumada a falar em público.*[Roberto, p. 46-7; considerado médio]

(17) É, eu acho que a partir do momento que eu *consigo conversar com meus amigos* em inglês, *eles me entendem e eu também os entendo,* eu acho que o desempenho *é satisfatório* (...) Só que eu acho que *eu tenho um vocabulário pobre.*(...) Bom, pra mim é satisfatório quando os meus amigos falarem que o meu inglês é bom, né.(...) o aprendiz bem sucedido de língua, é aquele que *consegue entender e ser entendido,* né, e consegue *assimilar através da linguagem um pouco da cultura daquela...língua.*[Carol, p. 10-11, considerada média, já leciona]

As marcas lingüísticas que se repetem para construir o sentido predominante de *fluência* são os itens lexicais que se relacionam com os adjetivos *'natural, espontâneo, direito, claro, rápido'.* Também repetem construções do tipo *'se dar bem nas quatro habilidades, ter bom vocabulário e formação de frases, falar próximo do nativo'.*

É importante apontarmos a visão discursiva da relação de naturalidade, espontaneidade com o 'falar a língua'. Concordamos com Lagazzi-Rodrigues (s.d.) que a relação sujeito/linguagem é construída social, histórica e ideologicamente. Além disso, entendemos que é também objeto do desejo inconsciente. Essa relação é intrinsecamente tensa, não podendo ser concebida como natural, pois é assujeitada a regularidades que determinam o funcionamento da língua. A autora cita Barthes, na afirmação de que toda língua é uma classificação e toda classificação é opressiva. Somos falados antes de falar, e isso vai naturalizando as classificações, as predicações. O processo de aprendizagem - a tomada da palavra na LE - ultrapassa em muito a apreensão do código, a intenção comunicativa e as relações de interação entre alunos e professor. A diferença não é apagada a não ser no desejo de completude. Portanto, mesmo que se chegue à forma 'nativa' do falar, a 'saber'a língua, a contingência de estrangeiro não é uma transitoriedade a ser eliminada, superada. O lugar social-histórico é constitutivo do sujeito e é nesse lugar (ao tomar conhecimento de seu desejo) que ele toma a palavra na LE; ou seja, que ele atinge o funcionamento discursivo daquela língua, redefinindo – se nesse espaço entre a sua LM e a

LE. As relações interpessoais, espaço onde a tomada da palavra se dá, não podem ser ensinadas, mas assumidas, num lugar onde os sujeitos, mais do que praticar a forma e o sentido, pratiquem a sua história de relação com a nova língua/cultura, contingencialmente, quer queira quer não, sempre do lugar de estrangeiro.

Como já vimos, muitos lingüistas aplicados têm problematizado a noção do falante nativo como referência (Davies, 1995 e Coste & Zarate, 1997). Dabène (1994) propõe outras representações enquanto referências, tais como as caracterizações sobre o bilingüismo na Sociolingüística. Pode ser considerado bilíngüe 'aquele que possui uma competência em uma das quatro habilidades lingüísticas – compreender, falar, ler e escrever – em uma língua diferente da sua'. Ela mostra que se tem estudado, por exemplo, as diferenças entre *bilingüismo dominante* (competências assimétricas) e *bilingüismo equilibrado* (níveis de competência relativamente iguais). São também considerados o *bilingüismo ativo* (compreensão e expressão efetivas nas duas línguas) e o *bilingüismo passivo* (somente compreensão da segunda língua). Quanto à questão de valorização social, ainda se distingue o *bilingüismo aditivo* (ambas as línguas são valorizadas) e o *bilingüismo substrativo* (o contexto desvaloriza a primeira língua aprendida).

A nossa concepção de prática da tomada da palavra implica que os falantes jogam com as vozes dos outros, o sujeito tem que se deixar falar, enunciar. Isso implica em identificações imaginárias mobilizadas pelo aluno/falante, seja com o nativo ou com um determinado sentido que ele fará da língua. Se ele está mobilizado, desejará significar, exprimir sua realidade de sujeito, produzir sentido, na discursividade que se abre para ele. Essas representações permitem 'trabalhar' com uma idéia de sucesso relativo. Os imaginários do sujeito é que são mostrados. Seja no bilingüismo 'total' ou no bilingüismo 'parcial', o importante é mobilizar o aprendiz para aceder ao seu desejo de se apropriar da LE em algum grau, inclusive conscientizando–se da diferença entre saber e conhecer a língua. Cabe-nos problematizar o modo como esse sucesso (relativo ou não) é representado nos gestos de avaliação da aprendizagem da LE.

7.2.2. Uma representação predominante de fluência

Diante da análise das representações de nossos protagonistas e das considerações que aqui fizemos, podemos concluir que a fluência na verdade não é representada como altamente 'imprecisa', como tentaram mostrar alguns estruturalistas ao procurarem 'objetivá-la' (Neeson, 1975). Ela está 'objetivada' na representação de um desejo mais ou menos idealizado do nativo (o Outro[91]). Este é afinal aquele ser inefável que imaginamos deter o que desejamos: a autoridade de falar de uma maneira completa, natural, perfeita, como é representado nas classes sociais privilegiadas dos países hegemônicos. Como podemos verificar, alguns dos nossos enunciadores entendem a impossibilidade de alcançar essa completude e trabalham essa limitação segundo a sua condição sócio-histórica. Os outros enunciadores, porém, insatisfeitos com a sua fluência na língua, acenam para esse modo de falar perfeito e natural 'idealizado' que não 'aceita' somente um relativo sucesso na aprendizagem. Afinal, está em efeito que o falante 'autorizado' a ensinar deva ser um falante 'perfeito'.

Além do mais, entendemos também que a não percepção da diferença entre o saber e o conhecimento de uma língua imbricado na maior ou menor aceitação da impossibilidade de vir a ser um 'nativo' da LE influi no julgamento, na avaliação da fluência do outro (leia-se também, nível de proficiência do outro). Este outro pode ser o si próprio - o professor que se julga, o aluno que se julga - ou pode ser o outro mesmo – o professor que julga o aluno, o aluno que julga o colega, o aluno que julga o professor. Todo esse processo heterogêneo de julgamento é visibilizado numa política de forças cujo poder jurídico é dado ao professor pela instituição. Veremos mais adiante como se configura esse jogo de forças no conflito de representações. Por ora, passemos a uma outra formação imaginária que produz efeitos importantes para a concepção de língua e comunicação assim como para a sua avaliação.

---

[91] Aqui distinguimos o Outro (com 'o' maiúsculo) do outro (com 'o minúsculo), uma vez que entendemos que o Outro se refere à dimensão simbólica segundo a concepção lacaniana. Já a referência ao outro é somente da ordem da projeção imaginária, funcionando ambos numa relação determinadora de um Eu descentrado.

7.3. As representações da pronúncia na enunciação oral

Um outro elemento fortemente recorrente em escalas de desempenho e que concorre para condensar sentidos parafrásticos na constituição imaginária da competência na LE é a pronúncia. Ela encontra a sua memória e a sua atualidade na própria história do surgimento da Lingüística Aplicada como ciência, como vimos em 2.4. Em relação ao que parece funcionar como verdade para os nossos enunciadores, cabe discutir o efeito da compartimentalização do saber que ainda se mantém. Hoje em dia, os esforços dos teóricos em 'reintegrar' o que foi compartimentalizado durante a vigência do período estruturalista não surtem o efeito esperado porque a compartimentalização serve bem ao discurso pedagógico. Segundo Orlandi (1996), este se dissimula como transmissor de informação sob a rubrica da cientificidade. A metalinguagem serve como via que se opõe ao senso comum quando constrói a objetividade do sistema em recortes, no caso do estruturalismo. Assim se perde a noção do todo do saber e as divisões ficam estanques. Mantém-se nesse discurso o jogo de imagens ideais: o professor, que se apropria do conhecimento do cientista e é legitimado pelo sistema de ensino, passa esse conhecimento para aquele que não sabe - o aluno. Entre esse jogo de imagens (que não deixa de silenciar as diferenças sociais, econômicas e raciais) está a ideologia neoliberal ou liberal conservadora, a qual legitima a política da excelência, do zero-defeito (Amarante, 1998), ou seja, no caso da pronúncia, o produto perfeito é a pronúncia de um ideal nativo de uma língua hegemônica.

7.3.1. Os sentidos produzidos pelos enunciadores

Observemos agora as enunciações em torno da pronúncia. Estas se condensam em resposta às perguntas mais específicas, embora haja referências a esse item também nas respostas a outras questões. Dentre as 32 perguntas, as seguintes suscitaram um maior número de ressonâncias discursivas em torno da pronúncia:

4) Quais elementos da fala do inglês você considera fundamentais para compreender bem os falantes dessa língua e ser compreendido adequadamente?
15) Você acha que a pronúncia no inglês é importante? Você tem preferências de sotaques? A que você deve a sua opinião?

Os cinco professores que forneceram seus depoimentos utilizam, em geral, o modo de enunciar determinado por afirmações ou negações e itens que se associam semanticamente e se condensam em torno da *importância da pronúncia, da entonação, do ritmo, da articulação e da adequação* para compreender e ser compreendido na LE. Suas seqüências se dão num movimento de maior ou menor identificação com um ideal de pronúncia que é suposto na referência ao nativo, uma vez que todos esses professores viveram ou nos Estados Unidos, ou na Inglaterra. Vale sublinhar que foi nesses dois países que a Lingüística Aplicada nasceu e se firmou enquanto a língua inglesa se espalhava como língua internacional (Pennycook, 1994). Nossos protagonistas estão, portanto, sujeitos às pressões hegemônicas do anglocentrismo e de uma variante de prestígio idealizada, enquanto, ao mesmo tempo, vivem o conflito da contingência de estrangeiros.

7.3.1.1. As representações de pronúncia dos professores

Nas seqüências (18) a (21) a boa pronúncia e a boa entonação são importantes *para ser compreendido, para se expressar bem, para não atrapalhar a comunicação, para não haver incompreensões, para não confundir.* Nesse bloco, analisaremos as seqüências separadamente porque percebemos que em alguns casos, embora ressoem identificações simbólicas com o nativo ideal, percebe-se um movimento em contrário, apontando para a constatação da impossibilidade de ser assim (onde se abre a possibilidade para o real da língua). Vejamos caso a caso:

(18) É...pra compreender bem os falantes, eu acho que a pessoa *tem que ter boa articulação.* O que nem sempre acontece, é...as pessoas gostam de engolir e de

pronunciar palavras pouco adequadamente. É...*pra ser compreendido adequadamente, acredito que pronúncia, né, é fundamental e também uma boa articulação*. (...) eu tenho uma capacidade pra me *expressar dentro do ritmo dessa língua*, né, também, então, **não só** pronúncia **mas também** ritmo e entonação e com isso eu –eu não acredito que eu tenha problemas. (...) Eu acredito que você se faz entender na medida em que você *pronuncia bem* as palavras. Eu, quando escuto música, detesto quando...quero tirar letra de uma música e vejo que o cantor, ele não está *preocupado em articular bem* as palavras, né, pra que tenha uma *pronúncia bem clara* (...) Eu já passei por testes e nesses testes *eu sou considerada native-like*. (...) eu já tive pessoas que me perguntaram de onde que eu era nos Estados Unidos. Porque *eles identificaram um traço de accent, e...mas não localizavam exatamente de onde*.(...) [Tatiana, p. 16]

A fala de Tatiana mostra a imagem de que é possível pronunciar bem as palavras, de modo claro e articulado, com a idéia de um falante que tem bom ritmo e boa entonação. Cabe atentar para um modo de dizer em sua argumentação, que conforme Guimarães (1987:144), se caracteriza como uma segunda situação de uso dentro do caráter histórico da significação. Nesse caso, numa relação interdiscursiva, a conjunção 'não só...mas (também)' articula argumentos da perspectiva de E1 (E1 é o locutor L) sobre algo dito antes, em outro lugar (Eo), e esses argumentos têm uma mesma classe argumentativa e de igual força. Nessas enunciações, a estratégia do locutor consiste em "representar a perspectiva de um enunciador, negar sua direção, e acrescentar a este primeiro argumento, cuja perspectiva inverte a de Eo, um outro que de certa forma, justifica a inversão realizada". Isso reforça que na seqüência, "*então, não só pronúncia mas também ritmo e entonação*", a imagem que ela faz do ritmo e da entonação é mais importante do que a imagem que ela faz da pronúncia.

Segundo o que entendemos a partir de Melman (1992) em seu estudo sobre as mudanças subjetivas de imigrantes, a entonação, a música da língua é a parte significante da LM na construção identitária do sujeito. Incorporar a música da outra língua pode significar 'perder' uma música 'familiar'. O autor afirma que aprender a LE é despersonalizante, o que torna essa música familiar o mais difícil de abandonar, uma vez que a música dá ao sujeito a ilusão de conservar sua identidade. Podemos ver na parte final de sua seqüência, num movimento contrário à manutenção de uma identidade fixada na LM, Tatiana valoriza justamente a via de abertura para o estranhamento, ou distanciamento

em relação ao Eu, no contato pleno com o inglês como LE, chegando a assimilar a língua de modo tão parecido com algum nativo não identificável a ponto de ser confundida como tal. Esse distanciamento em relação ao Eu da LM (Revuz, 1998) com certeza se dá devido à história de bilingüismo precoce de Tatiana com a língua materna (o espanhol) e o português (como língua nacional[92]), o que pode significar uma maior flexibilidade de sua organização psíquica em relação à identificação imaginária com o 'nativo' da outra língua que ela elegeu saber. Vejamos agora a seqüência de Mônica:

(19) (...) em termos de... comunicação, né, então até a... a pronúncia deve...ser trabalhada porque ela- no sentido que ela *pode atrapalhar a comunicação, se ela não for adequada*, né. Então, *if pronunciation... hinders meaning, it hinders communication*, that's a problem, if not, I don't think they have to *aim at a completely native speaker pronunciation*, although I have always...uh...been careful with pronunciation, been interested, uh...I don't have that idea that it has to be really, really, really, perfect 'cause I know *it'll never be that perfect* [Mônica, p. 69]

Podemos ver também na fala de Mônica, uma identificação simbólica com o 'nativo ideal', que tendo um padrão perfeito como o alvo, constata a impossibilidade de alcançá-lo. Esse sentido se faz num modo de dizer através da negação por meio da qual oscilam os sujeitos 'eu' e o sujeito neutro 'it' seguidos de modos de definir por negação e por reiteração do advérbio *"I don't have that idea that it has to be really, really, really perfect."*, *"it'll never be that perfect"*. Na heterogeneidade de seu enunciado surgem posições contraditórias em relação à pronúncia perfeita. Em outros momentos de seu depoimento, ao comparar-se com pessoas que não aprenderam bem a língua, ela explicita seu desejo de se inserir na cultura estrangeira (expressa idealmente no plural - "outras culturas"). E justifica fazê-lo para se diferenciar tanto daquele falante que não aprendeu, quanto do próprio nativo idealizado, em um movimento instável, marcado pelo riso e

[92] Calligaris (1996b) afirma, citando Melman, que para a psicanálise a língua materna não é propriamente nem a língua que a mãe ensinou à criança e nem aquela que cada um aprendeu a falar, mas sim a língua que teceu o inconsciente, na qual cada um institui a dimensão simbólica de um pai (lei) que o aceite numa filiação desde que este passe a interditar o corpo materno. A língua materna, embora não seja a língua nacional, acaba se confundindo com esta por duas razões: ela é geralmente tomada numa rede cultural que uma história nacional organiza e numa regulação social que representa o pai singular de cada um. Dessa forma pode-se considerar que a língua materna/paterna seja representada pela língua nacional, mas nem sempre. A aprendizagem de uma língua estrangeira pode significar a busca a um corpo materno não interditado e um pai mais acalmado, exemplificado por autores que só conseguiram escrever ao abandonarem a sua LM (Beckett, Nabokov, etc.).

caracterizado como processo de mudança de uma cultura para a outra, não sem assinalar o 'peso' da cultura materna. Vejamos como essa questão é exemplificada na seqüência abaixo:

(20) (...) eu tinha assim a vontade de aprender da melhor maneira possível, então eu acho que as pessoas que não- *elas criam certas barreiras*, né, às vezes...por questões de identidade ou até por dificuldade ou talvez não tanta dedicação de...de se...ah...às vezes a pessoa não acha que não é importante se monitorar *e falar tudo perfeitinho*, conheço pessoas que fizeram doutorado, que ...nunca...*não tinham essa... essa vontade de atingir um nível* assim bem...bem alto, *bem próximo do native-speaker*...hum só por falta de interesse, então...a pessoa tinha mais assim...um interesse... instrumental, mais do que ah...de...interação, eu acho que *eu sempre tive assim esse interesse*...de interação e também de instrumental (...) eu tive assim muito- sempre a vontade de aprender inglês *pra...conhecer outras culturas*...entender...as razões pelas quais eles falam certas coisas, bem...e olhando do ponto de vista deles, eu acho que esse...*essa curiosidade cultural*...ah...não de não...é...eu sei que *me ajudou*...bastante...não assim de...ah...não levar em consideração a minha cultura, muito pelo contrário, mas pra poder valorizar melhor...a minha-...eu acho que isso ajudou... também, eu não achava que eu tinha que deixar de gostar da minha nem de fazer as coisas do jeito que...dentro da minha cultura, que achava que era interessante, né, que *a gente pode mudar (riso) também, não tem que fazer tudo como a cultura que você nasceu* (...) [Mônica, p.80]

A seguir, vejamos as formulações de Maria e Ana:

(21) Eu acredito que a pronúncia *é muito importante* porque, obviamente, *se a pessoa não tem conhecimento da- do sistema fonético - fonológico* da língua estrangeira, ela *não vai entender* o que as pessoas estão falando. (...) eu estou mais *familiarizada* com o *sotaque americano*. [Maria, p.5]

(22) Bom, *a entonação é importante* e... *muito importante também é a pronúncia, pra que não haja misunderstandings*, né? (...) quanto à pronúncia, uma coisa que eu estava esquecendo de dizer: eu *sempre estudei inglês britânico* e depois *morei na Inglaterra*. Mas, quando eu voltei pro Brasil, eu trabalhei num curso onde *eu era obrigada a mudar a minha pronúncia para pronúncia americana., de forma a não confundir os alunos*, principalmente os alunos iniciantes. Com isso aí, alguns nativos já me disseram que eu tenho alguma mescla de pronúncia junto com uma estruturação de sentença tipicamente britânica e uso de expressões também britânicas, vocabulário mais puxado para britânico do que para americano. Então ficaria algo assim. No entanto *nunca me disseram que seria um português*, ou seja, um inglês 'inglês-português" *portoenglish*, isso aí nunca. [Ana, p. 12]

Maria, se representa familiarizada com o sotaque americano e afirma (por negação) que a pessoa que não conhece o sistema fonético/fonológico da LE não entende o outro falante. Dessa forma, ela se refere a um sistema abstrato, padronizado e, portanto, também idealizado. Ana, em (22), oscila entre as duas fortes representações de pronúncia, a inglesa e a americana, mas faz surgir um sentido novo, com o qual se identifica mas na ordem do simbólico, do lugar da contradição, pois esse dizer está prenhe de resistência contra a hegemonia de uma delas, ou mesmo das duas. Dito de outra forma, ela reconhece na sua fala de LE a interferência do falar brasileiro que a desidentifica do americano (imposto a ela na situação de professora) ou do inglês, e identificando-a com o sotaque brasileiro, mas ela faz esse reconhecimento através de uma denegação: "No entanto *nunca* me disseram que seria um português, ou seja, um inglês 'inglês-português' *portoenglish*, isso aí *nunca*". Porém, é possível 'ouvir' um efeito de deriva maior na fala de Pedro, em (23), o que é explicado pela sua história de vivência com outras variantes do inglês não hegemônicas, tais como as variantes de países asiáticos.

(23) (...) eu imagino que...é...*a qualidade das vogais, stress, intonation*...e as convenções da fala, né...conversação...ah...até se pusermos as coisas de Grice, as máximas de Grice (...) Eu nunca tive pretensão de...ter uma *native-like pronunciation*, mesmo porque- é eu acho uma questão...é política, né, eu tive essa... vivência com o inglês asiático, inglês da Índia, da *Malaysia*...é...e eu acho que nós devemos caminhar pro *Brazilian English*...Então na medida que você elitiza, que você só aceita...é...uma característica americana ou britânica ou, excepcionalmente, australiana de inglês, eu acho que você...é...favorece as pessoas, aquelas que tiveram capacidade de viajar ou meios financeiros. *(...) a nossa curva entonacional, acho que é agradável aos ouvidos dos falantes nativos*, pelo menos os- com os quais eu convivi. [Pedro, p. 51]

Podemos dizer que aí surge uma desidentificação das variantes de prestígio. Sua contradição aparece no momento em que nega a pretensão de falar como o nativo, pois um nativo é enfim uma abstração, uma idealização, que ele porém não deixa de ter como referência. No entanto, seu movimento é de desidentificação de uma determinada ideologia para se filiar a outra, através do que chama de *luta política*. Dessa forma, ele procura deslocar o falar da LE como referenciado às variantes dominantes para uma LE com a marca do falar estrangeiro, no caso, do falar brasileiro. Seu argumento do não apagamento do falar brasileiro na LE é, contraditoriamente, legitimado pelo que ele diz do Outro ideal –

os nativos da LE: "a nossa curva entonacional, acho que é agradável aos ouvidos dos falantes nativos, pelo menos os com os quais eu convivi". Nessa afirmação ele aponta para uma aceitação de que haja um 'Dono'(o Outro) da língua que 'aceite' bem o modo de falar do brasileiro.

A referência que aqui damos ao sotaque se deve ao fato de que, nas condições de produção da aprendizagem de uma LE, este não se diferencia essencialmente da pronúncia, e podemos ver, principalmente nas seqüências de Ana e Pedro, como o sotaque/pronúncia pode produzir um efeito de conflito importante na formação identitária do falante. Mey (1998:75) ressalta que "nós nos referimos a um sotaque como se fosse a língua como um todo". Mesmo que a fonética de uma língua pareça ser um dos fatores menos importantes no nosso julgamento a respeito dos falantes, a *minima lingüistica* tem tremendo apelo popular, ou seja, um detalhe da pronúncia que denuncia o 'estranho' pode ser motivo ou não de rejeição. Mey continua: "um sotaque estrangeiro será sempre notado e comentado, e em ocasiões especialmente infelizes será usado contra o falante".

Pedro parece se identificar positivamente com o Outro (nativo) num processo (em si contraditório) em que esse Outro aceita positivamente o sotaque/pronúncia brasileiro. Essa identificação tem porém um lugar de resistência contra a opressão e dominação das vozes que falam dentro de uma memória nacional brasileira a partir do embate entre o dominador e o dominado (Calligaris[93], 1996b). Nesse processo o dominado tem como marca uma identidade cultural desvalorizada de modo a dar lugar a identificações mais valorizadas com sotaques que traduzam um outro 'mais ideal'. Pedro e Ana explicitam mais as suas contradições em relação a esse Outro, com Pedro se posicionando em favor da cultura desvalorizada, e até relativizando-a. No entanto, Tatiana, como vimos na sua história de bilingüismo precoce parece não enfrentar tantos conflitos em calar a LM (que, em seu caso,

[93] No processo de identificações fala também uma identidade nacional que, como já dissemos, está em constante movimento, mas que se encontra dentro de uma memória discursiva de um país. Calligaris (op.cit.), numa visão psicanalítica, considera que falam, no caso dos brasileiros, as vozes retóricas do colonizador e do colono coexistindo historicamente para marcar uma eterna convivência do estranho com o familiar, do que é estrangeiro com o que é brasileiro. O estrangeiro impõe a sua língua, na voz do colonizador, reforçada pela voz do colono que não consegue estabelecer relações de Pátria (Pai) com o Brasil.

parece não ser a língua da mãe e nem a do pai, mas a língua representada por uma nação) para entrar na discursividade da LE.

Na literatura tradicional da Lingüística Aplicada, o trabalho corporal do ensino e aprendizagem da pronúncia e da entonação (Strevens, 1977) é visto como somente ginástica ou treino muscular. Nesse enfoque, o processo mental de organização da sintaxe e da semântica é convertido em atividade motora, que por sua vez, produz efeito acústico. Esse tipo de imagem sobre a pronúncia é perpetuado a partir de afirmações advindas de pesquisas psicolingüísticas. Esse autor afirma que os dois fatores que influem na aquisição da pronúncia são a idade e o bom ouvido. A proporção de sons que o aprendiz consegue lidar de forma automática tende a declinar de 80% na idade de 10 anos para 70% aos 25 anos. Então para ele, o melhor método de aprendizagem da pronúncia é a mímica, o que é mais difícil para um adulto do que para uma criança ou adolescente.

Percebemos sim, que há uma tendência entre nossas três enunciadoras-professoras em demonstrar uma representação de pronúncia mais aproximada do ideal do nativo devido a um processo de aprendizagem menos tardio, ao contrário dos outros dois professores. Porém, entendemos também que isso não se deve somente à discriminação auditiva ou à melhor capacidade para imitar quando se é mais jovem. É muito mais do que uma ginástica, pois o corpo e a boca, guardam a ordem identitária do sujeito e mexer com eles significa perturbar essa ordem. Os mais jovens talvez estejam mais preparados para esse desarranjo enfrentando, por isso, menos conflitos.

7.3.1.2. As representações de pronúncia dos alunos

Partamos de algumas das formulações dos alunos:

(24) Eu a- eu acho que a pronúncia no inglês é muito importante...porque você- se você não tem uma *pronúncia clara*...isso pode *afetar a comunicação* e em questão à... sotaque- preferência a sotaque, eu particularmente prefiro o sotaque britânico e não sei porque, talvez porque...é o- as palavras parecem ser *mais bem pronunciadas* e no inglês

americano eles parecem que falam mais arrastado, assim não tem- a própria fala britânica parece ser um pouco mais *polite* que a fala americana (...)É claro que a minha- a minha pronúncia, a minha forma de falar *inglês tá longe de ser... nativo*, mesmo porque não é o meu interesse falar como o nativo, mas eu *sempre fui elogiado* de...eles sempre falaram que eu falava *muito bem.* [Jean, p. 23-4]

(25) (...) we have to...have *a good accent* because, although man- many people say that accent doesn't matter, I think it *does*...because uh...the last accent you have... not understood you may sound, so and...and you have to be *a good speaker* anyway, you know(...) as a teacher, as a student...and as someone who loves English, I think *pronunciation is very, very important.* [Eddie, p. 87]

(26) Eu acho que é muito importante para você compreender o falante, ter um *conhecimento maior de fonética, saber a pronúncia das palavras* para você poder distinguir os sons que você está ouvindo, porque é diferente da sua língua, e também, eu acho que é importante *que você saiba reproduzir esses sons e entonações* de forma que as pessoas também possam entender o que você está dizendo (...) a gente sempre costuma ser rigoroso consigo mesma, né, então, quando eu penso, eu sempre penso assim, "Ah, tem que melhorar, essa pronúncia *não tá boa* (...) Eu acho que a pronúncia é *muito importante*...eu assim, sempre gostei da pronúncia americana mas hoje em dia eu acho mais bonita a pronúncia inglesa e eu acredito que eu não tenho nenhuma das duas pronúncias de fato porque *a gente sempre vai sofrer influências de ambas as partes* (...) [Clarice, p. 92-3]

(27) Se eu acho que a pronúncia do inglês é importante? É muito importante, não só do inglês como de qualquer outra língua...eu gosto muito do- do inglês britânico. Eu acho...é pu- pura preferência, eu- eu gosto do *inglês britânico*, eu acho... *mais elegante* (...)Ah...eu acho que o *principal*, no meu caso o principal é a *pronúncia* (...)eu acho que- que um dos elementos é... essa imersão na cultura, é procurar...é....conhecer as expressões que eles utilizam, mas que *pra ser compreendido adequadamente, eu acho que a pronúncia é-é básica*, né, coisa básica *entender bem* a pronúncia e falar, *pronunciar as palavras corretamente* pra que a gente possa ser *entendido corretamente*, né. (...) que eu não sou nativa, então eu sempre vou falar...de uma maneira- *com sotaque*, ou- é lógico, isso é lógico, mas a tendência da gente é sempre achar que a gente é inferior na... na pronúncia, mesmo porque *a gente não é nativo* (...) eu acho que o professor *tem que avaliar pronúncia...avaliar o monitoramento* do- do da fala (...) pronúncia, as *pronúncias básicas*, né...as pronúncias *bem elementares* do inglês, eu acho que devem ser avaliadas. [Clara, p. 55-6]

Quanto aos alunos em geral, dos 16 enunciadores, a importância da pronúncia *boa, correta, clara, inteligível, certa, próxima do nativo,* ressoa para 12 deles (75%) como fundamental para a compreensão e a comunicação. Os demais alunos dão importância à pronúncia, mas privilegiam a *entonação* como mais importante para a compreensão, o que

entendemos, como já dissemos, ser um trabalho de corpo para se abrir identitariamente ao estranho de outra língua. Concordamos com Revuz (1998) que o trabalho com os sons da língua estrangeira é um trabalho corporal que mexe com a estruturação psíquica do sujeito. A adesão ou não à música da LE pode levar à incorporação dessa língua com maior ou menor aceitação do estranhamento que provocam as articulações menos familiares às da língua materna.

Em relação ao sotaque, ressoa também a referência aos países hegemônicos, Estados Unidos e Inglaterra. Os sentidos desses enunciados têm a mesma reverberação semântica das seqüências das três primeiras professores: *um ideal abstrato, imaginado por cada um a partir das representações de si, da língua* (ou de suas partes) *e do outro* (o professor, o pesquisador, o nativo, etc.). É importante ressaltar que alguns alunos falam de uma posição 'autorizada', o que quer dizer que se sentem à vontade com sua pronúncia e podem até falar do lugar de professor por se encontrarem já nesta posição empírica, enquanto professores de institutos particulares ou estagiários do Centro de Extensão. Já outros alunos falam de uma posição menos autorizada por não se encontrarem no nível idealizado por si próprios (no qual o Outro fala) e pelo outro (o professor, o nativo etc.). No entanto, como também podemos observar nas seqüências dos professores, os sentidos deslizam mostrando o conflito de identificações entre o que se deseja – falar como um nativo ideal – e o que se espera – falar ao menos como um estrangeiro inteligível (*com pronúncia boa, que se entenda bem*).

7.3.2. Uma representação predominante de pronúncia

Assim como a fluência, a pronúncia também é representada através de um padrão ideal, perfeito, associado primordialmente às variantes dos países hegemônicos. Essa referência, instável, heterogênea, sinaliza o desejo pelo inefável, e que se apresenta em processos identificatórios de assimilação, abandono de sotaques, mudanças de pronúncia, etc. Nesta representação surge o conflito do desejo de uma pronúncia de um nativo ideal e a possibilidade de uma pronúncia de um ideal de estrangeiro. A entonação, por sua vez,

muito mais valorizada do que a pronúncia por alguns locutores, aponta para a questão do trabalho corporal, não só como mero exercício, mas como promotor de mudanças da subjetividade.

Todos concordam com a importância da pronúncia boa e clara para a promoção da compreensão na comunicação. Porém, cabe ressaltar que o desejo de compreensão vai muito além do que a idéia de competência comunicativa pressupõe. Esta refere o sentido à língua, portanto trata da inteligibilidade. Ao saber, ou mesmo conhecer a língua o sujeito pressupõe entender e ser entendido. O desejo de compreensão na discursividade pressupõe que para compreender é preciso antes interpretar. Para interpretar, prendemos-nos a sentidos e para compreender, procuramos explicitar esses processos de significação. Como afirma Orlandi (1999), compreender é saber como as interpretações funcionam. Na relação entre o sujeito e o sentido está o desejo. Esse desejo parece apontar para a posse de uma pronúncia tal qual a pronúncia do nativo em certos casos, assim como também a sua relativização em outros casos.

7.4. A avaliação da produção oral: representações em torno de uma pergunta específica

As direções do desejo não se dão a ver facilmente e este é também o que direciona a nossa análise. Por isso, reiteramos que a nossa referência a dois grandes eixos, a fluência e a pronúncia, englobando outras compartimentalizações também levantadas por nossos protagonistas (estrutura e vocabulário), apontam para a integração (talvez não) desejada, mas (e) não atingida, principalmente no que se refere à avaliação. No esforço de compreender, queremos trabalhar os conflitos que as forças da pedagogia institucionalizada exercem no discurso de nossos sujeitos no sentido da compartimentalização da língua, em contraponto ao da sua integração.

Para dar continuidade à análise, cabe marcar um modo de funcionamento do

discurso, proposto por Orlandi (1983[94],1999), tomando como referência os elementos que constituem as suas condições de produção, a sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos. Trata-se do *discurso autoritário*, que tende para uma polissemia contida. Nele o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece entre os locutores. Um dos locutores se coloca como agente quase que exclusivo, apagando a sua relação com o interlocutor.[95] Este funcionamento tem implicação para a continuação de nossa análise.

7.4.1. A competência comunicativa/proficiência: condensações de sentido em torno da ciência no discurso dos professores

A literatura sobre a avaliação em LE, como discurso da ciência é predominantemente autoritário, e coloca dentro de uma dimensão técnica o seu desejo de objetividade. Dessa forma, propõe que, para refletir a competência comunicativa, os testes têm que comportar os seguintes traços (Morrow, 1981): o teste, seja de itens isolados ou de itens integrados, deve medir os traços de uso da língua, e ter a *interação* como base. Ele deve ser imprevisível, estar baseado num contexto (lingüístico e situacional), ter um propósito, estar baseado no desempenho (não na competência) e ser *autêntico*. Tais traços devem estar aliados a questões técnicas de validade, confiabilidade, objetividade, extensão e distribuição dos objetivos, e referência a critério. Estas representações, como nos alerta

---

[94] Esta data se refere à 1ª edição de seu livro *A Linguagem e seu funcionamento*, o qual citamos em outras partes desta tese em sua 4ª edição datada de 1996. A tipologia proposta por essa autora em 1983 foi revisada posteriormente e por isso optamos por uma referência mais recente, a de 1999.

[95] Os outros dois funcionamentos propostos pela autora são o do *discurso polêmico*, no qual a polissemia é controlada e os interlocutores lutam pelo referente, numa relação tensa de disputa pelos sentidos e o do *discurso lúdico*, no qual a polissemia está aberta, o referente é mantido como tal e os interlocutores se expõem ao efeito dessa presença, não regulando a sua relação com os sentidos. Ao se fazer uma análise do funcionamento discursivo podemos perceber se o discurso tende para a paráfrase (quando autoritário), se divide entre a paráfrase ou deriva para um outro sentido (quando polêmico) ou tende para a polissemia (quando lúdico). Cabe lembrar que essas denominações não se referem a juízo de valor, mas sim à "descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas". (Orlandi, 1999:87). A autora acrescenta que numa sociedade constituída e organizada da forma que é a nossa, no conjunto de suas práticas, tende a pôr em funcionamento o discurso autoritário, sendo o lúdico, aquele que vaza nas derivas, nas margens das práticas sociais. O discurso polêmico já se configura como prática de resistência e afrontamento. O que se tem em geral são relações de múltiplas naturezas entre diferentes discursos: relações de exclusão, de inclusão, de oposição, de sustentação mútua, de migração de elementos de um discurso para outro.

Silva (1995), são efeito da ideologia neoliberal que transforma questões políticas em questões técnicas (gerenciamento eficaz ou ineficaz dos recursos humanos e materiais) ganhando, assim, legitimidade científica. Porém, veremos que a questão se estende além deste parâmetro, pois está sujeita também a outros domínios discursivos.

A pergunta que levantou as seqüências que analisaremos a seguir é específica sobre a avaliação da produção oral. Há sentidos que concorrem para uma mesma concepção e há sentidos dissonantes, que tendem para um discurso mais polêmico. Vejamos a pergunta:

13) Quais os elementos que você acha importante constar de uma avaliação oral formal em sala de aula?

Retomando os elementos que fazem sentido na avaliação, é interessante atentar para o fato de que a resposta a essa pergunta é que suscitou a maioria das seqüências que trazem imagens de proficiência como competência comunicativa e sentidos relacionados a esse conceito. Queremos dizer com isso que os elementos compartimentalizados surgiram muito mais no discurso sobre língua, competência pessoal e ensino do que propriamente nas seqüências sobre a avaliação. Segundo os sentidos difundidos pela ciência da avaliação de LE, essa representação da competência comunicativa (e correlatos) é evidenciada principalmente nas seqüências onde os sujeitos falam do lugar ou da posição de professor. Vejamos inicialmente as seqüências dos professores, que falam dos seus lugares empíricos. Eles se referem não só ao **quê** avaliar, mas também **como** fazê-lo, ou seja à questão da 'gestão' da avaliação. Nessa questão, revelam-se quatro dimensões sob efeito das quais os professores têm que atuar: 1) a dimensão científica, 2) a dimensão técnica, 3) a dimensão jurídica, 4) a dimensão político-transferencial. Nesta quarta dimensão, entendemos que há nos direcionamentos visíveis (conscientes) das ações dos sujeitos o que é da ordem do inconsciente. Explicando melhor, referimo-nos ao elo social entre os sujeitos. Segundo Freud (1909-1910)[96]:

[96] Freud em *Cinco Lições de Psicanálise*, Edição eletrônica brasileira.

> *A transferência surge espontaneamente em todas as relações (...) é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado.*

Riolfi (1999) pensa a relação transferencial como uma metáfora que permite que o sujeito se presentifique na relação pedagógica, na qual o Sujeito suposto saber (Lacan, 1982) dito do analista é tomado no professor e é este que, agenciando o elo social com o aluno, reproduz saberes, alienando-os ou propiciando a separação do saber do aluno. Cabe sempre lembrar que todas essas dimensões estão imbricadas e que partimos, na análise, do lugar ao qual o sujeito se prende imaginariamente.

Os cinco professores se referem às noções ligadas ao conceito de competência comunicativa (dimensão científica), com focos um pouco diferenciados, mas todos abrangidos pelo conceito. Nas seqüências (28) e (29) ressoam duas noções basilares para a representação da comunicação em LE e da avaliação de proficiência, a *interação* e a *autenticidade*. Os professores se referem à avaliação participativa na interação entre professor e aluno ou aluno-aluno em situações que se aproximam da realidade do aluno (*situação realista, de fala verdadeira, plausível, da vida normal*) enfatizando assim **como** deve ser a avaliação uma vez em que estão presos aos sentidos produzidos pela ciência, como já vimos discutindo:

(28) Bom, eu acredito que os alunos devam trabalhar em pares em cima de gravuras, de preferência um tendo uma gravura o outro tendo outra e havendo uma 'information gap' *real*, algo que um tenha *realmente* que contar pro outro, ou uma história ou algo assim. Bom, isso se *aproximaria mais de uma situação de fala mais verdadeira*.[Ana, p.12]

(29) Eu acredito que...é, uma avaliação oral, ela deve...é...tentar... *criar uma situação bastante realista*....é....uma situação que o aprendiz encontraria *na vida normal*. Então, eu acho que a avaliação oral em sala de aula tem que ser uma- uma avaliação *participativa* no que diz respeito ao professor **também**, e **não só** o aluno respondendo, **mas** o *professor tem que interagir com o aluno* pra criar uma situação de conversação que seja uma coisa *plausível* de acontecer *no mundo real*. E...eu acho que- que discussões sobre tópicos interessantes, ou pedir ao aluno para *dar* opinião sobre alguma *coisa* ou fazer algum comentário sobre algo que *faça parte da realidade dele*. É, eu creio que seria a melhor maneira de fazer essa avaliação.[Maria, p.8]

Atentemos primeiramente para a articulação argumentativa da professora Maria, em (29), no uso da conjunção 'não só...mas (também): na formulação *não só o aluno respondendo, mas o professor tem que interagir com o aluno,* ela nega o que é sabido – *o aluno respondendo* – para acrescentar e reforçar o argumento da *interação com o professor*. No deslize de sentidos de suas afirmações ela oscila entre o que é vigente na pedagogia tradicional e o que ela imagina que deva ser. Nesse gesto, vislumbra – se o conflito - da ordem dos domínios do jurídico e do político - entre sustentar o discurso autoritário (o aluno tem que responder o professor) ou migrar para o polêmico (o professor tem que interagir com o aluno), tirando o professor da posição autoritária pressuposta como tradicional na prática didática e abrindo espaço para talvez um outro tipo de discurso e de elo com o aluno.

Cabe acrescentar uma observação de Franzoni (1991: 60) sobre as seqüências acima quando afirma que "o lugar da comunicação é muito mais 'freqüentado' do que definido" devido a sua falta de precisão. A noção de comunicação envolve quatro concepções nos seus vários sentidos, ou seja, **função**, **intenção**, **cooperação**, **negociação**. A autora traça uma crítica de cada uma das concepções. A concepção **funcional** reduz a língua a instrumento, a concepção **intencional** reduz a língua à transparência de sentidos, à comunicação concebida como transmissão de informações, apagando-se o fato de que os sentidos são construídos historicamente no processo de interlocução (onde entram os esquecimentos, ou seja, na ilusão da onipotência do sentido e da autonomia do sujeito). O conceito de **cooperação** está claramente vinculado aos objetivos políticos do Conselho da Europa de homogeneizar, ou seja, absorver as distâncias e suprimir as desigualdades (Gadet e Pechêux, 1990) e conforme Serrani (1990), essa é a orientação dos manuais do *Threshold Level*: o apagamento da complexidade das relações sociais que tais manuais apresentam. Quanto ao conceito de **negociação**, nele se tenta apagar a opacidade da língua, ou o fato de que é comunicação, mas também é não-comunicação (Pêcheux, 1995)

Na comunicação entre emissor e receptor pressupõe-se que há troca de informações: o emissor tem uma informação a respeito do referente que o receptor não contém. Na mesma lógica, a noção de interação fica esvaziada, pois na sala de aula e principalmente no

evento de avaliação não há necessariamente uma situação de sujeitos cooperativos como suposto na noção de interação. Em primeiro lugar não se trata de uma relação interpessoal, mas sim uma relação dos sujeitos com o 'saber a língua', com a língua como objeto, o que aliás permeia todo o jogo interacional da sala de aula. Aliás, na concepção levantada por Melman (1992) e Coracini (1998), vale pensar também na ambigüidade no ensino-aprendizagem da língua, que é tratada como conhecimento nas condições de produção institucionalizadas e, no entanto, desejada como saber, em muitos dos casos que vimos analisando.

Em segundo lugar, como bem marca Dabène (1984), a interação é totalmente imposta pela instituição tanto na forma como dispõe sobre o momento, o lugar, e os participantes, quanto o fato de que não é o aluno quem escolhe os métodos empregados. É também a instituição que impõe as formas de avaliação, de promoção e certificação. Diante dessas limitações, Dabène (op. cit.) define que a gestão da interação confere ao professor três funções sociais: vetor de informação, condutor do jogo e avaliador.

Na sua função de informador, o professor é quem conhece/sabe a LE e é ele que transmite o saber sobre o objeto a ensinar. Como animador, ele é responsável pela gestão das aulas e como avaliador, ele julga a aceitação das produções de linguagem dos alunos. Quanto aos alunos, acrescenta Cicurel (1985), contrariamente às outras situações de comunicação (uma conversa amigável, por exemplo), eles não têm a mesma reversibilidade dos papéis, sendo que quase sempre é o professor o iniciador das trocas lingüísticas. No entanto, para essas autoras, o discurso metacomunicativo dessa prática social não deixa de ter a sua 'autenticidade'.

Ao examinarmos, por deriva (no fio do que foi dito), o que **não** foi dito pelos nossos enunciadores/professores, ao estarem no lugar de gestores dessa interação em sala de aula, observamos que eles 'sentem' que esta é uma forma de interação *anormal, inverossímil, irreal,* principalmente quando se trata do evento da avaliação. Eles imaginam que é fora desse contexto que a língua pode deixar de ser objeto para ser efetivamente utilizada autenticamente. Como efeito de contradição, entendemos haver, nessas enunciações, aquilo

que produz a etimologia de autêntico e de natural, ou seja, "o que consiste num poder absoluto, que tem autoridade, que age por si próprio, cuja autoridade ou verdade não pode ser contestada e aquilo que está conforme as leis da natureza; real, positivo, verdadeiro" (Franzoni, 1991: 40)[97].

Isani (1998) salienta ainda mais o paradoxo da função didática de avaliador do professor como corretor e facilitador do discurso metacomunicativo pedagógico e de sua função empírica como avaliador. Nessa posição, ele tem a sua função política restringida, pois não pode nem corrigir e nem facilitar. Sua função torna-se ambígua e ambivalente, causando o desconforto que sentimos na fala de nossos protagonistas sobre a artificialidade da avaliação. Esse desconforto leva à representação de *artificialidade* da situação de avaliação presente na enunciação de Pedro (em (30), abaixo) que também ressoa em contraposição *ao real do mundo lá fora* e à constante busca de aproximação desse ideal de autenticidade.

(30) Isso, *que não seja algo artificial...na medida do possível*...artificial é se- é sempre um pouco artificial, claro, mas que *não seja- o formato seja algo tão distante* daquilo que você vai encontrar...é...no...*no mundo lá fora* né (...) [Pedro, p.52]

Na seqüência (31), há a referência clara às competências que compõem a competência comunicativa. A função enunciativa da conjunção 'mas também' aponta a sua preocupação maior com a questão comunicativa na apresentação oral. Foi este tipo de avaliação que a professora adotou em suas aulas. Sua explicação antecipa o que ela imagina que a pesquisadora quer saber uma vez que a gravação do depoimento foi feita durante o processo de registro das avaliações. Contudo, aí escapam sentidos que apontam para o seu conflito em relação a uma das competências, a *estratégica*. Vejamos:

(31) (...) eu acho que sempre a gente tem de *pensar na questão comunicativa,* que é o que eu falei do role-play **mas também** entra para uma apresentação oral ou pra um role-play ou pra uma peça, ou pra uma conversa em pares, né, a gente tem que *pensar* um pouco *no que vem a ser a communicative competence,* se o aluno tem, né, aqueles

[97] Franzoni se baseou em Machado (1952/59) donde *authenticu* (latim) ; *authentikós* (grego) "que consiste num poder absoluto; principal; primordial".

> quatro elementos, ah...*strategic competence, sociolinguistic competence, grammatical competence and discourse competence*. Eu sempre tento pensar, ah...nas quatro, né, então tem certas situações que *strategic competence não entra*, né, por exemplo na apresentação oral, *até poderia entrar* se ele esqueceu uma palavra (riso), tem que- ter que parafrasear ali na hora, *mas ah...poderia não entrar*, né, mas se pensar em termo- em termos glo- globais, né, então eu acho que todas essas coisas deveriam con- constar.[Mônica, p.69]

A negação, "*strategic competence não entra, né.[] mas ah...poderia não entrar*" desestabiliza o dizer fazendo surgir, na dúvida da professora, a questão do controle também reforçada no riso. Este é um exemplo de negação polêmica (Ducrot & Barbault, 1981), na qual o ato de negação refuta um conteúdo positivo: "*strategic competence* entra em todas as situações", mas com a função de informação contraditória que diz respeito ao verbo modal 'poderia'. Isso não permite a conclusão pela informação contrária. Aqui entram dois enunciadores: o enunciador 1 (a professora) e o enunciador 2 (Mônica). Sabemos que o que acontece é o discurso de um outro posto em cena pelo enunciador, ou este se colocando em cena como um outro. Aí, na interdiscursividade, o ego se desestabiliza. Então, nesta negativa, a enunciadora 1 mostra a sua contradição, que certamente terá influência sobre o seu julgamento no momento da avaliação, talvez mesmo em seu apagamento no momento da decisão de critérios.

Conforme mostra Fontão do Patrocínio (1995), a atividade estratégica é o ponto nevrálgico da competência comunicativa, lugar, diremos, onde surgem no confronto (na interação) com o outro, as questões culturais, sócio/históricas, ideológicas e tensões de poder (de domínio político/transferencial). Então o professor, a partir de uma visão instrumentalizada de desempenho, efeito produzido pela literatura especializada (na qual, a partir do *input* pode-se medir o *output*), e provavelmente de interação (cooperativa e controlável), confere *status* aos três primeiros componentes, imaginados como mais facilmente objetiváveis e caracteriza a interação como prática dirigida, ou seja, aquela que ele controla. Porém, entendemos que a tomada da palavra pelo aluno, num tipo de avaliação como a apresentação oral, dificulta esse controle porque põe em evidência a subjetividade inerente ao desempenho mais autorizado. Sobra-lhe um espaço de 'manobra técnica'

(representada na neutralidade dos critérios, no julgamento confiável, etc.) totalmente abstrato.

Cabe lembrar que a discussão sobre a dificuldade de testar a língua oral em estágios mais avançados é antiga. Em 1968, Perren já atentava para o impossível da objetividade buscada na compartimentalização da língua. Ele acreditava que o critério de competência em geral deveria ser o da inteligibilidade e comunicação. Porém, reconhecia que o aprendiz, ao sair do estágio que chamou de mímica ou identificação e passar para o estágio de comunicação, tornava a amostragem mais difícil e a marcação menos confiável, uma vez que pessoas diferentes falam de coisas diferentes, tornando a padronização impossível.

Numa visão discursiva, pensamos que, na tentativa do controle gestionário da atribuição de pontos, o professor é obrigado (por questões jurídicas de prestação de contas à instituição) a objetivar a palavra do aluno no confronto com a tabela que ele preparou como critério, seguindo a verdade científica e técnica. Cada professor tem a sua representação de critério e de objetividade a qual tentará conformar à verdade científica. Dessa forma, ele atribuirá os pontos, objetificados segundo a imagem que ele faz dos critérios e descritores e os confrontará com a imagem da competência do aluno que ele faz naquele momento e também com a imagem que ele já tinha em mente.

A escala de descrição é a mais utilizada em se tratando da avaliação da produção e compreensão oral, como já sabemos. Quanto ao seu uso, Amarante (1998) aponta um tipo de 'tratamento' dado aos alunos 'piores': quantificar seu desempenho nas escalas como limitado, muito limitado, etc. Estes são rotulados a partir de seu valor moral (relativa adequação de sua própria condição). Já os alunos colocados em escalas mais altas recebem valores qualitativos, abstratos e subjetivos. Este falante competente é avaliado em seu valor vital (a competência determina a sua existência como falante, o autoriza a falar). O caso da maioria dos alunos de nosso *corpus* se enquadra na atribuição de falante autorizado e os valores abstratos conferidos a eles já estão de certa forma imaginarizados pelos professores. Porém, se um aluno fraco chegou a um nível no qual se imagina que ele devesse não estar, como fazer? Entendemos que a imagem que o professor tem do aluno se forma no elo

social que ele estabelece (ou não) com esse aluno, questão esta de âmbito não só político, mas transferencial. Nesse confronto de domínios, certos sentidos falam mais alto do que outros nas ações dos protagonistas. Vejamos, por exemplo, quando a ciência da avaliação fala mais alto em seus efeitos técnicos resultantes de treinamentos especializados.

Na próxima seqüência, a professora Tatiana se refere à entrevista oral como a "melhor maneira de avaliar o desempenho", efeito de seu conhecimento da teoria da avaliação de proficiência e de seus estudos na área de avaliação de proficiência oral[98]. Ela se enquadra, portanto, no grupo daqueles que foram treinados, preparados para dizer o que conta como verdade. Assim lhes é concedido um *status* científico, profissional e intelectual (Gore, 1994). Ressoa em seu relato as modalizações e adjetivações deônticas que produzem o efeito da verdade científica (*deve ser, deve haver, não pode ser, etc.; é importante, é fundamental*, etc.). Vejamos:

(32) Bom, os elementos que eu acho importantes constar em uma avaliação formal em sala de aula, avaliação oral, acredito que seja é...uma avaliação direta, ou seja, a avaliação oral, ela deve ser, é...*através de....entrevistas*...que é a *melhor maneira*, a meu ver de se...*avaliar a performance*, né- *o desempenho* de uma pessoa. Eu...acho que *deve haver* também uma...uma certa estrutura nas entrevistas, né. As entrevistas *não podem ser* uma conversa informal, né. Ela *deve buscar*, e'...elementos, né, na fala do- do candidato que você está sendo avaliado...é...buscar elementos que evidenciem, né, *o nível de proficiência*, é...de quem tá sendo avaliado...É, uma outra coisa que eu acho *importante* é uma...uma...escala né, para avaliação muito bem construída, né, quer dizer, é....um *treinamento anterior* de quem está avaliando é *fundamental* pra que esse...pra que esse desempenho seja f...é....seja bem avaliado e que a avaliação seja fiel. [Tatiana, p. 17]

O procedimento da entrevista na literatura sobre avaliação comunicativa de LE se refere primordialmente a exames de proficiência. Bachman (1990) aponta o uso mais recente da proficiência no ensino de LE como intrinsecamente associado a um procedimento específico de avaliação: a Entrevista de Proficiência Oral ACTFL/IRL. Porém há especialistas que pregam que o seu uso na sala de aula como a melhor forma de aliar competência e desempenho e integrar as habilidades de ouvir e falar de maneira mais

[98] A professora fez estudos especializados nesta área, segundo relato pessoal. Estes estudos são também inferidos em várias partes de seu depoimento.

'próxima' à situação de comunicação (Heaton, 1990) e se ajustar a critérios de escalas já estabelecidas ou adaptadas. Omaggio (1986), por exemplo, propõe tipos variados de entrevistas como avaliação da produção oral em sala de aula baseadas nos níveis da escala ACTFL/IRL, uma vez que ela imagina que a instrução em segundas línguas deva ser orientada para a proficiência já incluindo o conceito de 'competência comunicativa', ou seja, a proficiência descreve competência comunicativa e desempenho; inclui especificações sobre os níveis de competência alcançados em termos de funções desempenhadas; considera os contextos nos quais a língua funciona e a precisão de uso.[99]

Estas questões parecem refletir-se nas enunciações de Tatiana numa única e inequívoca voz, ou seja, a que a ciência legitima. Porém, como entendemos que o discurso é constitutivamente heterogêneo, outras vozes vão falar em suas tomadas de posição nas condições de produção da sala de aula, ou seja, no jogo de imagens: na imagem da proposta pedagógica centrada no aluno, nas demandas institucionais de gestão da instrução e da avaliação e no tipo de elo que se formou entre ela e seus alunos. Veremos mais adiante (em 7.5.1) que, diante das condições de produção de suas aulas, a apresentação oral, ao invés da entrevista, é a opção da professora para avaliar a produção oral dos alunos.

Por ora, analisaremos as posições dos alunos nas seqüências a respeito da avaliação da produção oral. Entendemos que nessas enunciações ficam mais evidenciados os conflitos que se constituem em vários domínios discursivos. Vemos surgir, nas seqüências dos alunos, o entrecruzamento do domínio da Lingüística Aplicada (que difunde as imagens de língua e ensino/aprendizagem da LE), do domínio da 'ciência' da avaliação (que impõe as questões técnicas utilizadas na pedagogia de línguas), e da dimensão político-tranferencial da avaliação (que se refere às relações entre os protagonistas).

[99] Cabe atentar também para a análise crítica de Amarante (op.cit.) sobre a entrevista oral e o uso de escalas como legitimadores de uma política da excelência e do avesso da excelência, ou seja, o ideal nativo de perfeição em relação ao aluno que falha, e que é representado, na escala, por seus defeitos.

7.4.2. A gestão científica, técnica, jurídica e político/transferencial da avaliação: efeitos de sentido no entrecruzamento de domínios

Até agora vimos que os professores vinham enfatizando sentidos que evidenciam principalmente um discurso do **como** realizar a avaliação e no qual prepondera o discurso da ciência. Mais adiante veremos também outras dimensões discursivas nas vozes dos professores. Cabe atentar agora para o fato de que os alunos, em suas seqüências, deixam entrever também um **como** realizar a avaliação. Porém isso se dá através de outras dimensões do discurso, que já nomeamos, na falta de melhor termo, de gestão da avaliação, e cujas dimensões são técnica e político/transferencial.

Lembremos, antes de tudo, da dimensão ideológica a qual entendemos estar subjacente a essas discursividades. Como já vimos em Amarante (1998), a ideologia neoliberal ou liberal conservadora é quem 'fala' na garantia de igualdade formal e na avaliação contínua através de instrumentos 'bem elaborados'. O discurso da nova retórica conservadora é o da qualidade, aponta Gentili (1995:157) e os critérios de qualidade são formulados no campo educacional tal qual o são no mundo empresarial: "adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade". A igualdade (marca da democracia) foi trocada pela qualidade, acusa Enguita (1995: 105), ou seja, "enquanto a palavra de ordem da 'igualdade de oportunidades', coloca ênfase no comum, a da 'qualidade' enfatiza a diferença" através da competição. Silva (op.cit.:19) vê uma conveniente compatibilidade entre o tipo de sujeito pressuposto no neoliberalismo e aquele sujeito pressuposto ao construtivismo pedagógico: "autônomo, racional, participativo, responsável" como quem tem plena condição de alcançar a qualidade.

Cabe também levantar o sentido de 'gestão' (Bonniol & Vial, 1997) como é imaginarizado nessas condições de produção: governo para o melhor, com economia; direção, controle do funcional, domínio do organizacional, rendimento máximo, otimização; a avaliação deve evitar o desperdício, as derivas, a perda. A avaliação deve trazer consigo uma 'mais valia' na prática sobre a qual ela se enxerta.

Por outro lado, uma das táticas neoliberais de funcionamento é o uso do mecanismo ou política do afeto[100] que significa nesse caso, evitação de confronto, efeito de cooperação entre indivíduos, atenção às necessidades do aluno (cliente), neutralidade, objetividade e diversificação dos instrumentos de avaliação do produto (o saber) para alcançar um rendimento máximo. Como conseqüência, se esse rendimento não é alcançado é acionado o mecanismo da confissão, ou seja, o aluno confessa não ter atingido a meta da qualidade total (como fica evidenciado nas seqüências (6) a (13) dos alunos que se dizem ainda não fluentes e que têm o nativo como falante ideal). Esses alunos, ou confessam sua própria incapacidade, ou a dos colegas ao pedirem a ajuda ao professor para si ou para os colegas.

Outro mecanismo acionado é a política da resistência, já que entendemos a questão conforme Foucault (1979/1981[101]), ou seja, onde há poder há resistência. Esta se dá através da recusa de algum tipo de controle, seja ele exercido pelo instrumento, pela instituição, pelo professor, pelo colega, etc. São atos referentes à questão política no microcosmo de lutas de poderes da sala de aula e das relações identitárias e transferenciais. Evidentemente estas últimas são do domínio do inconsciente, isto é, há um elo que se faz (de alguma forma) entre o aluno e o professor a partir de uma demanda de amor. Aceitamos englobar e nomear esses mecanismos como afeto, confissão e resistência porque são estes os estados afetivos mais facilmente observáveis.

---

[100] Consideramos a importância de esclarecer o sentido filosófico de afeto uma vez que procuraremos derivar o termo para um percurso psicanalítico. Filosoficamente, o termo afetivo designa a característica genérica do prazer, da dor, e das emoções que são chamadas com o nome comum de 'estados afetivos'. A afeição (ou afecção) é todo movimento da sensibilidade (o prazer e a dor enquanto opostos às emoções de cólera, receio, esperança, etc) que consiste numa mudança de estado ou numa tendência provocada por uma causa exterior. Lalande (1996: 32-4) coloca que, uma vez que este termo é eminentemente psicológico, para usá-lo filosoficamente é necessário especializá-lo e precisá-lo. Sua proposta é restringi-lo ao conjunto de todos os sentimentos estáticos que consistem num estado e não numa tendência. As afecções compreenderão então o prazer, a dor, e as emoções propriamente ditos.

Sentimentos {afecções {prazer, dor e emoções
{tendências afetivas {inclinações, paixões

Para desenvolver o conceito de afeto, Freud (1904) em "Os chistes e sua relação com o inconsciente", procura tratá-lo como conceito de energia à maneira dos filósofos. O conceito foi mais tarde reelaborado no estudo da angústia, a qual veremos mais adiante.

[101] 2ª edição, a qual consultamos.

7.4.2.1. Condensação de sentido em torno da ciência e da técnica na enunciação dos alunos

Referimo-nos ainda nesta parte às enunciações para a pergunta 13: *Quais os elementos que você acha importantes constar de uma avaliação oral formal em sala de aula?* É relevante apontar que ao se sentirem mais ou menos autorizados como falantes da LE, os alunos oscilam entre falar da posição de professor (lugar que alguns já ocupam, mas que nem sempre assumem nos depoimentos) ou falar da posição de aluno. Ao falarem da posição de professor ou já de uma posição autorizada de aluno, suas seqüências trazem sentidos que vão desde as maiores abstrações alienadas à dimensão de verdade científica da abordagem comunicativa (*interesse pela língua e pela cultura, capacidade de comunicação, espontaneidade, clareza, fluência*) e da pedagogia (*centralidade nos objetivos do aluno*), até a dimensão de verdade técnica da gestão da avaliação de rendimento através da delimitação de alguns descritores (*o conteúdo estudado, o uso do vocabulário, a pronúncia e correlatos, a estruturação das frases*). Vejamos as seqüências (33) a (36):

(33) A *comunicação sempre vem em primeiro lugar* (...) A avaliação justa é *demonstrar interesse pela língua e pela cultura* (...) Os elementos que eu acho importante pra constar em uma avaliação oral formal em sala de aula, éé, eu não faço uma avaliação oral, éé, tipo prova, *porque uso as línguas dentro da sala de aula conversando diretamente com os alunos* e fazendo uma *avaliação completa*, assim do ano ou do semestre... e, aí eu *vejo se* realmente *teve competência ou não de comunicação*. [Marta, p. 2, professora de inglês em curso livre para crianças]

(34) I don't know, I think *the more natural and the more fluent the student sounds, the better*.[Eddie, p. 87, leciona no Centro de Extensão]

(35) Acho que é muito complicado essa coisa de elementos que são importantes pra constar de uma avaliação oral, porque a avaliação oral que eu considero mesmo seria *a vivência*, né, *com a língua, com o estrangeiro, com o ambiente, tudo*, isso pra mim é uma *avaliação oral completa*, né, você vai *testar a sua capacidade de comunicação*, né, mesmo *de rapidez de pensamento*, né, esse tipo de situação, né. [Mozart, p. 90]

(36) Uma avaliação oral em sala de aula, eu acho que, o que pode ser usado para faz- pra o que é importante ser usado e útil eu acho que são- *tentar fazer com que as situações se aproximem mais do- da vida real*...como situações de...essas coisas que a gente

sempre tem em livros mas às vezes não são usados como avaliação, como *comprar, vender, situações de viagem, essas coisas que são próximas da realidade e que o aluno-* é...*ligado ao objetivo do aluno também de saber a língua* porque os alunos que estão aprendendo a língua eles têm um objetivo...então se ele tem o objetivo de viajar com a-situações de viagem, seria mais fácil pra ele se ele tem o objetivo de...de...talvez...sei lá, outros objetivos, *você tentar encaixar a avaliação formal da escola dentro dos objetivos do aluno.* Se eu tenho alunos que gostam mais de músicas, estão aprendendo inglês pra ouvir música, pra ver filmes, você utilizar esses aspectos e tentar falar sobre essas coisas *que interessam* aos alunos. [Jean, p. 24, professor do Centro de Extensão]

Dentre os 15 enunciadores, os quatro acima (33) a (36) falam da posição de professor ou de uma posição mais autorizada de aluno, de modo a se alienarem a abstrações da comunicação em geral, presos ao sentido de verdade da ciência e da pedagogia. Dessa maneira se esquecem (no nível da formulação) da dimensão técnica e político-transferencial implicados na gestão da avaliação. Lembrando que ao falarem sobre avaliações 'reais, completas, naturais', silenciam a sua resistência em relação aos testes formais. Em suas concepções, nota-se, portanto, referências à questão do *natural, do real, da vivência, da rapidez* da comunicação para ser uma avaliação idealizada como *completa, encaixada ao objetivo do aluno.*

Nas próximas duas seqüências, as duas alunas referidas apontam para sentidos relativos ao rendimento, aos critérios de uma avaliação nos quais outros sentidos são silenciados para que apareçam os sentidos técnicos:

(37) Definitivamente, uma *situação virtual,* como é a que acontece em uma avaliação oral, onde há uma *simulação de fatos,* de acontecimentos, *invenção de histórias,* nunca irá retratar uma situação *real* e aí, é claro, tudo pode mudar, inclusive a performance do aluno. Acho que a espontaneidade e *uso do vocabulário* devem ser levados mais em conta do que o uso correto de *formas verbais* e *demais estruturas* da língua inglesa.[Sandra, p. 3, professora de curso livre]

(38) Eu acho que é muito importante constar dessa avaliação oral, em sala de aula, primeiramente a *clareza, a organização, a estrutura* da, da do que está sendo dito, porque se não há uma estrutura, ahh...da língua, se a estrutura da língua não é obedecida, a mensagem não vai ser passada. E, segundo, *a pronúncia,* quer dizer, *a forma* como a pessoa vai reproduzir a língua, porque senão ela não vai ser compreendida.[Clarice, p. 93]

Estes sentidos ressoam na tentativa de definição de algumas situações e alguns descritores, por exemplo, *simulação de fatos, invenção de histórias, uso do vocabulário, organização, estrutura, pronúncia.*

Já nas seqüências seguintes, aparecem de modo menos ou mais explícito os sentidos que apontam para a questão não só técnica, mas político-transferencial da avaliação, sendo que esta última fica em geral silenciada no discurso dos especialistas da avaliação em Lingüística Aplicada[102].

7.4.2.2. Condensação de sentidos em torno do domínio político-transferencial na enunciação dos alunos

Quando os enunciadores oscilam da posição autorizada para uma menos autorizada, esta oscilação faz surgir também sentidos ligados mais à dimensão política e transferencial da gestão da avaliação. Nesse sentido vemos aparecerem o acionamento dos mecanismos de afeto (*tentar ajudar, conhecer o lado emocional do aluno, não inibir, deixar os alunos à vontade, dar tempo ao aluno, considerar a evolução do aluno)*, de confissão (*tem que saber a dificuldade que o aluno tem, o teste tradicional deixa o aluno sob pressão, o estado psicológico influencia, há alunos tímidos, inibidos, acanhados*) e de resistência *(não cobrar algo muito difícil ou temas específicos, avaliar o aluno na informalidade, avaliar até certo nível).* O afeto e suas vicissitudes, segundo Freud (Kaufmann, 1993: 13-14) se referem a uma energia interior de onde procede o desejo, a saber, a pulsão. Um dos destinos pulsionais seria a transmutação das energias psíquicas das pulsões em afetos (manifestações finais percebidas como sensações). Entendemos que esses mecanismos se tratam de uma só coisa: a demanda do sujeito, ou seja, o aluno busca ser reconhecido (pelo professor) enquanto sujeito em suas falhas, em suas dificuldades que certamente são não só de ordem cognitiva, como também relativas, muito provavelmente ao seu lugar social menos

[102] Esse mascaramento do político pelo técnico já tem sido considerado por vários especialistas em avaliação de LE, entre eles Spolsky (1995), porém suas considerações são limitadas às dimensões social e ideológica.

privilegiado. São estados de afeto da ordem da angústia[103] diante do desejo (desconhecido) do Outro (certamente tomado como mais privilegiado). Segundo Kauffmann, citando Lacan, o ponto de angústia é que anima a dialética do desejo: o sujeito não cessa de perguntar a si mesmo sobre o que ele representa para o desejo do Outro (função angustiante do desejo). A interpretação disso diz respeito sempre à maior ou menor dependência dos desejos uns em relação aos outros.

A questão político-transferencial aparece nas condições de produção do eu-aqui-agora, a condição imaginária que concerne o contexto escolar, o aluno, o professor, o evento de avaliação. A questão política se mostra, por exemplo, através da demanda, regida por um desejo em geral desconhecido e se manifesta nos mecanismos do afeto, da resistência e da confissão, como já mencionamos. Nas primeiras quatro seqüências, (39) a (42), os enunciadores se referem à questão técnica da avaliação do conteúdo ensinado, mas deixam entrever a questão político-afetiva nas 'queixas' implícitas (não-ditas) das expressões tais como: 'questão da familiaridade com o tema, ambiente propício, grau de dificuldade que o aluno enfrenta no momento da avaliação'. Nesse sentido, o que ele demanda é que o professor seja compreensivo diante da confissão da sua dificuldade[104].

---

[103] Entendemos a angústia como algo sentido da ordem do desprazer, que para Freud (Kaufmann, 1993) é um estado de afeto provocado por um acréscimo de excitação que tenderia ao alívio por uma ação de descarga. Das duas teorias sobre a angústia, interessa a sua elaboração em "A angústia e a vida instintiva" ("Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise", 1932): "Estudando as situações perigosas, constatamos que a cada período da evolução corresponde uma angústia que lhe é própria: o período do abandono psíquico coincide com o primeiríssimo despertar do eu; o perigo de perder o objeto (ou o amor), com a falta de independência que caracteriza a primeira infância; o perigo da castração, com a fase fálica; e finalmente o medo do supereu, que ocupa um lugar particular, com o período de latência," explica Kauffmann, (op. cit.: 36). Trata-se, esta última, da angústia de morte que poderíamos chamar de medo de desamparo diante do destino. Kauffmann acrescenta o que Lacan entende pelo 'ponto de angústia': "a não correspondência entre o desejo e a falta". (p.41) A angústia aparece plenamente funcional na economia do sujeito porque produz diversos modos de defesa ao sinal de desprazer percebido pelo Eu, entre eles, o recalcamento. Vale lembrar que na edição eletrônica das obras de Freud, o termo 'angústia' está traduzido como 'ansiedade' e o artigo referido acima está nomeado "A ansiedade e a vida instintual".

[104] Cabe salientar a dimensão social nessa demanda de afeto do aluno ao professor. O aluno de Letras desta instituição tende a estar inserido numa camada mais desprivilegiada da sociedade, conforme estudos feitos sobre o seu perfil. Por outro lado, vimos com Chauí (2000: 89) que a sociedade brasileira ainda conserva as marcas da sociedade colonial escravista, e tem por isso, uma estrutura hierárquica fortemente verticalizada em todos os seus aspectos. Essa verticalização é que permite que haja relações entre desiguais de favor, tutela, clientelismo e cooptação.

(39) (...) bom, eu acho que....bom no nível em que a gente se encontra...no oitavo período, eu acredito que o professor....é....tenha que avaliar a pronúncia em sentido... total mesmo, ah...a questão da pronúncia, a questão da entonação que é muito importante na língua inglesa, ah... sim, a boa- a construção das sentenças, não é, a ligação entre elas... eu acho que é como um todo, não é, e partindo *de um tema que seja familiar, que seja assim conhecido por nós alunos*. [Vanessa, p. 82, já é professora]

(40) Eu acho também que toda avaliação oral formal... em sala de aula deve ver **não** apenas pronúncia...a entonação e a articulação do aluno, **mas também**...as outras questões que envolvem- *questões do ambiente* e...e se...principalmente se ele conseguiu passar...aos colegas, à sua audiência...aquilo que ele...queria passar.[Sam, p. 38]

(41) Acho que pra uma variação - avaliação oral formal, éé...o pre- o ponto principal é você saber se o aluno está dominando o conteúdo {} a pronúncia também é importante, e por último, *a dificuldade que o aluno tem de se expressar* nessa determinada língua.[Carol, p. 10, já é professora]

(42) Uma avaliação formal oral, eu acho que é importante a gente levar em consideração o conteúdo, se o aluno... tem domínio sobre esse conteúdo, *o grau de dificuldade que ele...tem pra se expressar* {} e sua pronúncia. [Cristina, p. 9, já é professora]

Nos enunciados seguintes é que se condensam sentidos mais evidentes da questão política e transferencial da avaliação. Todos falam da posição de alunos, mesmo aqueles que já lecionam e a maioria fala em nome dos colegas (no uso da terceira pessoa do plural ou singular), ou põem em cena um outro que fale por si (mostrada no diálogo consigo mesmo através de discurso direto). Assim, ao falarem em nome do outro, põem em cena uma tomada de posição de demanda que se dá no elo que cada aluno tem com o professor. Como o desejo não se dá a ver facilmente, essa demanda se configura heterogênea e conflituosa, mas sempre de um lugar do qual o aluno não quer sair e pede que o professor faça alguma coisa, no fundo, 'para não mudar o estado de coisas'. Entendemos que estes sentidos se condensam, de modo geral, em torno dos três mecanismos acima citados. Cabe sempre lembrar que em todos os mecanismos uns sentidos são silenciados para que outros sejam ditos, ou seja, pede-se o que se imagina não receber. Vejamos o que ressoa nos depoimentos:

(43) Olha, o que eu...poderia...dizer que acho que seja uma....avaliação oral formal...é que...haja uma...um momento antes dessa avaliação de...de *descontração dos alunos*, porque justamente esse...esse *lado emocional pode atrapalhar*, né, nessa produção oral

dos alunos envolvidos na avaliação, e também...vir desenvolvendo essa parte de comunicação... antes da- da avaliação propriamente dita, pra eles....*se sentirem mais à vontade*, é...à vontade, né, se sentirem *com mais facilidade* pra...para serem avaliados. Eu acho que isso é o que deveria acontecer, né, *um tempo de ouvir cada aluno, deixar falar com as suas dificuldades, tentar dar dicas não pra inibir mas pra tentar ajudar*, é por aí. [Daniel, p.31]

(44) Eu acho também que toda avaliação oral formal... em sala de aula deve ver **não apenas** pronúncia...a entonação e a articulação do aluno, **mas também**...as outras questões que envolvem- *questões do ambiente* e se...principalmente se ele conseguiu passar...aos colegas, à sua audiência...aquilo que ele...queria passar.[Sam, p.38]

(45) Eu acho que é importante também na avaliação oral...formal na sala de aula, o professor ou o avaliador que estiver fazendo a prova na hora, levar em consideração vários aspectos. Pri- o mais importante deles é...você tem que ter pelo menos, tem que *ser cobrado de você um mínimo de aprendizado* que você já teve até aquele nível, mais que isso também é... torturar o aluno, mas...pelo menos esse- se você tem até o nível dois de aprendizado, vamos colocar isso em categorias, então que seja *cobrado até o nível* dois, *não seja cobrado* assim...vocabulário *muito difícil*, um *tema específico*, por exemplo como, ah...um pon- um termo médico, uma discussão sobre medicina, transplante de órgãos, que talvez a pessoa nem domine aquele assunto e nem saiba do que se trata. Eu acho que aí seria muita- muito injusto com o aluno. [Andréa, p.42]

(46) (...) ela... passa por uma *compreensão* do...da questão... do...do psicológico, do...do *conjunto da personalidade do aluno*. Há alunos que precisam ser avaliados considerando aspectos do tipo *timidez, inibição*. Há outros alunos que...que precisam ser avaliados...enfim...cada aluno precisa ser avaliado de forma específica, quando se trata de desempenho oral é...muita coisa está envolvida e o professor, na minha opinião, tem que *estar atento* a tudo isso é...que pode acontecer.(...) As provas e testes na condição de professor como eu vejo é...as provas e testes. Eu acho que as provas e testes é um *mal necessário*. É preciso o professor ter o parâmetro para avaliar, acho que nós podemos ter mais criatividade na hora de formular provas, na hora de formular testes. Podemos, por exemplo, *trabalhar em situações de informalidade, avaliar o aluno sem o aluno é...se sentir naquela pressão*, pressionado em uma situação *de teste tradicional*, então eu acho- mas eu acho que existe *uma certa*...uma *pequena evolução* do meu tempo de aluno para os dias atuais em relação a testes e provas.[Roberto, p. 47]

(47) Primeiramente, levar em conta que *o aluno está sob um momento de stress*, a gramática, *depende* também *do nível em que ele se encontra*, se ele for um nível inicial, deve-se considerar somente a tentativa, acho que você não pode considerar muito a questão da gramática, porque ele não tem domínio disso e também do vocabulário. (...) quando você faz uma avaliação oral, *nem todo mundo tem facilidade de se expressar, alguns são mais acanhados, são mais tímidos, têm dificuldade de conversar*, mesmo na nossa língua, quanto mais em outro idioma? Então, a regra de se fazer uma avaliação oral em sala de aula, é *você levar em consideração cada aluno*, e cada aluno vai ter uma *evolução diferente*. Agora, se você avalia uma turma mais avançada, você vai ter que

avaliar, lógico, a gramática, *até certo ponto,* você tem que avaliar também o vocabulário, até certo ponto, mas levando sempre em conta, a questão do aluno, sobre o peso que o aluno tem, ou seja *a facilidade que ele tem naturalmente de se expressar* no idioma nativo, quais são as *características do aluno* enquanto pessoa, é isso que eu quero dizer, enquanto indivíduo, e se ele tem a facilidade, naturalmente, se está implícita nele naturalmente, ou se ele é uma pessoa mais introvertida. (...) Numa sala de aula, quando se tem muitos alunos, você *tem de conhecer o aluno* antes de fazer uma avaliação oral, senão não será uma avaliação.[Rodrigo, p. 98]

(48) Eu acho que tem que ter...eu acho que o professor tem que avaliar pronúncia...*avaliar o monitoramento* do- da fala, por exemplo, se eu falo uma palavra errada...ou- ou... uma palavra que não tá- não tá errada mas ela poderia ser substituída por uma palavra me- por uma palavra melhor, e se eu falo uma frase... e falo na ordem na ordem das palavras inversas e *se na hora eu percebo* (tosse) e *monitoro* essa frase, ou seja, se eu...*vou atrás e corrijo* e percebo naquele minuto , "Ah, eu falei isso errado", na minha mente eu fui-... falo, "Ah é", falo a palavra- a frase corretamente ou uso a palavra correta, mais adequada, eu acho que isso tem que ser avaliado (...) [Clara, p.58]

Os mecanismos enunciativos se configuram, então, nas seguintes ressonâncias discursivas:

Afeto: *descontração dos alunos; tentar dar dicas; tentar ajuda; não inibir; proporcionar o ambiente; estar atento à personalidade do aluno, conhecer o aluno; reconhecer o monitoramento do erro*

Confissão: *lado emocional pode atrapalhar; o aluno tem as suas dificuldades; há aluno tímido, inibido, acanhado; introvertido; errar e corrigir o erro*

Resistência: *não cobrar algo muito difícil ou temas específicos, avaliar o aluno na informalidade, provas são mal necessário, avaliar até certo nível, evolução nas provas e testes foi pequena*

Ora, na relação de transferência entre aluno e professor o que temos é uma encenação, uma vez que o aluno identificado com um professor imaginariamente na posição de magnânimo ou de carrasco, se pensarmos nos extremos, se manifesta conforme o que esse aluno antecipa dessa imagem. Ao professor magnânimo, ele pede compreensão,

atenção às dificuldades; ao professor carrasco, confessa as dificuldades, o sofrimento, e às vezes se resigna; ou resiste na queixa, na reclamação dos defeitos nos procedimentos de avaliação. Em todas essas falas há um gozo: o gozo do 'tudo' do professor contra o 'nada' do aluno; ou o gozo do aluno incapaz em relação à incapacidade do colega; ou mesmo ainda, do bom aluno que se condói do menos capaz, e assim por diante de modo a se manter um estado de representações. Calligaris (1997) explica que quanto mais um sujeito cuida de suas frustrações tanto menos ele consegue propriamente exercer seu desejo. Vejamos agora como essa complexa condição se manifesta em relação aos professores.

7.4.2.3 A condensação de sentidos em torno dos domínios técnico/jurídico/político-transferencial na enunciação dos professores

Além dos sentidos capturados nas enunciações sobre a pergunta anterior ("O que deve constar da avaliação da produção oral"), uma outra pergunta parece suscitar sentidos advindos não só do domínio da ciência, mas também, dos domínios técnico/jurídico/político-transferencial, nas seqüências dos professores. Entendemos que no gesto de interpretação dos professores estão imbricadas esquecidas vozes de vários domínios do interdiscursivo e do inconsciente que se anunciam contraditoriamente como uma só. Vejamos a pergunta:

16) O que você entende por avaliação justa no contexto de ensino/aprendizagem de inglês?

Vejamos as seqüências que trazem as enunciações de Mônica, Pedro e Ana:

(49) Ah...eu acho que a avaliação, para ela se tornar... um pouco mais justa, ela tem que... *sempre refletir...aquilo que foi ensinado em sala de aula*, né, ou aquilo que foi abordado, *da maneira que foi abordado* (...) então eu acho assim, se a avaliação envolver com- assim- uma conversas em pares, né, ou trabalhos em grupo, isso tem que ser, assim desenvolvido durante o período do semestre, não pode ser um dia que o professor que nunca deu um *role-play* chegar e dar um *role-play* e dar nota pros alunos (...) [Mônica, p. 70]

(50) (...) e também...que ela...ela te vise...*ela tenha essa informação* que... *uma informação prévia* sobre as características da...do desempenho oral, né, os 'false starts', os...'self repairs', 'hesitations' e que ela não se sinta é...compelida a produzir aquele discurso perfeito(...) [Pedro, p.52]

(51) (...) uma avaliação que o aluno seja capaz de fazer, que *lhe tenham sido dados os instrumentos pra isso*, e essa própria avaliação seja um instrumento para ele aprender mais (...) *dentro do material que foi abordado*, no que diz respeito aos instrumentos, pro aluno dar conta de responder, ou de fazer a prova. [Ana, p. 13]

Uma das questões básicas para a gestão da avaliação é o estabelecimento dos critérios de avaliação, os valores atribuídos e a sua distribuição conforme o discurso da ciência. Como sabemos, é um processo que culmina numa nota. Esse ato ganha ares de dimensão técnica que, contudo, é confrontada com a questão transferencial. Esta se dá em algum tipo de elo que o professor tem com o aluno. É esse elo que pode fazer com que os fenômenos psíquicos se dêem a conhecer, a saber, que se alce o desejo tanto do aluno quanto do professor (Riolfi, 1999). Porém, para que isso se dê, os sujeitos têm de se distinguir do imaginário (de seu Eu) e de sua identificação paralisante com um semelhante. Essas identificações imaginárias 'falam' em muitas vozes retóricas às quais o sujeito costuma se alienar, para manter um estado de coisas, como por exemplo, um professor que se prende aos ditames de uma determinada ciência ou de uma determinada instituição para se defender do estabelecimento de algum elo com o aluno.

Na voz da ciência, o professor é traduzido como 'facilitador' da aprendizagem. Esta é atravessada por sentidos de dimensão jurídica como registra Nunes (1998). Além da prática que orienta o funcionamento institucional e os programas de curso de cada professor, este também delimita um conjunto de regras que funcionam mais ou menos explicitamente em seu curso. O ato de julgar é um ato do domínio jurídico, do direito de jurisprudência ou de procedimento. O julgamento, as provas, regula imaginariamente o procedimento do professor e do aluno, quando falam de avaliação justa, por exemplo. Os sentidos oscilam entre esses vários domínios no discurso dos locutores.

A partir da necessidade jurídica de formalizar seu julgamento, nas seqüências (49) a (51), de Mônica, Pedro e Ana, ressoam também sentidos que convergem da preocupação

com aspectos técnicos para aspectos políticos do afeto, ou seja, dar ao aluno o que ele precisará na hora da avaliação: *prática semelhante à da avaliação, dar informação prévia, dar instrumentos.* Já Tatiana aponta para uma contradição na contraposição da questão técnica da avaliação em relação à política do afeto. Vejamos a sua seqüência:

(52) (...) a avaliação do desempenho oral, por exemplo, ela é subjetiva por natureza, visto que o avaliador é sempre um indivíduo, então, né, quer dizer, o indivíduo *tem que ser treinado para evitar que...é...critérios....é....não....critérios....às vezes não objetivos interfiram* na sua avaliação.(...) Se o desempenho daquele aluno, né, naquele momento não condizer com o que o professor conhece, o justo seria que o professor *adequasse o resultado da sua avaliação ao que conhece do aluno* e não àquele momento, é...então também, *você dizer ao aluno que ele se saiu mal numa prova, quando você sabe que no cotidiano ele se desempenha muito bem*, então isso eu não acho que também seja justo porque a avaliação tem que ser um retrato daquilo que o outro faz no cotidiano e se o retrato não condiz, tem que tirar uma outra foto.[Tatiana, p. 18]

Visando à neutralidade, Tatiana instaura uma contradição fundamental ao construto da objetividade técnica: critérios que não sofram interferências implicam em neutralidade em relação ao aluno. Por outro lado, ela encampa a não-neutralidade em relação a esse mesmo aluno na afirmação de que a avaliação *seja adequada ao que se conhece do aluno.* Além disso, vemos, no domínio político-transferencial, tendências para atos heterogêneos de confissão, evidentemente caracterizadores de um elo identificatório que se configura, talvez, como protecionista, entre professor e aluno. Por exemplo, o professor confessa que *o aluno pode ter ido mal porque a prova estava difícil*, ou o aluno *lhe confessa que não estudou ou não se dedicou.* A expectativa de que o aluno se esforce faz parte desse processo de reprodução institucional. E no esteio da mera reprodução institucional, um outro gesto se configura. Vejamos a formulação de Maria:

(53) Eu acho que uma avaliação justa é aquela *que reflete o empenho do aluno em- em aprender e... em crescer dentro do- do material que foi oferecido* a ele em sala de aula. [Maria, p.5]

Maria, presa certamente a uma idéia de ensino linear, aciona a política de resistência ao emprego do afeto do professor ao aluno. Ela responsabiliza o aluno: é ele que tem de *mostrar o seu empenho em aprender.* Aliás, vale atentar para o fato de que o ato político do

empenho (do Lat. *pignu*, penhor, proteção[105]) não implica necessariamente em 'aprendizagem' e a etimologia da palavra remete o sentido justamente à questão da identificação, no elo com o aluno. Na manutenção das imagens, o professor premia o aluno esforçado em demonstrar que 'aprendeu' (aceitou) *o que lhe foi oferecido* e em contrapartida esse aluno tem de corresponder ao esforço. Esses atos estão na ordem da demanda de uma mera reprodução (onde não se produz saber, mas se reproduzem atos institucionalizados) e não na ordem da aprendizagem, como já dissemos.

Entendemos também que, alienados ao discurso pedagógico que funciona reprodutivamente como autoritário, os professores praticam é o sentido de "conhecer o aluno é classificá-lo" (ele se saiu mal, mas você sabe que ele desempenha bem). A conseqüência disso é que se ele é classificado como bom e vai mal numa avaliação, o professor sabe e pode ajudá-lo a não se prejudicar. Se ele é um aluno fraco e se esforçou, deve ser recompensado pelo esforço (também inferidos no enunciado de Maria em (53) e de Mônica em (54), abaixo). Porém, há silêncio sobre o aluno fraco entendido como quem não demonstrou esforço. Este gesto é explicitado publicamente nas notas baixas ou na reprovação. Pode se traduzir em atos de resistência tanto do aluno quanto do professor em confrontos que raramente vêm a público ou pode se traduzir no 'conformismo'[106] do aluno, num gesto 'mudo' de confissão.

Voltemos mais uma vez à psicanálise. Nesse tipo de conformação social, Riolfi (1999) ressalta o efeito das práticas reprodutivas próprias ao Discurso Universitário de Lacan, no qual se dá continuidade ao saber de um 'Eu Ideal'. As imagens se mantêm reproduzindo-se: o aluno fraco continua fraco e o bom continua bom. Criam-se sujeitos efeitos de um discurso, idênticos a outros sujeitos porque a eles são ministrados os mesmos currículos, o mesmo tempo de aprendizagem e os mesmos critérios de avaliação. Os sujeitos, nesse caso identificados à imagem dos seus semelhantes, renunciam à sua diferença simbólica, e 'gozam' do lugar que ocupam. Os alunos que 'não aprendem' gozam

[105] Dicionário Profissional de Português. Lisboa: Texto Editora, 1999.

[106] Veremos um exemplo de um gesto de conformismo do aluno no capítulo 8.

da imagem de incapaz na compaixão dos colegas em iguais condições e que por sua vez oferecem o gozo da condescendência ao professor que 'tudo' sabe ou ao colega que 'tudo aprendeu'.

É preciso não esquecer que estas questões estão imbricadas e que se traduzem numa voz, ilusoriamente neutra, que tem como tutela o domínio da ciência e da técnica, que por sua vez sustentam e são sustentadas pela ideologia da excelência. Dessa forma, o efeito produzido imaginariamente no ensino comunicativo e na avaliação de desempenho é "conhecer o aluno significa centrar-se no seu processo, acompanhar a sua aprendizagem sem o comparar aos outros". A avaliação do rendimento do aluno, portanto, deve ser contínua ou formativa e elaborada por critério. A avaliação formativa é contraposta à avaliação somativa, significando várias avaliações durante o processo, enquanto que a segunda se dá somente ao final dele. A avaliação por critério é contraposta à normativa, ou seja, ao invés do desempenho ser julgado com relação aos colegas, passa a ser julgado com relação ao desenvolvimento do próprio aluno. Dessa forma, os instrumentos de avaliação devem ser variados para se obter um perfil global, completo, do desempenho do aprendiz durante um período de tempo dado. Aliás, essa voz da ciência que demanda o ensino centrado no aluno é justamente aquela que 'afasta' o professor do aluno ali presente para centrá-lo no aluno abstrato, imaginado na teoria. Além disso, está calcada na idéia de que há algum final na aprendizagem e que este é o do tempo de duração de uma aprendizagem disciplinar, cujo produto pode ser rigorosamente medido.

Contudo, esse dizer científico que significa controle de uma qualidade abstrata, tem sua neutralidade posta sempre em xeque por forças político-transferenciais no relacionamento social do cotidiano da sala de aula. Vejamos agora a formulação de Mônica:

(54) (...) eu acho que a avaliação...a avaliação e-... ela fica mais justa no momento que ela...vai na direção mais *do processo e não só do produto*, não que o produto não seja importante, eu acho que ele... deve ser considerado também, principalmente em casos como.... na universidade que *a gente tem que dar uma nota* (...) quando eu...*trabalho com vários tipos de...avaliação*, com vários mecanismos, porque eu acho que todo- nem

todos são perfeitos, então tem o teste, normalmente, né que é um- teste mas tem outras coisas que medem processo, trabalhos que eles têm que... *desenvolver durante um período*, eu acho que...ah...*retrata de uma forma mais adequada o desenvolvimento do aluno, né, e principalmente, o esforço, a dedicação*(...) o aluno não foi bem... nessa prova, normalmente ele vai bem...então, será que *a prova estava difícil ou ele que não estudou* e...e com o tempo eu vou vendo que eu muitas vezes consigo perceber certas coisas, né, assim tipo, o aluno (riso) não estudou pra prova, ou o aluno...ah...acaba falando isso ou eu até mesmo *vejo aquele aluno que se dedicou muito, apesar de ser uma pessoa mais fraca*...então...eu acho também o fato de eu estar com a mesma turma há um ano...eu acho que eu sinto...eu tenho um feeling melhor (...) [Mônica, p.71]

Mônica, por exemplo, diante da situação jurídica de se ver obrigada a dar nota, produz sentidos do domínio técnico ao acreditar que o uso de vários instrumentos lhe dará a objetividade e a neutralidade necessárias para, assim, acreditar na possibilidade de que a avaliação fique mais justa. No entanto, sua formulação apresenta conflitos advindos do domínio transferencial, os quais ela objetiva no tempo de conhecimento que tem do aluno (o que pressupõe um relacionamento mais prolongado entre ela e o aluno, que pode dar margem ao estabelecimento de um elo). Ela oscila entre conhecer o aluno como pessoa ou conhecer somente o seu 'processo' traduzido no controle do esforço, da dedicação objetivados na variedade dos instrumentos de controle da qualidade do conhecimento do aluno, porém ainda como algo abstrato. Os sentidos predominantes em sua seqüência são: *é preciso ver o processo e não só o produto, trabalhar com vários tipos de avaliação e conhecer o aluno durante um tempo é que dá a dimensão do seu esforço e dedicação*:

Ora, embora a política do afeto, mesmo que numa 'dimensão abstrata', esteja ressoando em todas as enunciações dos professores, Ana e Pedro explicitam, nas próximas duas seqüências, a questão transferencial mais abertamente, o que os leva a silenciar as razões científicas ou técnicas. Seus gestos refletem uma consideração à 'vida' do aluno provavelmente mais do que o seu percurso institucional. Vamos à formulação de Ana:

(55) Outra coisa que é justa, e que a gente muitas vezes não faz é usar a prova como um *feedback* real, pra voltar em questões que são necessárias, que não ficaram bem, seja em estrutura, seja em pronúncia, já que nós estamos falando de desempenho oral, né. Algo assim. Mas usar a prova. Isso seria justo. Usar a prova, ou seja então,(...); a partir dela ou nela mesmo, que ele consiga aprender mais sobre a língua, *sobre a língua não, viver a língua, né, a viver a língua*, nós estamos falando do oral (...) [Ana, p.13]

Ana desestabiliza o dizer institucional de 'aprender sobre a língua' na incisa que a nega como insuficiente e a reafirma como 'viver a língua', algo de seu desejo de como o aluno deve 'aprendê-la'. Não é a língua nem como instrumento e nem como desempenho, mas como uma questão de saber, de vida. Vejamos agora a formulação de Pedro:

(56) Não existe a avaliação justa. A avaliação é sempre um- ela marca aquele...ela é um instantâneo, uma foto, né...e...*você não avalia a vida de uma pessoa por aquela foto.* Você pode avaliar naquele momento se ela estava...bem vestida ou não...se ela foi pega de surpresa ou não, avaliação é um pouco isso. É...mas já que ela é inevitável, a gente tenta...maquiar a pessoa da melhor forma possível, que ela se sinta bem à vontade, que ela fotografe bem, é bem isso a analogia, que ela fotografe bem *naquele momento*.(...) que cada um possa dar o melhor de si...no sentido *que a pessoa possa ter mais chances*, se uma vez não deu certo, ela pode fazer outra vez...ela não deve se sentir como... 'now or never', né [Pedro, p. 52-3]

Nos desdobramentos entre *instantâneo, foto, momento, surpresa, now or never,* Pedro também contrapõe a vida do aluno de modo a explicitar um desejo de 'não é ali, naquele momento talvez, que o aluno vai mostrar o que aprendeu'. São gestos que indicam uma disposição para dar ao aluno aquilo que ele imagina que o aluno precisa (mais chances) e esse processo pode não estar ligado ao tempo institucional e nem a uma abstração teórica, como veremos mais adiante na análise.

7.4.3. Uma configuração das vozes que influenciam os gestos de avaliação

Vimos que ao falarem sobre a avaliação oral na sala de aula, os protagonistas assumem posições de acordo com a(s) discursividade(s) que melhor traduzem os seus momentos de identificação imaginária e simbólica. Num discurso ilusoriamente uno, vemos que oscilam ora convicções da ordem da ciência, ora de ordem técnica, ora (e principalmente) de ordem político-transferencial. São gestos, que instáveis em suas determinações, se manifestam em falas e atos muitas vezes contraditórios e até mesmo paradoxais. Levantamos três mecanismos através dos quais o Eu se mostra – afeto, confissão e resistência. Em suma, os elos sociais (entre professores e alunos) se

estabelecem a partir de processos identificatórios entre os protagonistas e os referentes (a língua, a avaliação) e vão se fazendo observar em gestos de pedidos, queixas, dádivas, recusas, exigências, enfim, de tudo que perpassa o processo institucionalizado de aprendizagem da língua.

No entanto, parecem se delinear dois modos de ouvir ou não essas vozes do âmbito político-transferencial. Um modo sugere ser aquele de não ouvir as demandas dos alunos, ou seja, quando os dizeres da técnica e da ciência se sobrepõem ao elo que se possa formar entre o professor e o aluno. Nesses dizeres o aluno é representado como uma abstração assim como os instrumentos para controlá-lo. Enquanto isso o olhar para o aluno-enunciador, ali presente, fica obscurecido. O outro modo parece ser o de privilegiar a demanda do aluno, talvez a despeito do tempo jurídico ou das vozes da ciência e da técnica.

7.5. Gestos de interpretação dos professores em relação ao erro[107]:

Para esta parte da análise utilizaremos não só o nosso *corpus* experimental, o qual entendemos se compor dos depoimentos, dos relatos dos professores em correspondências eletrônicas e pessoais e dos eventos de avaliação que registramos. Utilizaremos também o *corpus* de arquivo, aqui entendido como os enunciados que foram registrados pela

[107] Na pedagogia de línguas este termo se refere a certos desvios da língua padrão (acepção considerada sempre problemática, porém largamente adotada). Corder (1967) classificou os erros em dois tipos: *mistakes* ou lapsos – erros resultantes de lapsos de memória, condições físicas ou psicológicas, de natureza assistemática – e *errors* – erros que mostram a competência transicional do aprendiz, de natureza sistemática. Acreditando que os erros são uma via importante de percepção da aprendizagem da LE, passou-se a discutir as formas de tratar os erros, ou seja, a sua correção durante o processo de aprendizagem. A fase do audiolingualismo, se concentrou na correção constante do erro, uma vez que era considerado fator de não aprendizagem. Essa imagem do erro serviu bem ao que Bartram & Walton (1991) chamaram de obsessão pelo erro, típico do mundo da pedagogia de línguas. Porém a função da correção teve que ser revisada na teoria comunicativa quando se passou a considerar a questão do bloqueio da comunicação, ou seja, passa-se a considerar primordialmente o fato do falante estar sendo inteligível ou não. Achamos pertinente também considerar os efeitos de sentido de erro numa visão mais discursiva: alguma não correspondência na identificação imaginária do sujeito com algo da regularidade discursiva da LE. Na tentativa sempre instável de se posicionar como Eu (por si sempre heterogêneo, que se entende como Um, mas que se constitui de outros), o sujeito enfrenta conflitos que podem se traduzir em momentos de resistências. O estudo de Fonseca (2001) mostra uma análise importante sobre erros de pessoa gramatical em aprendizes de português como segunda língua (para falantes de alemão) nessa perspectiva discursiva.

instituição, tais como as ementas dos cursos e os diários de classe (com os registros das notas).

Concordando com Bartram &e Walton (1991) que as representações sobre língua, sobre aprendizagem e sobre o que é ser professor, entre outros fatores, influem na reação do sujeito ao erro, embora esta acepção não acampe toda uma questão histórico-discursiva e identificatória aí envolvida. Queremos ressaltar, nesta parte da análise, as imagens que os professores fazem de seu próprio desempenho no que se refere à tolerância ao erro ou exigência de perfeição. Vejamos as seqüências de três enunciadoras:

(57) Me vejo como uma pessoa que consegue fazer aquilo que escolheu pra *fazer bem feito*.(...) o que sempre favoreceu o meu desempenho oral foi essa busca, né, de *fazer as coisas bem feitas* (...)Eu sempre quis é...*melhorar*...fazer o que eu *fazia melhor*(...)a gente vai aprendendo que...na vida...é...se você quer alguma coisa você *tem que buscar*, você tem que ir atrás. É...nada vem na sua mão, *nada chega de presente*. [Tatiana, p.22]

(58) (...) como eu disse antes, eu *sou um pouco exigente, às vezes eu percebo alguns erros*, eu acho que...isso também faz parte do próprio aprendizado e eu...percebo que eu tô sempre aprendendo mais, às vezes por falta de usar as coisas acabo cometendo alguns erros (...) [Mônica, p. 67]

(59) (...) eu sempre fui... uma aluna *muito dedicada*; *sempre estudei* a matéria que era dada, *sempre me empenhei* muito em aprender a língua e... sempre procurei fazer as provas, os testes, *estando preparada* para faze-los.(...) (...) O que... atrapalha, eu acho que, às vezes, é uma certa *obsessão com o perfeccionismo*. Acho que isso, acontecia principalmente... nos primeiros momentos em que...eu vivi no país de língua estrangeira...que *eu queria imediatamente ter um desempenho avançado, super perfeito*, mas depois de pouco tempo *eu percebi que isso não era ... uma boa estratégia e eu mudei*. [Maria, p. 6 e 8]

No caso de Tatiana, Mônica e Maria ressoa a exigência de perfeição (e empenho para alcançá-la) nas expressões, *fazer bem feito, sempre fazer melhor, tem que buscar, nada vem de presente, ser um pouco exigente, perceber os próprios erros, estar preparada, ter certa obsessão com o perfeccionismo*, etc. Podemos observar uma deriva de sentidos na seqüência de Maria, ao constatar que o perfeccionismo atrapalhava o desempenho *super perfeito*. Com isso ela se permitiu um desempenho certamente mais falhado, onde há mais lugar para o erro.

Essa posição mais à vontade com a permissão dos próprios erros está presente também na fala de Ana. Pedro já representa na tranqüilidade relativa (entendemos também em relação ao erro) o seu lugar de brasileiro (estrangeiro) falante da LE. Acompanhemos as suas formulações:

(60) É uma consciência de uma parte que eu sei (...) *O que não me impede de cometer erros*, principalmente quando eu estou, eu vou ficando muito cansada, começam a sair batatas. (...) [Ana, p.15]

(61) (...) eu *estou em certa medida tranqüilo* nisso...e...eu acho que...o fato de você não ser falante nativo, de você ter aprendido, você mostra para os estudantes aonde...*um...brasileiro pode chegar* (...) [Pedro, p. 51]

A partir das formulações acima, nos perguntamos de que modo a tolerância aos próprios erros na LE influencia o julgamento que os sujeitos fazem dos outros, seja na imagem que o aluno tem do desempenho do colega, seja na imagem que o professor tem do desempenho do aluno. Perguntando-se de outro modo, será que quanto maior a exigência na representação de um desempenho perfeito, maior é a exigência de perfeição em relação ao desempenho do outro (o aluno, o colega)? Vejamos algumas seqüências de atos político-tranferenciais da gestão da avaliação que nos levam a crer numa resposta positiva a esta pergunta. Para tanto, nós nos ateremos a algumas partes do *corpus* constituídas no acompanhamento das práticas de avaliação dos professores Tatiana e Pedro, ambos lecionando para grupos do mesmo nível, Língua Inglesa VII – o último nível, diurno e noturno, respectivamente.

7.5.1. Exigência de desempenho perfeito que 'não pode ser'

No que se refere à Tatiana, acompanhamos a discussão em sala de aula sobre os procedimentos e estabelecimento de critérios para a avaliação da produção oral de seus alunos[108]. Faremos uma análise mais detalhada de outros momentos do processo discursivo

[108] Esta aula aconteceu em2/7/1999. Nós a registramos através de anotações.

destes eventos de avaliação no capítulo 8, mas adiantamos, para a presente análise, as condições de produção em que o procedimento de avaliação do seu curso como um todo se deu. Este foi através da constituição de um *portfolio* escrito individual, a partir de projetos em grupos, que seriam apresentados oralmente e por escrito. Seriam então conferidas três notas: a do *portfolio* individual (30 pontos), a da apresentação oral de cada grupo (cada pessoa apresenta a sua parte do trabalho – 30 pontos) e a do trabalho final em grupo (40 pontos).

Registramos as apresentações orais, mas não as aferições de notas, que foram conferidas posteriormente pela professora. A constituição dos critérios de avaliação, no entanto, tiveram a participação dos alunos. Durante esse processo de 'negociação' dos critérios, um ato político da professora foi argumentar com os alunos que eles deveriam estar presentes às apresentações dos colegas para apoiá-los e apresentarem as suas críticas numa avaliação qualitativa feita por escrito para cada grupo que se apresentasse. Para 'reforçar' o argumento 'advertiu-os' que retiraria pontos de quem não viesse. Vemos que este é um ato político com o efeito disciplinário que tenta se impor à política de resistência do aluno em ter que ouvir o colega (ouvir talvez o que não lhe interessa) e emitir julgamentos de valor do lugar[109] de professor.

Cabe salientar a pesquisa de Miccoli (1997) sobre a interação no microcosmo social da sala de aula de LE, na qual um dos aspectos importantes na experiência coletiva dos alunos é a crítica ao/do colega. Esta é representada como uma experiência conflituosa e negativa, geralmente silenciada (censurada) entre os participantes. Sempre cientes de que nas práticas discursivas não se trata da cooperação racional suposta nas análises pragmáticas de uso da língua, entendemos que numa situação de avaliação, o conflito de poderes fica mais visível acionando ainda mais fortemente o mecanismo de resistência do aluno à obrigação de tornar pública a sua crítica ao colega.

[109] Voltaremos à discussão sobre essa noção de lugar no discurso segundo Orlandi (1998) em análises posteriores.

Após os eventos de avaliação, as notas parciais (30 para o portfolio, 30 para a apresentação oral e 40 para o projeto escrito) foram registradas pela professora numa folha escrita à mão na qual havia espaço para breves comentários qualitativos sobre cada uma das três notas. Os comentários[110] sobre as apresentações orais restringiram-se a enunciados tais como: *excellent presentation, good presentation, not very clear presentation, used portuguese in final presentation, good command of English but not a very clear presentation, good presentation but problems with expression and pronunciation.* Observamos que nenhuma nota máxima foi conferida, mesmo para o aluno cujo comentário foi o de *excellent presentation.* Por correspondência eletrônica comentamos não haver notas máximas e lhe perguntamos se teria sido por causa de pontos retirados devido a alguma ausência de alunos à apresentação dos colegas. Vemos em sua resposta, na seqüência (62), alguns conflitos que a conduziram ao seu gesto de avaliação.

(62) Quanto aos pontos nas apresentações: na realidade eu só usei do argumento ponto como fator de pressão pra que os alunos não faltassem. Ou seja, não tirei ponto de ninguém por não ter vindo à apresentação do colega. De qualquer maneira seu comentário de que ninguém tirou nota máxima é correto: *I don't believe in perfect e uma nota máxima é dizer que está perfeito – o que naquela turma ninguém foi*...[Tatiana, correspondência eletrônica de 1999]

O ato de tirar pontos é abandonado devido provavelmente ao conflito entre as vozes oriundas dos domínios político e jurídico, e do domínio técnico. A retirada de pontos somente pela ausência do aluno configurar-se-ia num ato (jurídico) de injustiça. [111] Daí então a opção mais justa: fala a voz da neutralidade e da objetividade técnicas da avaliação, representadas nos critérios já propostos e que legitimam os atos da professora.

Nesse embate, a nota máxima é negada ao aluno de uma outra forma: no sentido que se condensa em direção à alta exigência do desempenho (tanto o seu próprio quanto o do outro/aluno) com referência no mito de perfeição que *tem que buscar, fazer bem feito* e que *não chega de presente* (dito em relação a si própria) e *nota máxima é dizer que está perfeito*

[110] Cabe salientar que a professora fez anotações durante as apresentações também. Voltaremos a mencioná-las no capítulo 8.

[111] Ao estarmos presentes nos eventos de avaliação, observamos que vários alunos faltaram à apresentação dos colegas.

– *o que naquela turma ninguém foi* (dito em relação aos alunos). Fazendo efeito a ideologia da excelência, no gesto da professora, revela-se a contradição entre ter a perfeição como referência e não acreditar nela. Também se materializa no mecanismo do afeto utilizado às avessas, num gesto que tende a não fazer elo com o aluno, pois não aceita a sua 'falta' e o entende como 'imperfeito': *naquela turma ninguém foi (perfeito).*

Para a aluna **P.,** que obteve a maior nota da turma, porém não a nota máxima, houve uma falha apontada em sua apresentação oral num momento de retroalimentação (*feedback*) da professora quando esta terminou a apresentação. **P.** foi a única que não apresentou o seu trabalho em grupo. Fê-lo sozinha, uma vez que já ocupa o lugar e o *status* de professora de inglês e falante autorizada da língua há vários anos. Tal condição a isola do restante da turma[112]. Transcreveremos abaixo a seqüência a partir do momento em que a professora inicia a sua fala sobre a atuação de **P.**:

Tatiana: *Okay...uh...can I give you some...in order to make that...to give it...uh...*

P: */yeah, sure/*

Tatiana: *I think you've done a great job, but if I had had to do it, I would've had either a handout or transparencies that would've helped, you know, people follow you. So...uh...as far as your organization went, you had your introduction, you told us exactly what you were gonna do, you went through it, you checked if people were following and, you know, did your presentation...and your information very well structured. But...since it's a long presentation, you know, more than ten minutes, you know, if you'd had some visuals, if you'd handed in an outlook of what you were talking about, it would certainly have been much...uh...more productive, not only for you, but for your audience...Okay?*

P: *Okay* (P. ri e todos riem. P. põe-se a arrumar seus papéis em cima da mesa)

Tatiana: *Well done!* (risos e barulho dos alunos)

O gesto de interpretação da professora se configura como uma nota máxima de 28 em 30 para a apresentação oral de **P**. Este gesto traduz a sua representação de excelência

[112] O Projeto da aluna P., intitulado "*The foreign language teacher's role and teacher development*" é o relato de uma pesquisa que ela conduziu a partir de pesquisa bibliográfica e de entrevistas com alguns professores sobre seus papéis e crenças com respeito ao ensino e ao seu desempenho.

juntamente com as representações da ciência e das técnicas de avaliação, assim como o jogo de imagens de si, da aluna e da LE (gesto que provavelmente transita mais numa imagem de língua como saber). São os discursos da ciência (P. apresenta boa competência comunicativa e pedagógica) e das técnicas de avaliação (os critérios foram seguidos como determinado) aqueles privilegiados. Os sentidos que dão respaldo ao seu gesto[113] foram assim produzidos: durante a aula de 2/7/1999, antecipando as apresentações que se iniciariam na aula seguinte, ela escreveu no quadro os descritores para a apresentação oral, a saber, fluência, clareza, organização, conteúdo, unidade e materiais de suporte. Uma vez que se definiu o material de suporte como um dos descritores do desempenho nas apresentações, é neste quesito que a professora encontra respaldo para apontar a imperfeição da aluna, objetificada na supressão de dois pontos.

Cabe apontar também um outro gesto da professora que se configurou na aferição de uma nota zero. A aluna Sofia, uma de nossas informantes, se recusou a fazer a sua apresentação. Diante desta recusa, algo precisa fundamentar o gesto da professora, que neste caso não tem outra saída a não ser fazer a escolha jurídica de puni-la também com a recusa de uma nota.[114]. Voltamos ao que a professora disse em (52), ou melhor, não disse: conhecer o aluno é nele encontrar a imperfeição. Só então, a partir dela, ele é classificado. Tudo isso é tamponado por critérios e descritores considerados 'justos' porque são científicos ou por atos jurídicos que determinam uma ética moral[115]: "para quem nada faz nada é dado". O que se produz são gestos representados como bastante rigorosos em relação às notas e, principalmente, na aferição de uma nota que não pode ser máxima.

---

[113] Voltaremos a outras análises do processo discursivo nos eventos de avaliação da professora Tatiana.

[114] Cabe salientar que a pesquisadora acompanhou os gestos da aluna em questão. Conformada com a sua decisão ao dizer que de nada adiantaria conversar com a professora, foi incentivada pelos colegas a, pelo menos, tentar pedir à professora que lhe desse outra chance (demanda de atenção), mas esta não concordou (como 'previa' a aluna) através do respaldo dos critérios já definidos (demanda da voz da Ciência). Vale lembrar também que essa aluna foi previamente classificada como '*regular*' que, como marcamos anteriormente, corresponde ao grupo dos 'fracos'. Um desdobramento desta análise será feito mais adiante em 8.3.2.

[115] Entendemos com isso que o termo seja percebido como juízo de apreciação que se aplica à distinção entre o bem e mal (Lalande, op.cit.), ou o que Lacan (1988) considera da ética aristotélica como 'a serviço dos bens', ou seja, depreciação do desejo, modéstia, temperança, que no fim das contas serve à ordem do poder, da moral do mestre (posição de superioridade).

7.5.2. Exigência de desempenho acima de um 'mínimo' abstrato

No curso do professor Pedro, foram conduzidos 7 eventos de avaliação, dentre os quais 5 foram escritos, além de uma prova final escrita sobre pronúncia e análise conversacional[116]. Dentre os dois testes orais, não acompanhamos o primeiro, que nos foi relatado pelo professor da seguinte forma, em uma correspondência eletrônica:

(63) (...) Já fiz uma pré-avaliação: dentro de uma unidade que tinha o tema de "laughter is the best therapy" (*que teve seu clímax quando tivemos uma sessão onde todos puderam rir uns dos outros*, guiados por instruções em inglês) eles trabalharam um texto sobre a técnica do riso em grupo. Ao final, pedi para se prepararem em casa de modo a poderem ler em voz alta um parágrafo do texto escolhido ao acaso. Os alunos se prepariam olhando também a representação fonética de palavras e colocação de stress, além de prestarem atenção à qualidade de stress-timed da língua inglesa, em oposição à qualidade syllable-timed do português brasileiro. Na aula seguinte, enquanto todos faziam uma atividade escrita, chamei um por um para uma sala ao lado, e eles puderam ler seu parágrafo para um gravador, *repetindo a leitura quando julgassem ter sido a primeira leitura prejudicada por nervosismo*. Quando todos retornamos à sala pedi para escreverem um parágrafo dizendo: *How did you feel while doing the reading aloud?* Como esperado *muitos relataram nervosismo*. Mas também *surpresa por terem tido uma atenção individual* em curso deste tipo *e curiosidade por saberem como se sairam*. Vou agora voltar a fita com cada um, dando feedback sobre os tópicos para os quais eles se prepararam (acima mencionados). *Eles sabiam que isto era só treino e não valia nota*. Eles sabiam também que sou adepto de "English as an international language" e *que cada um fixa seus objetivos* em termos de atingir, ou não, "native-like pronunciation".(...) [Pedro, correspondência eletrônica 1, de 1999]

Vale lembrar que entendemos esta seqüência como representações que o professor faz da turma como um todo e também do que antecipa que a pesquisadora quer ouvir. A partir dessas imagens, vemos várias marcas que se condensam no domínio do político-transferencial (atos com o efeito de cooperação entre os sujeitos), no qual elementos do discurso mais autoritário (científico/técnico) migram para atos de cunho afetivos, isto é, ações lúdicas com o efeito de eliminar as tensões (sempre segundo a representação que o professor fez dos alunos em geral): *uma sessão onde todos puderam rir uns dos outros, repetindo a leitura quando julgassem terem sido prejudicados pelo nervosismo, como você*

[116] Voltaremos ao seu programa de curso mais adiante no desdobramento da análise em 8.2.1.

se sentiu..., muitos relataram nervosismo, mas também surpresa, cada um fixa seus objetivos.[117]

Segundo a ciência da avaliação, um teste aplicado como pré-avaliação e que não vale nota é chamado de teste diagnóstico. São gestos que ocultam as tensões constitutivas das relações sociais. Dando destaque ao discurso da ciência, a utilização de testes diagnósticos é um ato de avaliação formativa, na qual se registram os pontos fortes e fracos dos alunos para individualizar o ensino (na representação do ensino centrado no aluno). Em conformação com a política do afeto esse discurso significa 'não apresentar as tensões promovidas por avaliações com notas'. Além disso, a situação social da sala de aula é representada como não competitiva (o aluno só é comparado a si mesmo) e posiciona o professor como compreensivo (ele compreende e acompanha o processo do aluno) e não classificatório (todos podem alcançar um mínimo de proficiência). Ao mesmo tempo, pode ser uma maneira de viabilizar a transferência, que conforme diz Riolfi (1999), é a metáfora que permite que o sujeito se presentifique, ou seja, que viabiliza alguma questão nova para algum sujeito. O professor Pedro imaginariza essa questão como uma maneira de dar mais chances ao aluno, como vimos na seqüência (56).

O segundo procedimento de avaliação, este formalizado para nota, foi-nos relatado da seguinte forma:

(64) (...) Next, vou fazer entrevista gravada, focalizando agora conversational analysis: turn-taking, false starts, repetition, self-correction. Pressuposto: *Brazilian English is acceptable, mas um mínimo de fluency is expected* (para Língua VII). Eles terão tido temas para se prepararem. (...) [Pedro, correspondência 1, de 1999]

Essas entrevistas (representação de papéis ou *role-plays*) foram conduzidas entre duplas de alunos, nos quais o professor, no lugar de observador, comandou o jogo, definindo o assunto, os turnos e o tempo da conversa para cada dupla. No dia do evento, um roteiro do teste e os critérios de correção das representações de papéis foram entregues aos alunos: segundo o planejamento, seriam no máximo seis minutos de conversa dirigida entre

[117] Veremos no capítulo 8 (8.2.2) alguns exemplos de parágrafos escritos pelos alunos.

dois alunos (cada dupla viria ao local onde estava o professor). Os tópicos foram férias, esporte, passatempo, trabalho, compras, escolhidos aleatoriamente pelo professor ao início de cada representação de papel. O valor do teste foi de 5 pontos, distribuídos da seguinte forma: 2 pontos para a prontidão (fluência, naturalidade e criatividade), 2 pontos para o uso da língua (precisão), 1 ponto para pronúncia (e acentuação da frase). Estes critérios e descritores foram entregues aos alunos por escrito. Registramos esses eventos em áudio e voltaremos a outras partes desse *corpus* nas análises do capítulo 8.

Por ora, interessa-nos problematizar aquele 'mínimo' abstrato ao qual se refere o professor ao dizer: '*Brazilian English is acceptable, mas um mínimo de fluency is expected (para Língua VII).*' O enunciador 1 (Pedro), na primeira asserção (*Brazilian English is acceptable)*, se aproxima e propõe (inconscientemente) o elo com o enunciatário (aluno) ao aceitar o que ele lhe oferece, um inglês brasileiro já falhado porque não se identifica com um ideal de nativo e que talvez transite muito mais num imaginário de língua como conhecimento. Porém, na asserção adversativa em voz passiva aparece um segundo enunciador (professor) que se distancia do enunciatário (aluno), procurando anunciar aí a impessoalidade de um critério que necessita ser fixado (demandas dos domínios jurídico e científico). Porém, entendemos que essa estratégia argumentiva da segunda asserção é malograda, pois esse 'mínimo' transita mais fortemente no domínio do afeto, da possibilidade de um elo com um aluno que pode se admitir faltoso, mas que o professor imagina que tenha a responsabilidade individual de fixar seus objetivos. Cabe lembrar que esta turma pertence ao curso noturno e que tende a ser representada como 'mais fraca'.

Ora, se o aluno chegou até naquele nível (Língua VII), ou bem ou mal, este é o mínimo do qual partirá. Como os sentidos derivam entre o dito e o não dito dos vários domínios aí fazendo efeito, um critério de um mínimo significa que qualquer coisa que o aluno fizer para sair desse mínimo, ele será recompensado com uma nota acima de zero (já que nenhum zero foi conferido). Este mínimo é, portanto, acima da reprovação, o que naquela conformação de evento se apresentou através duas notas mínimas de 3 em 5 e o restante em notas máximas. Com isso entendemos que os gestos do professor se traduzem,

ao contrário do que se observa no gesto da professora Tatiana, em aferições de notas bem mais generosas.

7.6. Caracterização das formações discursivas

Vimos que a reação do sujeito ao erro é regida não só pelas representações de língua ou do que é ser professor, mas também pelo elo que o professor estabelece (ou não) com o aluno. Nesse jogo, o professor busca objetificar os seus atos em notas que tenham algum respaldo jurídico. Porém, por mais que procure ser coerente com uma determinada discursividade, outras vão interferir na sua tomada de posição em relação às falhas, aos erros seus e dos alunos.

Tatiana, por exemplo, está imaginariamente coerente com os preceitos técnico-científicos, porém se esquece (ou melhor, 'não sabe') que a sua identificação simbólica com um ideal de língua pode lhe dificultar o estabelecimento de elos mais afetivos com o aluno. Este já é concebido como imperfeito, impossível de atingir a excelência de 'saber' a língua e portanto, excluído da possibilidade de receber nota máxima. Neste caso, faz efeito uma ideologia da excelência, na qual podemos condensar sentidos que concorrem para caracterizar uma FD que chamaríamos de *Excludente*, numa modulação que tende para a *Perfeição excludente* porque nela se espera o máximo, o zero-defeito e que, no entanto, exclui da excelência até os bons alunos porque um 'saber' praticamente perfeito de uma língua é imaginariamente inalcançável para todos.

Pedro, por outro lado, enfatiza imaginariamente as relações afetivas, no elo com o aluno. Também sem que o 'saiba', tal gesto retira dos procedimentos técnicos e científicos a sua função predominante. Suas tomadas de posição favorecem a dádiva (dar ao aluno mais chances), o que é representado em notas sempre acima de um mínimo abstrato, já que ele transita mais num imaginário de que todos podem 'conhecer' a língua. Numa caracterização desta discursividade, há um afastamento da ideologia da excelência que exclui o 'produto com defeito'. Uma FD assim caracterizada aceita o sujeito incluindo-o no

grupo e por isso pensamos em uma FD que chamaríamos de *Inclusiva*. Numa modulação dessa FD, Pedro inclui todos os alunos no grupo dos que incondicionalmente progridem. Podemos pensar, portanto, em uma modalidade que chamaríamos de *Inclusão incondicional*, ou seja, não há lugar para o fracasso de nenhum aluno.

Nos gestos desses professores entendemos, até agora, que podem haver duas condensações discursivas que podem se configurar em FD's ou modulações de FD's preponderantes nesse espaço social: a FD *Excludente* e a FD *Inclusiva*, nas modulações da *Perfeição excludente* e a da *Inclusão incondicional*. Veremos, no capítulo 8, se os fatos lingüísticos contidos nos registros das práticas enunciativas apresentam ulteriores fundamentos essa nossa interpretação ou se encontramos outras FD's ou outras modulações de uma mesma FD. Analisaremos, portanto, os sentidos das práticas de avaliação e para tal, utilizaremos partes do *corpus* compostas pelos registros em áudio e vídeo, diário de notas, anotações da pesquisadora, correspondências eletrônicas e ementas de curso.

CAPÍTULO 8

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

8.1. Introdução

Nesta parte pretendemos analisar outros fatos de linguagem do *corpus* – registros em áudio e vídeo dos eventos de avaliação e anotações da pesquisadora – e, quando necessário, utilizaremos arquivos de registro, tais como os diários de classe, ementas de cursos e correspondências eletrônicas. As condições de produção do discurso são as de que a regra estabelecida pelo colegiado de graduação da instituição em foco é a de que sejam feitas mais de uma avaliação e que nenhuma delas tenha o valor superior a 40% do total. Fica a cargo do professor a forma como conduzi-las. Retomamos aqui os registros dos dois níveis (semestrais) finais de ensino da LE (uma turma de Língua VI e duas turmas de Língua VII). Vale lembrar que se pressupõe, nesses níveis, currículos de integração das habilidades orais e escritas.

Como conseqüência, a imbricação da escrita e da oralidade fica mais evidenciada porque há uma orientação para que, nestes níveis, se enfatize a escrita acadêmica. Espera-se, portanto, que o aluno enuncie nas duas modalidades conforme um nível pressuposto nas ementas e no material didático utilizado pelos professores. O próprio ambiente acadêmico voltado para a pesquisa faz com que oralidade em LE seja praticada através da metalinguagem (acepção de Dabène, 1984) em sala de aula e também avaliada de alguma forma, o que muitas vezes leva a práticas de apresentações orais e seminários (em geral, baseados em alguma enunciação escrita). Interessou-nos acompanhar as práticas de avaliação da produção oral nesses dois últimos níveis, quando já se pressupõe um aluno tomando a palavra de maneira autorizada.

Lembrando que o discurso pedagógico ocorre no interior da instituição escolar e tem os professores como enunciadores primários e os alunos como enunciadores secundários. Portanto, as relações de comunicação são reguladas pelas várias posições que eles ocupam na ação educacional. É um espaço de representações sociais reguladas por formações discursivas interligadas. Como sabemos pela afirmação de Orlandi (1996), esse discurso tende para o autoritário e como prática social institucionalizada, tem no professor o sujeito que se apropria do saber para transmiti-lo aos alunos, os quais, por sua vez, se assujeitam à posição a eles atribuída. Procuraremos levantar as representações de sentido que apontem para FD's mais ou menos distintas ou para diferentes condensações de representações de uma mesma FD em relação às avaliações orais finais de LE. Em seguida, analisaremos alguns outros fatos, constituídos em momento posterior, concernentes à correção diária da enunciação do aluno na LE (através dos pares) em produções orais durante práticas em sala de aula.

8.2. Um modo de funcionamento técnico e político-transferencial: turma mais fraca / programa e avaliações tradicionais / professor que visa mais do que um mínimo abstrato

8.2.1. As condições de produção do discurso

Encarregado da turma de Língua VII - noite, o professor Pedro prepara um programa de curso do tipo tradicional, ou seja, um programa mais dirigido por ele e não tanto pelo aluno, além de vários eventos de avaliação através de provas, exercícios e trabalhos escritos. Do programa de curso[118], o professor nos relatou e nos entregou somente o que antecipou que queríamos: o material relativo ao seu trabalho sobre ensino e avaliação da enunciação oral. É importante ressaltar que nos ateremos às tomadas de posição do professor em relação ao enfoque que deu às práticas de enunciação oral. Este enfoque

[118] O professor não nos forneceu um programa de curso por escrito. Este foi proposto, segundo seu relato pessoal, de forma a conduzir tarefas que contrastassem a língua escrita/oral.

parece ter sido modificado ao longo do semestre, ou ao menos, as avaliações planejadas sofreram modificações.

O professor orientou grande parte de seu programa de curso para o estudo comparativo entre a língua escrita e a língua oral segundo as representações apresentadas nos textos que reuniu para orientar suas aulas. A imagem de fala/escrita que apresenta aos alunos parece privilegiar a dicotomia entre a língua escrita e a língua oral, ou seja, parece haver destaque para o estudo *contrastivo* dos dois pólos[119]. As duas avaliações orais para nota naquele semestre foram orientadas para práticas que ressaltassem essas diferenças através de leituras em análise conversacional. Uma apostila que preparou para os alunos foi retirada da *Edunet International* (1996)[120] e da qual nos forneceu uma cópia. Nesse material há exercícios práticos nos quais são tratadas questões tais como, diferenças entre o inglês falado e o escrito, detecção de padrões de acentuação e entonação na fala, identificação de conectores e dispositivos de coesão (nas diferenças entre a fala e a escrita).

Pedro entregou-nos também uma cópia de um texto mimeografado[121] no qual se baseou para conduzir uma atividade de pronúncia em sala de aula e um outro texto teórico[122] sobre o desenvolvimento de alunos oralmente reticentes. Além disso, acrescentou algumas partes de correspondências eletrônicas mantidas em grupos de discussão e comentou (numa correspondência) ser "o tipo de inspiração que tenho buscado"[123] para desenvolver atividades de pronúncia e conversação.

Ele conduziu 7 eventos de avaliação formal (valendo nota – no total de 80 pontos) e um evento de avaliação diagnóstica (já relatado) ao longo do semestre além da prova final (de 20 pontos). Dentre as três avaliações que focalizaram a oralidade, o segundo evento

---

[119] ACTON, W. Direct speaking instruction (and the mora bound, focal-stresss blues), 1997. e BROWN, R.S. & NATION P. Teaching Speaking: suggestions for the classroom (s.d.) Os dois artigos foram retirados da Internet.

[120] Material retirado da internet no *site* webmaster@edunet.com e preparado pela *Edunet International Ltd*, 1996.

[121] JENKINS, J. KENSW0RTHY, J. Cloning: a means of finding your L2 voice. England. (s.d.)

[122] ASKER, Barry. Identifying Orally Reticent Students. Hong Kong: Aston University, 1995 (mimeo)

[123] Conforme correspondência do ano de 1999.

(valendo 5 pontos), registrado e já em parte analisado, se tratou de uma representação de papéis (*role-play*)[124] em duplas. Abaixo transcrevemos os critérios e descritores dessa atividade como o professor os apresentou:

> *Prontidão: fluência, naturalidade e criatividade, evitando monossílabos e com direito a falsos começos, auto-reparação e hesitações. Valor: 2 pontos*
> *Prominência: uso adequado da acentuação. Valor: 1 ponto*
> *Uso: funções da língua tais como falar sobre o passado, planos futuros, gostos e desgostos, comparações simples, expressão de freqüência, coesão de conteúdo e não tanto de gramática, comunicação das idéias, confiança na forma de expressão, uso de itens gramaticais tais como futuro going to, advérbios de modo, uso de verbos regulares e irregulares, present perfect. Valor de Uso e Foco: 2 pontos.*
> *Total: 5 pontos.*

O professor decidiu, posteriormente, desdobrar esse evento num terceiro evento – transcrições das representações de papéis com auto-avaliações qualitativas dos alunos (valendo 15 pontos). Esse desdobramento (como veremos mais abaixo) do evento avaliativo nos foi relatado em correspondência eletrônica. O professor nos forneceu também uma cópia em branco da prova final (no valor dos restantes 20 pontos e que prevê a consulta da apostila), a qual se pautou pela contrastividade entre a fala e a escrita (transcrições fonéticas, perguntas metalingüísticas sobre seqüências faladas e escritas, etc.). Acreditamos que o conteúdo dessa prova tenha sido influenciado pelo crescente enfoque nas formas de enunciação oral ao longo do curso.

Ao analisarmos o acontecimento, antes de tudo, é preciso levar em conta o constrangimento jurídico representado nas deliberações do setor citadas no capítulo 6. Vale lembrar também as determinações que já vinham fazendo efeito em outras orientações do

---

[124] Consideramos que a representação de papéis (*role-play*) seja uma atividade cuja situação de enunciação é bastante dirigida. Na metodologia comunicativa, tal atividade se trata de uma 'conversa' determinada pelo professor ou por uma atividade do livro didático, em grupos de 2 ou mais alunos, na qual os sujeitos falam não porque necessitem, mas para aprender a LE (Jouët-Pastré & Cruz, 2000). No caso da avaliação, os sujeitos falam para usar a LE e para que o avaliador a escrutine.

setor. Nestas, a 'habilidade' oral (falar e ouvir) deveria ser mais privilegiada nos níveis - I e III e os níveis II e IV privilegiariam a leitura e a escrita. Os níveis seguintes seriam flexíveis para atender às necessidades das turmas, mas com ênfase na escrita acadêmica. Junto a tais imposições, vêm se cruzar determinações de outros domínios, tais como, as representações que o professor faz de si, da turma com a qual vai trabalhar, da LE e da ciência (orientação comunicativa). Aliada a tudo isso ainda surge mais uma 'variável': a 'interferência' da pesquisadora.

8.2.2. Os gestos resultantes destas condições

Diante de uma turma em desvantagem (comparada à turma do mesmo nível da manhã), o professor centra o ensino mais em si do que no aluno. Uma turma mais fraca pressupõe um ensino centrado num aluno com menor autonomia de aprendizagem – o que é corroborado por autores expressivos da literatura em Lingüística Aplicada[125]. Apesar desta turma estar no último nível, já considerado autorizado, ela possivelmente não é representada como tal pelos professores que elaboraram discutiram as normas para aquele semestre e certamente também pelo professor que assume a turma.

Em relação às práticas orais, o depoimento desse professor nos mostra a sua representação de língua mais no âmbito do conhecimento, como algo analisável, lembrando sempre que são múltiplas as vozes que falam em seus gestos: falar a língua como brasileiro e não como nativo idealizado. Essa representação é contraposta ao que diz a ciência através do recorte que o professor possivelmente fez de seus estudos de formação: a fala tem especificidades diferentes da escrita e tais especificidades instrumentais devem ser enfatizadas (tomadas de turno, pausas, hesitações, repetições etc.) porque ele imagina que os alunos tenham uma representação idealizada de língua falada pautada pela escrita. A sua tomada de posição pelo recorte que faz da ciência e pela sua imagem de falante da LE, é

[125] Nunan (1995), por exemplo, propõe um modelo de ensino centrado no aluno como um *continuum* entre relativamente centrado no professor até totalmente centrado no aluno. Ele parte do princípio (a partir de várias outras pesquisas) de que alunos principiantes (mesmo adultos) não sabem muito bem como e o quê querem aprender, uma vez que só vão sabê-lo após um tempo que a instrução está em curso.

também afetada pela sua preferência ideológica de uma LE aceitável nas variantes não hegemônicas e por uma subjetividade na qual há lugar para as falhas dos alunos, que se reflete em atos de maior relativização em relação aos seus erros.

Surge a pesquisadora. Diante de suas inquirições sobre as práticas orais e também as avaliações da produção oral que está conduzindo, o professor enfrenta uma provável 'desestabilização' de seu planejamento. O pedido da pesquisadora para que grave o seu depoimento do tipo AREDA, leva-o a refletir sobre a sua prática. Logo em seguida, ela lhe solicita que relate o seu planejamento quanto às práticas e avaliação oral. Antecipando as expectativas da pesquisadora, ele lhe relata as atividades que vem conduzindo. Seu interesse em procurar mais subsídios teóricos (como se pode ver na bibliografia fornecida por ele) e relatá-los à pesquisadora, leva-o a intensificar o enfoque contrastivo entre o oral e o escrito em sala de aula. [126]

O elo (transferencial) estabelecido com os alunos pode permitir um lugar político de manifestação (mecanismos de afeto, confissão e resistência) de sentimentos positivos, negativos, de queixas, de indiferença ou até de alguma mudança significativa para alguém. O teste diagnóstico, que constou de leitura em voz alta gravada em áudio, torna-se um meio de trocas de domínio afetivo através da prática formal de retroalimentação (*feedback*) [127]. Lembremos das representações que Pedro fez das reações dos alunos em geral, sobre essa atividade (nervosismo, surpresa e curiosidade), relatada a nós na seqüência (63), e cuja parte desdobraremos aqui como (63a)

(63a) (...) Como esperado *muitos relataram nervosismo*. Mas também *surpresa por terem tido uma atenção individual* em curso deste tipo *e curiosidade por saberem como se*

[126] Estes comentários foram feitos à pesquisadora pessoalmente.

[127] Segundo Ellis (1994), a retroalimentação é um termo geral dado à informação fornecida pelos ouvintes na recepção e compreensão da mensagem. Ele cita uma distinção de Vigil & Oller, (1976, cf. Ellis, op. cit.) entre retroalimentação cognitiva e afetiva, ou seja, enquanto a primeira se refere ao entendimento da mensagem, a segunda se refere ao apoio motivacional que os integrantes dão uns aos outros durante a interação. Nós, no entanto, entendemos essa prática como um dos mecanismos não só de nível transferencial entre os sujeitos, mas também como efeito da ideologia neoliberal. Dessa maneira, práticas assim pressupõem efeitos de cooperação entre os indivíduos, atenção mútua, eliminação (recalcamento) do desprazer.

saíram. Vou agora voltar à fita com cada um, dando *feedback* sobre os tópicos para os quais eles se prepararam. (...) [Pedro, correspondência eletrônica 1, de 1999]

Vejamos alguns exemplos de seqüências de avaliação escritas pelos alunos a propósito dessa leitura em voz alta gravada em áudio. Vários são os comentários de resistência à atividade, através de indiferença, desconforto, embaraço, distanciamento. Esses atos se dão, portanto, através de um ou mais dos três mecanismos – afeto, confissão e resistência. No entanto, em gestos de confissão, alguns outros alunos ressaltam suas deficiências e buscam agradar ao professor.

Observemos a contradição que se apresenta na tentativa do professor de dar atenção individualizada ao aluno, mas acaba por construir uma imagem homogênea deles (não seria efeito de uma memória da pedagogia homogeneizadora?). Nessa imagem se apagam vozes individuais dissidentes para fazer aparecer uma imagem que o professor tem da comunidade; ou seja, uma visão mais ou menos homogênea de cooperação, na qual as vozes dissidentes (de, por exemplo, *terrrible, not comfortable, nothing special)* são apagadas. Lembremos também que os silêncios são formas de dizer. No fio do discurso do professor, vemos que os enunciados dos alunos são metonimizados nos substantivos *nervoso*, *surpreso* e *curioso*, que por sua vez, derivam para um sentido possível "o meu desejo é que a experiência tenha sido positiva para todos". Vejamos as seqüências escritas de alguns alunos. Seus nomes são reais, por isso registramos somente as iniciais, exceto a última, que é nossa informante.

(66) *A rare activity. That is what I did in my English class today. I read a small fragment of a text in front of a tape recorder and Mr (...), my teacher. It was a different activity and made me feel nervous , but I liked it very much.* [N.]

(67) *It was a terrrible experience, but for the most part it was my fault. I didn't prepare it, and as you always ask us, it was not comfortable to me. I was kind of nervous.*[C.]

(68) *I didn't feel comfortable while I was reading the paragraph. This situation always seems a test which I can't fail, even if I know it's not.*[F]

(69) *When I was speaking to the tape recorder, I didn't feel nervous. It was something normal. I don't know if it is the way to express my feelings, but it was like I had already done this before. Nothing special.*[R]

(70) *I felt a bit embarrassed because I'm shy. But I liked the experience. It's important to improve my conversation.(*o professor acrescentou: pronunciation*?).*[K]

(71) *It's a good piece of information. Everything in the simple past. Well done.* [Vanessa.]

No fio do discurso dos alunos observamos que funcionam os mecanismos que têm tanto o efeito de cooperação, quanto de confronto ou resistência. Em (66) e (70), entendemos que funciona o mecanismo de confissão seguido do afeto ou busca de aceitação. Em (67), funcionam a um só tempo, os três mecanismos, a resistência mostrada no desconforto, a confissão de não ter se preparado e portanto, a culpa ser sua (da aluna) e não do professor – afeto cujo efeito é a busca de aceitação. Em (68) e (69) vemos funcionar a resistência à proposta do professor, se manifestando ora como desagrado (68), ora como indiferença (69). Neste último caso, entendemos que o aluno pode estar falando da posição de professor ou de falante que se considera mais autorizado do que os outros ou mesmo do que o considera o professor.

E finalmente em (71), entendemos que funcionam dois mecanismos: a resistência através do silêncio (censura) local (Orlandi, 1997), ou seja, da ordem do que pode ser dito na formulação, mas não o é por questões de poder; e o afeto, através de uma expressão de aprovação. Antes de tudo, vale apontar que esta aluna enuncia da posição de professora ao dizer "*It's a good piece of information. Everything in the simple past*", ela recusa (como aluna) a intenção do professor de fazer daquela atividade uma prática de pronúncia e lega (como professora) tal prática a um exercício de sintaxe. Ao finalizar com "*Well done*", ela busca a cumplicidade do professor ao colocá-lo na posição de colega e não de seu professor.

O teste oral já estava agendado (representação de papéis em duplas) e a nota conferida a ele já decidida (5 pontos), sendo que este seria registrado em áudio pela pesquisadora. Enquanto as duas outras professoras dos níveis VI – manhã e VII – manhã

optaram por apresentações orais de projetos como avaliação, o professor Pedro optou pela representação de papéis uma atividade dirigida e na qual ele determinou o assunto, a troca de turnos e o tempo da atividade. Neste gesto, vemos ser reforçada, mais uma vez, a imagem que o professor faz da turma como 'mais fraca' já que ele propõe uma prática que não dá aos alunos autonomia de tomada da palavra.

A participação da pesquisadora se torna um elemento modificador das ações. Talvez diante de todo um trabalho que acabou dedicando à enunciação oral, o qual é enfim objetificado em somente 6,25% dos pontos totais (5 pontos em 80), o professor se vê diante de uma exigência de re-arranjo de posição. Ele decide aproveitar os registros da pesquisadora para dar continuidade ao seu trabalho de retroalimentação. Tal decisão parece espantosa, pois para muitos pode significar 'desrespeito' às regras da boa objetividade técnico/científica (falta de critérios, desrespeito ao planejamento de que a avaliação devia ter sido 'negociada' com os alunos desde o início do curso, etc.). O que ele fez: tomou as gravações emprestadas e as copiou em fitas separadas para que cada dupla de alunos pudesse ter acesso a sua representação de papel. Pediu às duplas que transcrevessem as suas falas e fizessem uma avaliação qualitativa de seu desempenho. Tomando em conta essas auto-avaliações e a sua própria, ele objetificou a nota desta atividade em 15 pontos[128] (perfazendo assim 25% do total das notas). E ele nos escreve em outra correspondência:

(72) (...) Os *transcripts* das gravações estão interessantes e alguns fizeram uma auto-avaliação bem boa (como a A., por exemplo, uma das mais fracas). *Mas ainda não sei se e porque eles acham que eu quero ouvir isso ou se é sincero.* De qualquer forma o objetivo de *awareness* foi conseguido, *acho.* Na Sexta *vou dar o retorno a eles*, fazendo comentários sobre os *transcripts* e etc. (...) [Pedro, correspondência 2, de 1999]

Nesta seqüência, mais uma vez a heterogeneidade constitutiva de todo discurso (Authier, 1984), é mostrada no nível da enunciação. Temos dois locutores que se referem a dois enunciatários. O locutor 1 (professor) – responsável pelo ato jurídico de aplicar a avaliação e o locutor 2 (Pedro) – responsável pelo ato político de estabelecer um elo de cooperação, de afetividade com o enunciatário 1 (aluno) – falam para o enunciatário 2 (a

[128] O critério que adotou para objetivar esta nota não nos foi relatado.

pesquisadora) o que antecipa que ela quer saber. Porém, na adversativa *"Mas ainda não sei se e porque eles acham que eu quero ouvir isso ou se é sincero"*, o dizer do locutor 1 (professor) é desestabilizado pelo locutor 2 (o sujeito Pedro) que duvida da asserção anterior e a contesta. Volta o locutor 1 (professor) procurando reafirmar o seu ato, desta vez respaldado pela ciência que propõe a teoria da conscientização (*awareness*) e é novamente contestado pela dúvida do locutor 2 (Pedro) através do verbo modalizado *"acho"*. Entendemos, que numa dimensão da heterogeneidade constitutiva, nessa dúvida, há a expressão de um (não) 'saber' inconsciente que faz parte de um ato (amoroso) que pode 'dar certo'.

A propósito, cabe levantar a questão da formação do elo social entre o professor e os alunos. Esse elo se dá através da demanda dos sujeitos que, nesse caso, se configura como o professor 'sentindo' haver uma acolhida não unânime de sua proposta por parte dos alunos, como se vê nas posições assumidas pelos dois locutores desse enunciado. Partamos da formulação lacaniana (Lacan, 1982): eu te peço – *o quê?* – que recuses – *o quê*? - o que te ofereço.- *por quê?* – porque não é isso. Teremos: os alunos oferecem o que *"acham que eu quero ouvir"* (Pedro) na demanda da recusa, mas eu **não** recuso (*vou dar o retorno a eles)*, porém não tenho certeza se o que querem é o que dou (*"não sei... se é sincero"*). O que ofereci (professor) a eles – *"awareness"* – *"acho"* (Pedro) que foi conseguido (pelo professor), ao menos para alguns. Talvez o desejo do aluno que tem uma representação de si mais exigente e da LE como 'saber' ou como tendo um padrão ideal, não tenha encontrado acolhida num professor que trata a língua mais como conhecimento e o homogeneiza como 'pertencente a uma turma fraca e que, portanto, não o distingue como um enunciador que se destaca dos outros. Um efeito de sentido assim estabelecido pode ser exemplificado por aquele aluno que representa algum professor como 'bonzinho' demais nas notas, pouco exigente, com tendências paternalistas, etc.

Cabe comentar, a partir a análise que Julien (1996: 104) faz sobre essa fórmula de Lacan da negação à demanda que, nesse caso, é através do mecanismo de afeto, da ordem da angústia, que na metáfora de transferência (Riolfi, 1999) pode haver lugar para essa negação. Trata-se de "pôr em jogo a verdade da demanda insciente" que o analisando faz ao

analista (ou da demanda que o aluno faz ao professor, neste caso): recusar ou dizer não "à figura obscena e feroz do supereu". Dito de outro modo, dizer não àquilo para o qual o sujeito (aluno) foi nomeado (Ser nomeado para alguma coisa). "É o ato [] de deixar o Outro para lá".

Em tais condições, compreendemos porque a política do afeto se deu mais salientemente com os dois alunos mais fracos da turma. Estes foram explicitados em dois momentos: durante a avaliação através das representações de papéis e após a aferição de notas em correspondência com a pesquisadora. Ambos (A. e Daniel[129]) tiveram as notas mais baixas da turma, porém sempre acima do mínimo abstrato definido pelo professor. Estas foram respectivamente, 3 em 5 e 10 em 15 igualmente para os dois. Ninguém foi reprovado nesta turma.

A., por exemplo, é imaginarizada como alguém que teria acolhido a demanda do professor de fazer uma 'boa' auto-avaliação, como vemos na asserção entre parênteses em "*alguns fizeram uma auto-avaliação bem boa (como a A., por exemplo, uma das mais fracas)*" a respeito das transcrições das representações de papéis. Analisemos o que a aluna escreveu em sua auto-avaliação:

(73) *In my opinion I need to improve my language and grammar. I made a lot of mistakes and I mix present and past in the same dialogue. It is difficult to me make a correct dialogue, but I want to find something to improve my language and my grammar. I think that my pronunciation is not good and my accent is forced. I will listen tapes to improve it and I am going to record my voice to train and identify my mistakes. It is not easy to do but in my opinion, I have to do it because my English is not good enough and I am not a good student. I need to learn more and dedicate my time to grow up in my knowledge. I have other problem, I can't speak fluently I repeat a word many times before conclude my dialogue. I think it is bad, and it's happen because I am insecure to speak in English. I need to less this fear.*(sic)

Identificada simbolicamente com alguma incapacidade, a aluna confessa as suas deficiências imaginárias: *I made a lot of mistakes, mix present and past in the same dialogue, it is difficult to me make a correct dialogue, pronunciation is not good and my*

[129] Cabe lembrar que este aluno é nosso enunciador nos depoimentos já analisados.

accent is forced, I am not a good student, I can't speak fluently, I am insecure to speak in English, etc. Retomando a fórmula acima, a sua demanda simbólica é que o professor recuse suas confissões de fraca. No fio do discurso, essa 'choradeira' é aquela do "gozo da imagem de incapaz" que procura imaginariamente a cumplicidade do professor. Ao professor cabe, por seu lado, tornar-se mesmo cúmplice, punindo-a, como 'merece', ou se deslocar dessa posição de modo a permitir que a 'falação' se torne 'ação', ou seja, que o desejo de ensinar do professor alce o desejo de aprender da aluna. Comprometido com as suas determinações histórico-sociais ideológicas e inconscientes, o professor, que, imaginariamente, como vimos, confere ao aluno a responsabilidade de determinar ele mesmo aonde esse aluno vai chegar, não a punirá retendo-a (recusando a sua demanda de ficar no lugar de aluna fraca), e nem pode, pois já parte da representação de que um aluno seu tem que sair do mínimo ao qual ali chegou. Desse modo, a decisão do professor pode abrir (mas não garantir) a possibilidade para que o aluno se depare não com o que 'quer' (nível consciente, imaginário), mas com o que 'deseja' (nível inconsciente), que é da ordem do real.

No caso do aluno Daniel, o funcionamento é semelhante. Este, como já vimos em seqüências de seu depoimento, confessa sua falta de fluência (ver na seqüência 12), e 'pede' a compreensão do professor no momento da avaliação (ver na seqüência 43). Lembremos que o professor não teve acesso ao depoimento do aluno e, portanto, tal 'pedido de ajuda' se processa no campo da identificação entre os dois. Ora, como vemos numa parte da seqüência (43), o pedido do aluno é de tempo: *(...) um tempo de ouvir cada aluno, deixar falar com as suas dificuldades, tentar dar dicas, não para inibir, mas para tentar ajudar (...)*. Lembrando sempre que 'implícito' ao pedido imaginarizado está o pedido simbólico de recusa, esse tempo para falar lhe é dado (ou seja, não é recusado).

O gesto de não-recusa e facilitação também se configura nos parceiros de interação escolhidos pelo professor, tanto para fazer parte no teste de Daniel quanto no de A.: ambos são falantes autorizados da LE e ocupam, na interação, a posição de professor. Identificados com o professor Pedro, estes agem 'em cooperação' com ele: permitem que o turno do aluno mais fraco seja ocupado por mais tempo, direcionam a conversa, perguntam mais do

que respondem, etc. Em conseqüência, outro indício da política do afeto se mostra no tempo que o professor deu a cada dupla para desempenhar seu papel. O tempo médio de duração de cada dupla foi de 3 minutos, sendo uma média de um minuto e meio por aluno. No entanto, aos alunos mais fracos foi dado um tempo maior: o tempo para o 'desempenho' de Daniel durou 4'35'' e o de A. foi de 4'50''[130], bem superior à média dos outros enunciadores.

8.2.3. Uma modulação da FD *Inclusiva: Inclusão incondicional*

Diante do constrangimento jurídico de se encarregar de uma turma, cuja representação imaginária é de uma turma mais fraca, são mobilizadas no sujeito Pedro no lugar de professor, tomadas de posição em relação ao que fazer com essa turma que entendemos se tratar de um atendimento voltado para um aluno mais fraco, certamente não ditado pela ideologia da excelência. O seu gesto é determinado por várias vozes. Estas o levam a atos contraditórios do tipo ensino e avaliação tradicionais que, além de tratar a língua como conhecimento, funcionam como mera reprodução ao mesmo tempo em que ele procura estabelecer um tipo de relação político-transferencial com um aluno ao qual ele dá um lugar de dizer da falta, típico de uma política centrada no aluno (Riolfi, op. cit.). Nessa relação, um aluno imaginarizado como fraco pode ter mais chances de sair desse lugar.

Porém não são todos os alunos que vão se identificar com esse lugar de dizer da falta, e estes são talvez aqueles que têm imagens mais exigentes de si e da LE como 'saber' ou como um padrão ideal. Estes já estão mobilizados pelo desejo de 'saber' essa LE, independentemente dos gestos do professor. E ao aluno ao qual é dada a oportunidade de sair do lugar de fraco – lugar de não-mobilização do desejo de aprender a LE de algum modo -, o que ele fará depois fica à sua escolha. Alguma responsabilidade lhe foi dada. Por isso entendemos que alguma possibilidade de ocupação de um lugar diferente (lugar de

[130] Utilizamos, para esta análise, da gravação em áudio dos eventos e de cópias das transcrições feitas pelos alunos que nos foram gentilmente cedidas pelo professor.

metáfora, de subjetivação) pode ter sido proporcionada no gesto do professor (embora não necessariamente).

Como já apontamos na caracterização das FD's, o que entendemos é que os atos deste professor apontam para uma modalidade discursiva que se condensa em torno de um posicionamento que 'confere sempre algum progresso ao aluno', ou seja, aquela que incondicionalmente inclui o aluno no grupo imaginado como o que necessariamente progride,. A sua representação é a de que o aluno é responsável por sua aprendizagem, porém a própria natureza heterogênea e contraditória da sua decisão impossibilita que ele possa ter certeza, tornando o seu exercício de ética não dar voz mais forte à objetividade científica e técnica, mas sim apostar na relação político-transferencial afetiva com o aluno, uma aposta que pode possibilitar (mas não garantir) o comparecimento do real. Uma modulação da FD *Inclusiva* pode ser depreendida de seus gestos. Como já vimos, nomeamos essa modulação *Inclusão incondicional*, uma vez que um progresso e uma aprovação acima de um mínimo abstrato são sempre conferidos aos alunos sem exceção.

8.3. Outro modo de funcionamento técnico e político: turma mais forte/programa e avaliações centrados no aluno/professor que visa um máximo que não pode ser

8.3.1. As condições de produção deste discurso

A professora Tatiana, como já sabemos, se responsabiliza pela turma de Língua VII, manhã. Ela se encarrega, seguindo a letra do texto do setor, citado no capítulo 6, de uma turma imaginarizada como mais autônoma do que a turma da noite, pois para ela não há imposição de material: este deverá ser "de acordo com a necessidade da turma", além de portar procedimento de avaliação que "enfatize projetos". A professora, também efeito de suas representações de língua, de ensino/aprendizagem, de avaliação e de seu modo (inconsciente) de estabelecer elos sociais com os alunos, delimita então, a sua proposta de programa curso.

Este prevê um único projeto em grupo, cujo processo de avaliação seria feito através de *portfolios* individuais (onde constariam os escritos da parte que cada aluno desenvolveu para o projeto ou produto escrito final) no valor de 30 pontos. No desdobramento do projeto e dos *portfolios* individuais haveria uma apresentação oral de cada grupo (no qual aluno por aluno apresentaria a sua parte do projeto) no valor de 30 pontos e uma apresentação por escrito do produto final como um todo, entregue em nome do grupo, no valor de 40 pontos.

8.3.2. Os gestos resultantes destas condições

Do material teórico[131] que lhe dá subsídios para a montagem do programa de curso, ela retira também os textos que serão utilizados pelos alunos. Este material prevê todos os passos da confecção do projeto em grupo e a sua apresentação escrita e oral. A professora se pautou nos nomes dados pelos autores a esses passos para nomear as seqüências de seu programa, a ver:

> *Tentative Schedule*
>
> *English VII* Nome da Instituição
> Profa. Tatiana — (denominação do semestre)
>
> *April*: *First class*,16 – *Introductions*, 19, 23 - *Creating a good class atmosphere, 26, 30*
>
> *May*: *Getting the class interested*, 3, 7 – *Selecting the topic*, 10, 14 – *Creating a general outline*, 17, 21 – *Doing basic research on topic*, 24, 28, 31
>
> *June*: *Reporting to the class*, 4, 7, 11 – *Processing feedback*, 14, 18 – *Putting it all together*, 21, 25, 28
>
> *July*: *Presentation of projects*, 2, 5, 9, 12, 16 – *Assessing and evaluating the projects*, 19, 23, 26, 30

[131] A obra da qual a professora retira o material teórico prático é RIBÉ, R., VIDAL, N. *Project Work*, Oxford: Heinemann International, 1993. Ela relata ter distribuído aos alunos partes do texto teórico, assim como também o material prático fotocopiável previsto especialmente para utilização de alunos. Uma cópia de todo esse material nos foi igualmente cedida.

Observamos, nas primeiras atividades desse material, uma política do afeto representada nos títulos: "Criação de uma boa atmosfera em sala de aula" e "Tornando a turma interessada" *(Creating a good class atmosphere, Getting the class interested)*. Entendemos que tais atividades foram elaboradas para serem praticadas na interação de duplas ou grupos pequenos, conforme as hipóteses do ensino comunicativo (que conforme entendemos, traz em si uma concepção de língua como instrumento). Nessas atividades, um dos pares não tem a informação que o outro tem e, portanto, vão procurar se informar mutuamente. São atividades sobre temas tais como linguagem corporal, horóscopo e leitura de mão[132].

Numa visão discursiva, práticas como estas, que não sejam utilizadas simplesmente para pôr os alunos a se comunicarem, mas para mobilizá-los em sua subjetividade, abre possibilidades para o aparecimento de um discurso que se pauta pelo elo transferencial. Por sua vez também, e principalmente, uma proposta de projetos e *portfolios*, no atendimento individual dado no acompanhamento que o professor faz dos trabalhos do aluno, pode possibilitar que se estabeleça a transferência como a metáfora que propicie o surgimento de uma questão nova (aprendizagem a partir do desejo) para o aluno (Riolfi, 1999). Aliás, cabe lembrar que é a língua como 'saber' que a professora concebe simbolicamente.

Vale salientar, no entanto, que o imaginário encobre a singularidade. Os fatos que temos estão nesse nível. E como tal, os relatos da professora já estão afetados por sua interpretação das atividades que por sua vez, já passado um tempo, estão confinados a uma memória. Da mesma forma, o que ela relata está determinado pela antecipação do que ela imagina que a pesquisadora quer saber. Portanto, os comentários sobre os documentos que temos nos foram feitos pela professora dois meses depois do início das aulas e aqui se configuram da forma como anotamos[133]:

---

[132] Os roteiros e textos destas atividades nos foram gentilmente cedidos pela professora.

[133] Vale ressalvar que temos consciência de que as nossas anotações já são interpretações, uma vez que nelas está o jogo de imagens no qual as interlocutoras estão enredadas.

(74) *No início, houve muita resistência dos alunos para aceitarem a proposta do projeto*, mas agora ela acha que estão engajados. (...) Ela conhece a turma por observação dos '*drafts*' que eles lhe passam. (...) De modo geral, acha que o desempenho oral deles melhor do que o desempenho escrito.(...) As aulas são utilizadas para o desenvolvimento do projeto e a sua monitora lhe ajuda a supervisionar o seu andamento, ficando com os alunos quando ela não está.(...) *Ela sente que às vezes está funcionando bem, às vezes não.* [Notas tomadas pela pesquisadora durante uma conversa com a professora]

Numa proposta de prática centrada no processo do aluno, entendemos que haja abertura para a tomada da palavra, uma vez que o aluno é quem escolhe o que quer aprender. Para que isso ocorra, entendemos também que é no elo que se dá entre o professor e o aluno, que uma 'aprendizagem' ocorre (no contraponto entre o que se quer e o que se deseja). Contudo, na busca de atendimento às diferenças individuais do ensino comunicativo, são homogeneizadas as questões menos tangíveis: as vozes que constituem o inconsciente e que por sua vez, são responsáveis pela construção do imaginário. Busca-se a simplificação das diferenças (Coracini, 1998).

Duas questões nos chamam a atenção nas anotações acima no que se refere à formação de um elo que venha a atender ao aluno enquanto sujeito: a dúvida da professora quanto à real aceitação da sua proposta pelos alunos. Esta dúvida nos intriga, mas como não acompanhamos longitudinalmente as aulas da professora, precisaremos de mais alguns fatos de linguagem para sustentarmos a nossa hipótese de um elo que talvez não se tenha formado a partir da aceitação da heterogeneidade (onde se pressupõe permeabilidade para fazer surgir a singularidade), mas sim da homogeneidade (onde uma imagem de grupo ou de alguma classificação prevalece em detrimento da imagem individual).

Uma vez que nos interessava primordialmente acompanhar o processo de avaliação da turma com o foco na enunciação oral, buscamos informações sobre esse processo. O procedimento de avaliação foi proposto juntamente com o programa, consoante com as vozes da ciência e da técnica da avaliação. Nessas vozes, a forma ideal de avaliar é propor seu procedimento no início, no momento do planejamento e vinculada ao ensino: planejamento, avaliação, ensino e co-participação do aluno no processo decisório, é o que

aponta, por exemplo, Scaramucci (1998). A distribuição de pontos, nesta altura ainda não estava decidida. Vejamos o seu texto sobre o processo de avaliação incluído no programa:

> *Evaluation: Through portfolios (2 portfolios)*[134]
>
> *The master portfolio: is your working folder. It contais first drafts of work and second and third drafts. It's where you have ownership – you do what you want – weekly reflecting and improvement < basis for conferences with teacher.*
>
> *The Assessment portfolio: assembled one/two weeks before it's due – contains all the material that you feel meets the standards of good work < monthly*
>
> *Through peer evaluation: During the last 2 weeks of class we'll be evaluating our projects. Assessment wil be continuous throughout the semester.*

No início do terceiro mês de aula, diante da aproximação das apresentações orais[135], uma aula foi em parte dedicada à decisão dos critérios, descritores e a pontuação tanto da apresentação oral como dos *portfolios* e projetos. Observamos que a professora, procurando reproduzir a voz (técnica) da ciência se vê confrontada com outras vozes: a jurídica (na qual há um poder de decisão que é seu) e a política de estabelecimento de responsabilidade e cooperação (na qual o poder é partilhado com o aluno).

Como previsto no programa, a professora propõe dividir a responsabilidade pela avaliação das apresentações orais com os alunos (*peer evaluation*). Os grupos discutem, a professora escreve as sugestões no quadro, que se resumem em duas opções: uma das propostas é feita pela professora e é aprovada por um grupo de alunos, apontado por ela como Grupo 1. E a outra é proposta por um segundo grupo, chamado de Grupo 2. Prevalece, após discussões, a proposta do Grupo 1 (ou seja, a proposta da professora).

---

[134] A professora preparou e distribuiu aos alunos um texto explicando o que é o *portfolio* e como montá-lo. Uma cópia nos foi gentilmente cedida. As partes sublinhadas são da professora.

[135] Um texto no qual a professora se baseou para instruir os alunos sobre as apresentações orais foi Lurkey-Coutoscostas, K., Tanner-Bogia, J. The art of presenting. *English Teaching Forum*, July-September, 1998, p. 33-36. Deste texto e do capítulo sobre apresentação oral do livro *Project Works*, ela preparou *checklists* para os alunos se auto-avaliarem e avaliarem os colegas.

Resumindo, os grupos opinaram somente pelo valor de cada parte da avaliação (prevalecendo os valores acima descritos), ou seja, para o *portfolio*, 30 pontos; para a apresentação oral, 30 pontos; e para o produto final escrito (assim nomeado pela professora), 40 pontos. Os descritores de qualidade da apresentação oral foram propostos pela professora e escritos no quadro da seguinte forma (não se definiu os critério de quantificação de cada descritor):

Presentation: (a combination of a semester's work)
- *Organization*
- *Unity*
- *Materials*
- *Oral fluency – clarity*
- *Content*

Os critérios e descritores são 'negociados', porém, como um simulacro de objetividade. Todos sabem em quê serão avaliados mas não sabem como. Como vimos na análise em 7.5.1. o ato político da professora em 'exigir' a participação dos alunos no processo (*peer-evaluation*) de avaliação foi abandonado e ficou acordado que quem estivesse presente à apresentação do colega faria uma apreciação qualitativa e a entregaria à professora. Ao final, as suas anotações sobre cada apresentação, assim como algumas avaliações dos alunos[136], são objetificadas em uma nota. Na 'escreveção' sobre os eventos, silencia-se o julgamento. Como salienta Amarante (1998), fica abafado o problema lingüístico de diferenças das competências. Estas já estão fazendo efeito na classificação que os alunos têm de si e dos colegas, assim como também na classificação que a professora tem dos alunos (certamente confirmadas através dos rascunhos que lê e corrige nos *porfolios*), assim como também em sua concepção de língua muito mais como 'saber' do que como conhecimento (embora a concepção de conhecimento esteja implícita em muitas das suas técnicas de ensino).

[136] Os parágrafos de avaliação qualitativa dos alunos que os entregaram à professora nos foram também gentilmente cedidos. Neles há partes sublinhadas pela professora, sugerindo que teriam sido destacados como suporte para a sua decisão na objetivação da nota.

Porém, um tipo de aluno que é sempre classificado por sua 'incompetência' é o aluno dito fraco. Este é mantido tecnicamente em seu lugar de fraco no elo político-transferencial. Na falta, talvez, do elo social que pressuponha uma permeabilidade do professor para permitir que o aluno saia desse lugar, ele é mantido aí, como mera reprodução do saber institucional, efeito da ideologia da excelência e de uma escolha pela rigidez técnica que assume a função de proteger o professor de subjetivar a sua relação com o aluno. Analisaremos, portanto, dois casos de alunas fracas que resultaram em reprovação. Nós nos ateremos ao recorte do que observamos de suas avaliações da enunciação oral: estas foram feitas através de suas anotações numa *checklist*, dos breves comentários da professora na folha de notas, e às anotações que fizeram os colegas sobre a apresentação de uma delas.

Partiremos de uma contradição da enunciadora Tatiana no lugar e posição de professora, a qual apontamos, no capítulo 7, na análise da seqüência (52). Vejamos novamente essa seqüência, e observemos as ressonâncias[137]:

(52) (...) a avaliação do desempenho oral, por exemplo, ela é subjetiva por natureza, visto que o avaliador é sempre um indivíduo, então, né, quer dizer, o indivíduo tem que ser treinado para evitar que... é... critérios.... é.... não.... critérios....às vezes não objetivos interfiram na sua avaliação.(...) Se o desempenho daquele aluno, né, *naquele momento não condizer com o que o professor conhece*, o justo seria que o professor *adequasse o resultado da sua avaliação ao que conhece do aluno* e não àquele momento, é...então também, você dizer ao aluno que ele se saiu mal numa prova, *quando você sabe que no cotidiano ele se desempenha muito bem*, então isso eu não acho que também seja justo porque a avaliação tem que ser *um retrato daquilo que o outro faz no cotidiano e se o retrato não condiz, tem que tirar uma outra foto.* [Tatiana, p. 18]

Nesta seqüência, ela contrapõe a neutralidade dos critérios científicos ao que conhece do aluno (à subjetividade). Porém, a contradição se mantém respaldada pela voz da ciência que com seus critérios mascara e justifica os atos político-transferenciais entre os sujeitos. Uma vez que ela se refere ao aluno que é bom enunciador e silencia-se sobre o

[137] Cabe lembrar que todas as formulações aqui reproduzidas, tanto dos professores quanto dos alunos, são textuais.

aluno fraco, nos perguntamos de que forma ter-se-ia dado um vínculo entre um professor e um aluno para os quais, ao chegar no final do semestre, nenhum progresso aconteceu para o aluno. Focalizaremos dois casos de reprovação que, portanto, representam o aluno fraco que não saiu do lugar e para o qual, ao final do processo (avaliação somativa) só resta o fracasso.

1° caso: Sofia[138], cujo grupo apresentaria um trabalho sobre a gíria na LE, negou-se a fazer a sua apresentação oral na última hora. Embora a aluna estivesse presente e a professora insistisse para que apresentasse a sua parte, assim mesmo ela se recusa e o grupo apresenta o trabalho sem a sua parte. Após a apresentação, Sofia pede à professora que lhe dê outra chance. Os critérios estavam definidos e a professora se ateve a eles. A aluna obteve zero. Dentre os outros 70 pontos, obteve respectivamente 15 no *portfolio* e 28 no projeto (60 pontos são necessários para aprovação). Os comentários da professora sobre ela foram: *Very little reflection and assessment of work in portfolio. Did not come to presentation. Did contribute towards final written product.*

Diante das condições acima expostas, entendemos no jogo de identificação simbólica, tanto a aluna não quer sair do lugar de gozo de sua posição (como fraca) quanto a professora, que a imaginarizando como tal, nada 'pode' fazer, podendo assim gozar de seu lugar da professora justa pois se atém aos critérios estabelecidos e tem a aquiescência da turma. Nessa configuração de escolha binária, no final do processo, não há mais tempo de dar ao aluno o que ele 'realmente' pede ao justapormos a fórmula de Lacan: o sujeito pede que recuses o que ele lhe oferece (em seu caso, a pouca reflexão sobre seu progresso no *portfolio* e sua recusa em apresentar o trabalho). Já o que a professora reconhece como positivo (*Did contribute towards final written product.*), não teria sido suficiente em sua relativa limitação representada numa nota inferior ao valor que possibilite alguma recuperação. Não houve recusa, ao contrário, mantém-se intacta mais uma reprodução da incapacidade. Teria esta aluna 'realmente' tido um acompanhamento às suas necessidades pressuposto num ensino centrado no processo (no desejo) do aluno? O gesto da professora

[138] Sofia é a mesma enunciadora que citamos em 7.5.1. Sugerimos rever a nota 115.

parece explicitar várias contradições. A primeira seria a da injunção posta pelo documento acima citado de centrar o acompanhamento na escrita, ao invés imbricá-lo também com uma outra necessidade importante do aluno no qual o ensino se pressupõe centrado, ou seja, a enunciação oral que ainda se encontra mais faltosa. A segunda está em outra injunção: a voz da objetividade técnica e científica que concorre para legitimar sua decisão. Além disso, em seu gesto está implicada uma imagem de língua como impossível de se 'saber' e que, no entanto, e devido às condições de ensino institucionalizadas, tende a ser tratada muito mais como 'conhecimento'. E ainda mais, em suas anotações, a professora exclui a presença da aluna ao evento, simbolizando em seu gesto que a falha da aluna não lhe permite nem ao menos estar ali (portanto, não há como lhe dar uma chance).

2° caso: A aluna **F.** fez seu projeto e apresentação, juntamente com uma outra colega, sobre Maneirismo na literatura e nas artes. A apresentação foi cuidadosamente preparada para impressionar a platéia (usaram até roupas que lembravam o século XVI e fizeram representações teatrais de pequenos trechos). **F.** apresenta a sua parte com desenvoltura, mas nem com todo o aparato que fizeram, não consegue camuflar o seu problema com a pronúncia e algum titubeio, os quais, em muitos momentos, inibem a inteligibilidade. Sua colega, **A.**, falante mais autorizada, tem um papel mais proeminente. Os comentários de retroalimentação da professora ao final da apresentação foram somente referentes ao conteúdo da apresentação e a sua função de avaliadora é silenciada ali, como é de se esperar, uma vez que não é mais pertinente o seu 'papel' de corretora de uma pronúncia tão faltosa. Nas suas anotações escritas durante a apresentação não há menção ao problema da pronúncia de F. Somente no breve comentário das notas parciais é que consta a menção ao problema, assim escrita: *Many pronunciation problems/expression problems in oral presentation. Portfolio showed an attempt to reflect that does not continue.*

As avaliações qualitativas dos alunos sobre esta apresentação são de modo geral positivas. Alguns fazem menção à má fluência e pronúncia de **F.** e estas sentenças estão sublinhadas pela professora (são estas as que lhe dão respaldo para objetificar uma nota mais baixa para **F.**, em relação à nota conferida à **A.**). Vale salientar que somente seis colegas entregaram à professora as suas apreciações sobre esta apresentação. Dentre os seis,

somente 3 fizeram comentários sobre a enunciação falhada de **F**. Tais partes estão sublinhadas pela professora em caneta vermelha. Reproduziremos aqui estas partes e o que foi sublinhado:

(75) (...) *The problem I found was the use of the language by F. She does not have what we call fluency in English. I found it really problematic, once it ruined a bit the pace and the interest of the audience for the presentation. Too bad, because they had a great bunch of material. If you don't have a good domain of the language it will eventually lead to boredom of the whole class. Definetely, the use of the language by F. was the major problem.* (sic) [aluna D.]

(76) (...) *It is a marvellous theme, the presentation was very interesting, I loved it. The language, the pronunciation was the only problem, but I understood everything. I loved the clothes.* [aluna, M.A.]

(77) (...) *The only problem I found in the presentation was the use of language. One of the group members doesn't have a good control of the language and that really ruined the whole thing to the point that many people were really bored. It was one of them. I wouldn't like to be acting as a judge because I also am a student and I know I still have a lot to learn. However, as an English VII student, I think the girl in question's English is really poor*. (sic) [aluno W.]

Lembremos também, que decorrente de uma ideologia da excelência, faz efeito a representação que Tatiana tem de saber a língua e do padrão de exigência de qualidade máxima a que, segundo a sua representação, "ninguém naquela turma" teve direito (à nota máxima). Os alunos, também, ao marcarem a inadequação do colega à turma, identificados que estão com as condições de produção nas quais estão inseridos, reforçam e compactuam com a imagem do aluno fraco. A nota dada à F. pela apresentação é, portanto, objetificada em 17 (em 30), e a nota dada à sua colega é 25 – a quem a professora confere o comentário: "*good oral skill*". As outras notas parciais para **F**. foram respectivamente, 15 (em 30) e 24 (em 40), todas aparentemente conferidas para que não houvesse possibilidade de aprovação, justificadas pelo que ela escreve como 'tentativa mas não continuidade de reflexão' no *portfolio*.

Na reprodução de imagens que se dá na mera repetição das práticas institucionais de retenção dos não-competentes e da passagem dos competentes, faz efeito o que

contraditoriamente disse a professora na seqüência (52), acima reproduzida. Cabe ressaltar que vale muito mais o que ela silenciou, ou seja, ao aluno bom que ela conhece, é dada uma chance através de alguma nota que o autoriza a passar; ao aluno fraco, não.

8.3.3. Uma modulação da FD *Excludente*: *Perfeição excludente*

Tatiana assume uma turma, cuja imagem autorizada de bons falantes (mas que ela potencialmente não percebe como capazes de 'saber' a língua) lhe dá liberdade de montar um currículo flexível, baseado em propostas de ensino e avaliação consideradas como inovadoras, embora, também constrangido pela imposição de se centrar na enunciação escrita e no desenvolvimento de projetos. Uma vez que tais propostas são contraditórias, porque livres e ao mesmo tempo impostas, estas não lhe dão alguma certeza de funcionarem a contento. Ao final, quando as notas qualitativas são objetivadas em números, é visibilizada a mera reprodução de atos institucionais e um saber pouco ou nada deslocado. Nessa conformação, o aluno fraco fica ausente, excluído do grupo por de suas notas baixas e através de reprovação.

É importante salientar que, já que consideramos os sujeitos identificados ao *Eu ideal* imaginário, não estamos nos referindo aqui a 'injustiças' do professor em relação ao 'coitado do' aluno fraco. Estas avaliações são imaginariamente entendidas como justas pelos protagonistas, tanto o professor e seus colegas quanto o próprio aluno (que, com seus gestos, confessa a sua incapacidade). Os fatos mostram a materialidade da língua ainda não adequadamente 'aprendida' por estes alunos, entendidos e se entendendo, talvez, como maus aprendizes. São alunos de alguma forma 'marcados', rotulados a partir de seu valor moral (relativa adequação de sua própria condição), como aponta Amarante (op.cit.) e disso retiram algum gozo.

Por outro lado, cabe questionar também, se o professor, sem sair desse jogo de imagens, não estaria demasiadamente deslumbrado pelo seu revolucionário instrumento alternativo de avaliação de um processo abstrato, centralizado também num aluno abstrato

(*portfolios* e projetos; critérios qualitativos que fazem cruzar várias opiniões), se esquecendo de que o foco é o aluno enquanto sujeito, enquanto um ser singular. O que parece acontecer é um foco no instrumento, ou num processo de aprendizagem do aluno imaginarizado neste instrumento. Como pode haver um elo social que dê margem ao deslocamento subjetivo (transferencial), se o ato político dos alunos é de 'aceitarem' desenvolver alguma coisa que se chame de projeto e/ou *portfolio* para agradar ao professor? Como buscar, nesses projetos, o desejo de aprender de cada aluno, principalmente daqueles cujas notas foram tão baixas?

Vale apontar, numa FD que caracterizamos como *Perfeição excludente*, uma tomada de posição que condensa sentidos numa modalidade discursiva na qual as vozes técnico-científicas ou seu simulacro falam mais alto para justificar a aferição de progresso somente ao aluno bom, embora não para a excelência'. Nesta FD há pouco lugar para o exercício do ato político-transferencial afetivo, principalmente para com o aluno fraco, já excluído mesmo estando presente. Dito de outro modo, com Riolfi (op.cit): a demanda do aluno não encontra acolhida no lugar do Outro (professor), pois não é subjetivada; é semblante do objeto *a*. Assim, o que vemos configurar-se é uma ética do exercício da objetividade técnica, ou de um simulacro desta, em detrimento da ética que privilegia o elo social ou seja, aquela que pode dar lugar ao desejo de aprender do aluno enlaçado ao desejo de ensinar do professor. Assim se configura a exclusão do desejo já através da exclusão do aluno, tanto de fazer algum progresso, em se tratando do aluno dito fraco, quanto de alcançar a excelência, em se tratando do aluno dito bom.

8.4. Quando o professor confere ao aluno o lugar de avaliador

A propósito da posição de poder conferida pelo professor ao aluno, cabe apontar o caso em que o professor, além da posição, confere também ao aluno o seu lugar (jurídico) de avaliador durante um evento formal de teste. Este passa a ter, então, o poder de escrutinador do erro do colega, saindo do lugar de aluno e da posição de colaborador. Com isso, o aluno fica autorizado a influenciar na nota do colega. Orlandi (1998) afirma que no discurso os locutores falam de lugares sociais constituídos historicamente. É uma relação

de forças, constituída na hierarquia de nossa sociedade, na qual o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do seu dizer. Neste caso, o aluno pode falar da posição de professor, mas não do seu lugar. Este é um gesto que implica muitas forças: a força das representações que os alunos têm de um desempenho perfeito em confronto com a questão política do relacionamento assimétrico entre sujeitos (alunos socialmente mais privilegiados *versus* os menos privilegiados, alunos fracos *versus* alunos excelentes, etc.); a força do aluno tendo de julgar em lugar do professor e exercer o seu poder sobre o colega; a força do elo transferencial e identificatório que se forma entre colegas e com o professor, etc. Certamente este será um momento de conflitos, facilmente ilustrável não só em constatações de outros pesquisadores[139], mas também por fatos de nosso *corpus*. Vejamos uma seqüência que reforça essa nossa interpretação.

8.4.1. Condições de produção do discurso do Professor X[140]

Estas formulações foram retiradas de duas correspondências eletrônicas entre nós e um professor que seria nosso enunciador na segunda parte de constituição do *corpus*. Sua disciplina estava sendo ministrada no 4° período do curso e era uma disciplina exclusivamente voltada para a produção oral. Nesse caso, os alunos matriculados ainda estavam em estágio de enunciação bastante incipiente. Nós, naquele momento, estávamos voltando nosso interesse para alunos já em processo mais adiantado de tomada da palavra. Coincidentemente esse professor se exonerou do cargo durante o nosso processo de decisão

---

[139] Numa visão psicolingüística e social, Miccoli (1997), por exemplo, constata críticas veladas do colega menos proficiente ao exibicionismo do colega mais proficiente, assim como também o medo que os alunos têm de serem criticados pelo colega. Ela também constata que para se sentirem parte da comunidade, os alunos precisam partilhar as mesmas crenças e valores. Reed & Burton (1985) afirmam que avaliações negativas desmotivam os alunos a ponto de preferirem uma nota baixa por não fazerem a atividade ao invés de receberem uma avaliação ruim por algo que realizaram. Oxford (1999) relata o aumento de ansiedade dos alunos diante de correções severas dos erros e as formas desconfortantes de lidar com eles perante a turma. Andrés (1999), por seu lado, aponta que o excesso de correção leva à baixa auto-estima. Estas constatações são descritas, porém pouco exploradas, pois nelas se supõe que tais problemas podem ser solucionáveis através de um processo de reflexão dos sujeitos envolvidos. Uma visão de sujeito não totalmente cognoscente e assujeitado a forças que ele não controla nos dá ao menos a possibilidade de aprofundar a compreensão dessas questões, porém sem garantir que haverá 'sucesso' nesta ou naquela escolha.

[140] Lembramos que o professor X se propôs a participar de nossa pesquisa embora sua participação não tenha tido continuidade. Nossa análise se baseará nos fatos lingüísticos produzidos através de correspondências eletrônicas trocadas entre ele e a pesquisadora, durante o tempo de sua participação.

sobre o perfil do aluno que iríamos observar. Contudo, interessa-nos analisar essas seqüências, pois nelas o professor explica o seu processo de avaliação já em andamento naquele semestre e a participação dos alunos nesse processo:

(78) 1) (...) O processo vai se estender por todo o semestre, pois cada um tem que fazer duas apresentações. *Os alunos, às vezes, são mais «duros» nas notas do que eu*. E outra coisa interessante: quando um aluno excelente falou (Paulo...), *as piores alunas da sala* (um grupo de três) *deram as notas mais baixas* (9, 9, e 9). O Paulo, *a rigor, só cometeu um erro*, que foi escrever no quadro, enquanto falava, XVIIIth Century (em romanos). Ele morou muitos anos na Inglaterra e é fluente. Será que elas deram essa nota porque não o entenderam? [14/5/99]
2) (...) Um grupo de 4 alunas, particularmente ruins, deu as piores notas para um aluno excelente. *Será que era inveja,* será que era *incapacidade de entende, e portanto de avaliar*? [Professor X, 1999]

Como podemos ver, em sua representação, o professor não compreende porque essas alunas foram tão rigorosas uma vez que ele 'constata' que elas não têm capacidade para julgar a competência do colega (no lugar de alunas mais fracas da turma). Porém, seu gesto contraditório foi o de lhes conferir tal capacidade. Como marca Orlandi (op. cit.), não se pode falar do lugar do outro, este é o limite do jogo da alteridade. Pode-se, sim, intercambiar posições, na reversibilidade da voz dominante. Enredadas em uma memória discursiva (valores, estereótipos, etc.) e em um determinado elo social, os gestos das alunas são condensados em buscar, na representação de erro de uma ideologia da excelência, um modo de 'agradar' ao professor – imaginando que ele gostaria que elas tivessem rigor na nota – e, ao mesmo tempo, manifestam a sua hostilidade com o sucesso do outro. Aliás, o sentimento perturbador da inveja conferida pelo professor às alunas, é uma projeção sua do valor moral que ele lhes dá: o da impossibilidade de conseguirem a excelência do aluno competente (*que a rigor só cometeu um pequeno erro*), uma vez que o que se inveja são os bens e a maneira como gozam os outros (Prasse,1997). Ao aluno proficiente, o professor projeta o gozo de saber bem a língua, às alunas fracas, a inveja desse gozo (ou o gozo da inveja).

8.4.2. Os gestos da Professora Mônica

Podemos encontrar outras ilustrações da condição conflituosa na qual os alunos são colocados quando solicitados a avaliarem os colegas. Além da ação de resistência de vários alunos de Tatiana a avaliarem e até mesmo a estarem presentes às apresentações dos colegas[141], temos também exemplos no discurso da professora Mônica. A professora relata que, dentre outras atividades, seguiu a orientação pedagógica do setor[142] de voltar o ensino para o desenvolvimento de um projeto individual escolhido pelo aluno, além de outras atividades, todos negociados com os alunos, como representados por ela[143]. As apresentações orais avaliadas formalmente foram feitas no mês de julho (final do semestre) e só foram registradas por nós em áudio ou vídeo aquelas que tiveram a aquiescência dos alunos. Tivemos acesso também ao material dos alunos que não se apresentaram à classe, mas entregaram à professora suas atividades gravadas. Os critérios das apresentações e a nomeação dos critérios e descritores foram decididos entre ela e a turma, segundo representa a própria professora nas correspondências que analisaremos abaixo.

Vale marcar que os alunos decidiram que a avaliação deveria ser feita somente pela professora. Não aceitaram a participação dos colegas nas avaliações. Ficou acordado entre professora e alunos que a pronúncia e entonação dos alunos que trouxessem a tarefa de casa teriam maior rigor na correção, uma vez que os alunos poderiam ensaiar e editar a fita.

---

[141] Ver a análise da seqüência (62).

[142] Cabe salientar que a professora Mônica era a chefe do setor naquele momento.

[143] Seria privilegiado o estudo do livro de enfoque gramatical *Focus on Grammar – High Intermediate*, determinado pelo setor; a produção de parágrafos e ensaios literários (suporte às disciplinas de literatura em língua inglesa) segundo a orientação de textos retirados da *internet*, o desenvolvimento do projeto individual e sua escritura segundo a orientação de partes do livro *Writing a Research Paper*, a prática de vocabulário utilizando partes do livro *Vocabulary in Use - Upper-Intermediatee* a orientação teórica de um texto sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário. A prática oral não teria orientação teórica explícita, mas seria avaliada, em data marcada, através de uma apresentação em sala para os colegas ou através de uma atividade gravada em vídeo ou áudio de algum projeto ou pesquisa de tema livre, podendo ou não ser o mesmo que o aluno apresentaria por escrito, como projeto individual, ao final do curso.

Vejamos, agora, as formulações da professora Mônica diante da resistência de alguns alunos em se apresentarem aos olhos escrutinadores dos colegas. A opção de fazerem gravações para somente a professora avaliar nos é assim relatada em correspondência eletrônica[144]:

(79) Oi (...),
(...)
Ontem dividimos as categorias para avaliarmos as apresentações orais e '*recorded activities*' (os alunos discutiram em grupos como agregar certos elementos baseados nas sugestões que eles me deram de um tempo atrás). Ficou assim:

- *Organization: coherent, clear, well-timed and well-planned*
- *Language Use (accuracy): grammmar and vocabulary*
- (Sem nome): *intonation, pronunciation and fluency*
- *Personal attitude and creativity (we had a lot of problems to name this category): "natural" presentation – no reading, good voice projection, creativity (use of visual aids and other resources)*

Cada apresentação valerá 10 pontos. Eles não acharam '*fair*' dar notas uns pros outros pois muitos entregarão fitas gravadas e nem todos querem que os outros colegas ouçam o que eles fizeram. Quem sabe você me ajuda a avaliar?!!! Alguns concordaram com a gravação em cassete ou vídeo das apresentações. Se você não estiver aqui pode ver depois.

Um abraço,
Mônica

[Correspondência eletrônica 2, 1999]

O gesto de Mônica aponta para uma ação de domínio político-transferencial que põe em jogo a questão conflituosa de fazer uma exceção aos alunos que resistem a se expor aos colegas. A configuração disso é a questão da objetividade técnico-científica que se choca com a relação político-transferencial entre ela e os alunos. Desestabilizada pelo conflito causado pela troca de lugares (o aluno assume o lugar do professor ao avaliar o colega), sua tomada de posição é a de conferir aos alunos a posição de poder nas decisões sobre os critérios[145] principalmente no que se refere ao maior rigor nas correções do material que lhe

[144] A transcrição da correspondência é literal. O sublinhado é nosso. Foi omitido o início da carta por se referir a assuntos não pertinentes ao *corpus*.

[145] Como não acompanhamos esse acontecimento, trabalhamos, na análise, com as representações que a professora fez desse acontecimento e da participação dos alunos, assim como também com o que ela antecipa que a pesquisadora quer ouvir.

fosse apresentado em gravação. Porém, antecipando o que a pesquisadora espera dela, demanda-lhe ajuda de modo a legitimar seus atos, uma vez que a pesquisadora é representada como especialista em avaliação (afinal é este o objeto de sua pesquisa). Em outra carta, ela nos envia as linhas de ação decididas entre ela e os alunos sobre as apresentações orais e a sua avaliação. Esta correspondência antecedeu à correspondência da seqüência (81), como mostra a incisa entre parênteses acima, na qual ela busca manter a coerência de sua posição de quem dá voz aos alunos. Vejamos então a próxima carta, que antecedeu esta que acabamos de analisar:

(80) Oi (...),
Alguns alunos dos meus alunos vão fazer '*oral presentation*' e outros vão gravar alguma coisa. Tem algumas idéias boas. Até vão fazer um CD com um programa de rádio.
Na última aula eles discutiram em *group* o que era uma boa *oral presentation* e o que deveria ser considerado para avaliar a '*oral presentation*' e '*recorded activitiy*'. Abaixo está um resumo que vou levar pra eles amanhã. As datas das apresentações são: Junho 16, 21, 23, 28 e 30.
Eles podem entregar as atividades gravadas entre 5 de junho e 5 de julho. Acho que terá material interessante pra você.
Oral Presentation Guidelines
A. Characteristics of a good presentation
Informative – practical value – amusing effect – relevant
Organization – coherence
Clear
Objective
Good pace
Well planned and rehearsed
'Natural'/ no reading
Good voice projection
Well timed
Speaker should be standing up and looking at everyone
Accuracy
Time for questions
Visual aids: (OHP, VCR, pictures, charts...)
B. What to evaluate in na oral presentation and "recorded activities"
Organization – coherence
Fluency
*Pronunciation**
*Intonation**
Vocabulary
Well planned

'Natural'/No reading
Good voice projection
Accuracy
Well timed
Clear and more interesting than oral presentation – creativity
** above average in 'recorded activities' since the person may record it more than once till it sounds good. Choose a narrouw topic that you have knowledge about.*

Um gesto que condensa sentidos do domínio não só técnico-científico (na determinação dos critérios), mas também jurídico, é o de se determinar maior rigor na correção e avaliação das apresentações orais. Nessa representação, afinal, é mais justo um rigor maior para o que pode ser refeito ao invés do que é apresentado de modo espontâneo. Cabe apontar que o maior rigor na correção das gravações se dá no nível da pronúncia, como marca o asterisco acima. Essa preocupação com o aperfeiçoamento da pronúncia e da entonação, contudo, se concentra em sua prática enquanto um exercício físico que pode ser aprimorado para se chegar à excelência. Num tratamento da língua como instrumento e portanto como conhecimento, parece fazer efeito a ilusão de que tanto a pronúncia quanto a entonação podem sempre ser exercitadas e corrigidas até ficarem 'perfeitas', e essa 'perfeição' pode ser rigorosamente medida. O rigor da medida traduz uma busca de apagamento de todas as incertezas trazidas por relações conflituosas através do preenchimento das lacunas numéricas de décimos de nota, a exemplo dos registros da professora em relação às notas conferidas aos seus alunos[146]. No entanto, mesmo no rigor da medida, o seu gesto revela uma interpretação das várias vozes que o constituem, entre elas, talvez um conflito entre a sua concepção de língua como 'saber' e o seu tratamento, no ensino, como 'conhecimento'.

[146] Conforme os registros que nos apresentou, há notas com até três décimos, tais como 28,455 e 22,795 (em 100), conferidas às notas finais daqueles alunos que foram reprovados. As notas de final de semestre dos alunos aprovados continham até dois décimos, como por exemplo: 85,18 ou 84,59 sendo respectivamente arredondadas para 85 como nota final, pela necessidade jurídica (exigência da instituição) do arredondamento.

8.4.3. Outra modulação da FD *Inclusiva*: *Inclusão condicional demandante*

Entendemos que as tomadas de posição dos professores X e Mônica revelam a instabilidade com que se conformam a um tipo de condensação discursiva e não outra. Essa conformação se traduz em gestos, como por exemplo, o de conferir o lugar conflituoso de avaliador ao aluno (no caso de X) ou somente a posição de definidor de critérios (no caso de Mônica). Nesses gestos, que se traduzem em notas menos ou mais 'objetivas', estão as vozes dissonantes provenientes dos domínios político-transferencial e técnico/científico, e que possivelmente encampam o conflito uma concepção de língua enquanto saber e o seu ensino enquanto conhecimento. Suas tomadas de posição denunciam os conflitos em privilegiar essa ou aquela voz. Não sabemos que posições o professor X viria a tomar em seus gestos de avaliação, porém observamos que a profa. Mônica optou por privilegiar a voz da objetividade científica (seguindo os critérios e medindo rigorosamente as notas), embora em seu gesto haja um movimento para levar em conta o elo social com o aluno, no seu ato de ouvir os pedidos dos alunos em não tomarem o lugar de avaliadores. Se considerarmos as FD's até agora caracterizadas como *Inclusiva* e *Excludente* nas modulações da *Perfeição excludente* e da *Inclusão incondicional*, podemos pensar em uma outra modulação de uma das FD's . Entendemos que a prof. Mônica toma posições que se configuram numa modulação da FD *Inclusiva* porque dá ouvidos à demanda de atenção dos alunos ao mesmo tempo em que condiciona essa demanda aos objetivos científico/técnicos. Nessa modulação, entendemos que há uma 'Inclusão condicional demandante'. Dito de outro modo, ela procura atender às reivindicações dos alunos, porém, contraditoriamente, suas posições são tomadas muito mais condicionadas a uma representação de objetividade técnica do que ao vínculo afetivo com o aluno. Nesse gesto ela simbolicamente inclui o aluno no grupo, mas ele não deixa de ser imaginariamente vizibilizado em sua incompetência nos décimos de notas da reprovação.

8.5. O funcionamento da correção na sala de aula de LE: os colegas em 'interação'

Lembremos de uma representação que se configura nas três funções principais do professor apontadas por Dabène (1984) – vetor de informação, condutor do jogo e avaliador – este último, não carrega em si somente o aspecto formal institucionalizado como vimos marcando até agora. A função de avaliador é exercida a cada momento de troca pedagógica. A todo instante, na sala de aula, o professor está encarregado de avaliar a aceitabilidade das produções lingüísticas dos alunos de acordo com uma norma de referência da LE, diz a autora. E é através da correção que o professor lida com os erros lingüísticos dos alunos, aponta Ellis (1994). Dabène distingue algumas manifestações da função de avaliador:

- através das operações *apreciativas*, julgamentos de valor sobre as produções dos alunos (uma do tipo que se refere à correção de algum enunciado e outra que se refere ao conteúdo temático desses mesmos enunciados, o que leva a distinguir um '*good*' de um '*well*', e em francês um '*bien*' de um *d'accord*', por exemplo).

- através das operações *corretivas* que venham a substituir o enunciado errado ou faltoso do aluno.

- Através de operações indiretas, tais como a repetição, pelo professor, de um enunciado produzido corretamente pelo aluno, com o significado de uma sanção de aceitabilidade, um tipo de rótulo de qualidade da boa aprendizagem.

Estes autores descrevem as condições de trocas lingüísticas na visão comunicativa de ensino, a qual, como já ressaltamos, pressupõe o deslocamento do centro do ensino do professor para o aluno. Cabe salientar, portanto, que as atividades comunicativas orais mais comumente utilizadas são aquelas elaboradas para pôr os aprendizes a falar sobre algum assunto sugerido, por exemplo, no livro didático. Neste caso, os alunos são convidados a se reunirem em duplas ou grupos pequenos e o professor deixa de ter o 'papel' central de

corretor/facilitador. Tal posição vai ser tomada, então, pelo colega mais proficiente do grupo, pressuposta em teorias socio-interacionistas baseadas nos estudos de Vygotsky (1998). Nessa concepção, durante o diálogo entre os alunos, o aluno menos proficiente 'aprende' algo através da mediação do aluno mais proficiente. Essa ação é conhecida (Lantolf & Appel, 1994) como estrutura de andaime (*scaffolding*), na qual o colega mais autorizado no seu conhecimento de LE colabora com o aluno menos autorizado, oferecendo-lhe algum tipo de suporte, seja de forma ou de conteúdo.

Como entendemos que são vários os domínios que ditam as ações dos sujeitos, vale apontar a diferença básica entre essa função de avaliador/corretor e a função formalizada de avaliador, o que leva o sujeito na posição de professor (seja ele o próprio professor, seja ele o aluno mais proficiente numa interação) ao paradoxo apontado por Isani (op.cit.). Este, como vimos, no exercício pedagógico de corretor/facilitador durante o processo de ensino/aprendizagem, torna-se ao mesmo tempo 'não'-corretor/facilitador durante a avaliação formal.

8.5.1. Condições de produção do discurso

Esta parte do *corpus* contempla os registros das práticas orais acontecidas no primeiro semestre de 2001, numa turma do nível VII, manhã, embora, evidentemente, os sujeitos não sejam os mesmos. Lembramos que os fatos de linguagem não são meras ilustrações e que estamos construindo o *corpus* discursivo para compreender os efeitos de sentido nas representações de professores e alunos a respeito da produção oral em LE. Portanto, entendemos que vale analisar como os efeitos da prática da produção oral fazem sentido em relação ao *processo* avaliatório, uma vez que se propala, no discurso dos especialistas em avaliação, a integração entre os objetivos do curso, a prática e a avaliação.

Com o consentimento da professora[147], gravamos em áudio e anotamos as aulas, uma vez por mês durante os meses de março, abril, maio e junho. Não lhes demos nenhuma instrução especial a não ser que queríamos observar como se dava a prática da produção oral em sala de aula. Interessa-nos analisar o processo constante de avaliação das produções lingüístico-discursivas, entendido como retroalimentação ou *feedback,* em uma sala de aula em cuja diretiva pedagógica é o método comunicativo, o qual concebemos como ensino que tende a tratar a língua mais como conhecimento do que como saber. No entanto, cabe ressaltar que também acreditamos que a concepção de língua como instrumento ou conhecimento não interfere negativamente no processo de aprendizagem de alguém já mobilizado pelo desejo de 'saber' a língua.

Interessa-nos analisar, primeiramente, uma prática oral de um determinado grupo de alunos na qual aparecem intervenções avaliativas dos colegas que são solicitados a assumirem a posição do retroalimentador mais proficiente durante as enunciações em grupo. Uma prática de conversação como esta é entendida no discurso conversacional aplicável ao ensino de LE, como "interação oral face-a-face entre dois ou mais participantes", conforme Richards (1980:414). Durante a troca de turnos, por exemplo, os participantes estão envolvidos numa contínua avaliação dos enunciados uns dos outros para julgar o momento apropriado de tomada do turno. Nesse esquema, os papéis e o *status* de cada um são postos em xeque na conversação. Um outro momento crucial de avaliação dos interlocutores é aquele no qual algum deles quer se assegurar da identificação e correção dos problemas de comunicação, principalmente daqueles que derivam de problemas lingüísticos (Richards, op. cit. e Ellis, 1994). Estes procedimentos são chamados de reparos (*repairs*) e podem ser do tipo autocorreção (*self-repair*) ou correção feita pelo interlocutor.

Porém, nessas considerações supõe-se um sujeito cognoscente, comportamental e que fala em uma única voz. A correção, é então monitorável desde que os sujeitos envolvidos estejam devidamente instrumentalizados na LE para fazê-lo. Representada então como instrumento, a língua é tratada como forma e conteúdo controláveis e não como um

[147] Voltamos a salientar que esta professora não fez parte de constituições anteriores do *corpus*.

fluxo discursivo no qual os sujeitos entram, identificados (ou não) com a nova discursividade, porém sem controle total sobre esse processo.

Na seqüência (81), o grupo de alunos que registramos está engajado em uma prática de conversação determinada pela lição de um livro didático[148] utilizado pela professora[149], cuja atividade foi desdobrada em duas partes. A primeira parte foi feita como determina o livro: os alunos foram divididos em duplas e colocados para falarem durante um minuto cada um, ininterruptamente, sobre as duas fotos que estavam no livro. Estas mostravam pessoas jogando em roletas eletrônicas de cassinos. Durante esta atividade o interlocutor só deve ouvir o colega e não fazer apartes. Como segunda parte, os grupos são postos a discutir sobre o que atrai pessoas a esse tipo de lugar e quais os problemas que elas têm devido ao fato de freqüentarem tais lugares. O gesto da professora é porém o de propor que, após os monólogos em duplas, os grupos fossem redistribuídos com 4 alunos em cada e conversassem também sobre o tema da mentira. Ela procura retomar esse tema já surgido num outro momento da aula, ligando-o ao tema do jogo por dinheiro.

8.5.2. Gestos resultantes destas condições:

Veremos uma parte da conversa, quando uma das alunas desse grupo toma o turno para falar de seu sobrinho. A transcrição é literal e as barras marcam a sobreposição de falas.

(81) **A:** *Oh, uh...my nephew, he lives with us.*
B: *Oh, yeah...*
C: */Who?/*
A: *...nephew*
B: */he is her nephew/*
D: */her nephew/*
A: *He is uh...nineteen years old...*
C: */ and he's living with you?/*

---

[148] O'Neill, M., Duckwork, K. G. *New Success at First Certificate*, Oxford: OUP, 1997. A lição se encontra na pág. 58, *Unit* 8.

[149] A professora não é nossa informante nos depoimentos AREDA.

A: */yeah/ and he never stays at home, never. He works and he has a girlfriend and many friends. And all the time, every Saturday his girlfriend calls me and ask about him, he's there and I told, "No, I-I thought he was with you!"* (todos riem) *It's very...it's a funny situation because when he comes, I ask him*

B: */where did he go?/*

A: *Ah, where you been, hum, where have you been? "Ah, I was with Romária".*

B: */Ah hum, ah hum!/* (tom irônico)

A: *Ah hum, ah hum, Romária!* (tom irônico)

D: */Romária?/*

C: */the girlfriend?/*

A: */Yes, the girfrind/ nice name, Romária!* (tom irônico) *And I, "Why, it's funny because she just called and said that you're not here- you're not there. Where you been all the day? And he "Ah, we were gambling in all those uh...*RPG *games"* (pronúncia brasileira de RPG) RPG é ?...

B: */RPG/* (pronúncia em inglês)

A: *RPG* (repetindo e rindo) *They have some kind of club and every Saturday they stick together to gamble. I think he...I think he's addicted to...*

D: */gamble?/*

A: *Yes, and he lies* (todos riem) *to every...*
(A professora interrompe a atividade)

Numa visão discursiva, além do foco na forma e no conteúdo que são indispensáveis, mais importante são as operações de avaliação que levem ao surgimento de alguma questão que mobilize o sujeito a se falar na discursividade da LE. A atividade, que é em parte dirigida, não deixa de ser aproveitada pelos alunos desejosos de tomar a palavra na LE, isto é, de falarem de si, de tomarem posições, seja através de argumentações, explicações, fundamentações etc. Entendemos que a atividade de correção mostra a heterogeneidade dos sujeitos tentando se dizerem numa discursividade estranha àquela que os funda, a LM, e portanto, vivem momentos de instabilidade nos quais vão buscar alguma forma de apoio nas várias vozes que falam em si e nos outros; estas advindas de diferentes formações discursivas. Nesta seqüência há três momentos nos quais essas vozes são explicitadas, tanto do Outro que fala em **A**, quanto do outro – o colega – que intervém.

No primeiro, fenômeno conhecido como auto-correção, falam duas vozes no fio do discurso. A enunciadora **A(o)** (que ainda não sabe) fala numa forma lingüística de um

modo que a enunciadora **A** (que já sabe e tem *status* de falante proficiente) percebe ter se iniciado de maneira inadequada para continuar o enunciado sem cometer alguma falta e portanto o reformula: *"It's very* (interrupção) *...it's a funny situation"*. (reformulação). No segundo momento, a reformulação da locutora **A** se centra na forma do tempo verbal: *Ah, where you been,*(**A(o)**) *hum, where have you been* (**A**). No terceiro momento, **A(o)** pede ajuda aos colegas quanto ao que seja RPG em inglês, trocando o código para português, (talvez desconhecendo que a sigla signifique em inglês *Role Playing Game*). A resposta dos colegas se atém à pronúncia da sigla em inglês e **A(o)** então repete o enunciado dos colegas, abafando a voz de **A**, mais autorizada enquanto falante e que provavelmente quer saber mais do que a pronúncia da sigla. Afinal, nos perguntamos se neste nível de conhecimento da língua a enunciadora não saberia pronunciar uma simples sigla ou acrônimo na LE? Entendemos então que seu apelo foi além, o que não foi compreendido pelos colegas e para dar continuidade a um 'falar por falar' e provavelmente diante da 'constatação' de que os colegas não estão autorizados a lhe ajudar, ela abandona o pedido de pluralização do sentido, talvez, aceitando um sentido único metonimizado na simples pronúncia da sigla.

Aliás, a interação em grupo é, em muitos momentos, questionável no seu 'papel' de promotora da aprendizagem pela mediação através do andaime. O apelo de **A(o)** à correção do colega não pôde ser ouvida devido ao desconhecimento aparente de todos sobre um modo de dizer da discursividade da LE em relação ao RPG. Esta confusão se deve à função diferenciada dos verbos *gamble* e *play*, ambos traduzidos em português como jogar. Sendo o RPG um tipo de jogo pressuposto como passatempo, e não como um jogo por dinheiro, ele é *played* e não *gambled*. Nessa instável busca de significados nas discursividades da LE e da LM para se significar de algum modo, a confusão pode estar também na imagem que **A** e os outros fazem de um jogo que vicia, representando-o como *gamble* e não como *play*, o que extrapola a questão de saber a diferença entre o jogo por dinheiro e o jogo por passatempo, mas de um saber da ordem de uma representação moral do vício. Tal representação de **A** não foi questionada por nenhum dos seus interlocutores, o que leva a crer que eles partilham da mesma representação. Lembremos que na interação, o que está

em jogo são posições identificatórias dos sujeitos com as formações discursivas fundadoras da sua língua em contraposição à discursividade da língua estrangeira.

Importa-nos marcar, afinal, que nas atividades de interação em grupo, a função de retroalimentação preparatória para um outro momento de avaliação formal pode muitas vezes não se efetivar, não só porque os enunciadores ainda não têm conhecimento suficiente da materialidade língua ou da discursividade predominante na cultura daquela língua, mas também porque não se colocam na posição do aluno mais competente, que representa um poder que pode ser conflitivo. O aluno que o faz pode ser hostilizado pelo aluno menos proficiente por razões várias inscritas em suas memórias discursivas. Afinal eles ali estão no lugar de alunos e de iguais, como faz supor um ensino homogeneizador e produzido num discurso que tende para o autoritário, por mais que se busque a autonomia do indivíduo. Cabe ainda alertar para mais um efeito de sentido daquela atividade. Ao saberem que estão ali porque foram postos a falar, permeia aí o discurso da 'não-autenticidade', da atividade que é entendida como se dando na sala de aula e não na 'realidade', o que põe talvez em jogo o conflito entre o desejo de saber a língua e o seu tratamento enquanto simplesmente conhecimento. Com isso, o colega que demanda a ajuda desiste e prossegue o 'exercício' de conversação sem 'aprender' o que solicitou.

Por sua vez, quando chegar um momento formal de colocar o aluno para produzir alguma fala, a professora, ausente nesse processo de correção pelo colega, é quem será a avaliadora de um progresso que, em muitos casos, mal terá acontecido. Essa situação de conversação em grupos não é só uma oportunidade para que o professor ponha os alunos a praticarem a língua autonomamente. Esta, assujeitada ao tempo disciplinar dominante na instituição, se vê na condição de dividir com os alunos a função de avaliador/corretor para melhor utilizar o tempo da aula. Enquanto ela acompanha algum grupo, os outros se autodirigem.

Por outro lado, na administração desse tempo, para dar lugar a outros tipos de práticas, muitas vezes ela é obrigada a terminar a atividade justamente quando se dá o momento no qual os sujeitos vão formando sentidos na LE (a ver pela interrupção que ela

fez da fala de **A** e de dos outros alunos). Nessa condição, o que temos é uma representação de comunicação que pressupõe pôr os grupos a falar em cooperação de maneira que os mais proficientes ajudem os menos proficientes, reforçando ainda mais a artificialidade do discurso pedagógico. Nesse caso, esses alunos mais proficientes assumem a posição de professor. E ela, como professora, acaba por se ver no lugar de implementadora de técnicas das teorias de ensino que se apresentam como verdade e das quais se espera resposta para todas as inquietações pedagógicas (Moraes, 1995).

Porém, os grupos se formam através dos elos sociais entre os alunos e não porque uns sabem mais do que os outros. Paradoxalmente, é a professora quem se verá diante das inquietações que o seu lugar de poder confere ao acontecimento de avaliação, pois, nele como vimos, falam vozes de vários domínios, e não somente as vozes das teorias de ensino e de língua.

Após essas considerações sobre o que pode ocorrer durante as correções entre pares, cabe pensar que todo e qualquer gesto de avaliação implica em fazer surgir muitas contradições, por mais que o professor procure centrar seu ensino na autonomia do aluno, na sua capacidade de 'gerir'seu aprendizado. Os sujeitos são efeito de sentido de uma história, de uma ideologia, de um inconsciente que põem em conflito as relações entre sujeitos, por mais simétricas e neutras que pareçam ser. Numa simples prática discursiva, ao olharmos mais profundamente, vemos que o que acontece não é necessariamente uma cooperação racional que resulta numa aprendizagem. Os gestos dos alunos são constrangidos por sua posição e lugar, quando colocados em outras posições ou lugares. O professor, ao dividir a sua função com o aluno, põe em xeque não só questões jurídicas e técnicas, mas também político-transferenciais, suas concepções de língua e questões de poder (econômicos, sociais e até mesmo raciais). Tal gesto não poderia deixar de fazer aflorar uma condição conflituosa e contraditória que certamente 'comprometerá' os gestos de avaliação dos protagonistas ali na hora da interação assim como também complicará a ação do professor como avaliador e como compartilhador de responsabilidades em práticas formais.

O que entendemos é que afinal não é o método utilizado pelo professor, seja ele comunicativo/interacional ou tradicional, que determinará suas decisões avaliativas, mas sim a Formação Discursiva preponderante em seus gestos. Como entendemos as FD's, como tendo fronteiras fluidas, as 'esquecidas' vozes virão de vários domínios sociais, históricos, e ideológicos – as memórias discursivas ou interdiscurso – e também da ordem do inconsciente, que na predominância mais ou menos conflituosas de um ou de outro domínio e de um desejo que não se dá a ver, acionarão seus gestos de interpretação.

CONCLUSÃO

Nesta tese, partimos do princípio de que valeria a pena pensar no 'incômodo' que nos causam a avaliação e as tomadas de posição sobre o destino do aluno como aprendiz e futuro professor da LE. Inseridos nas condições de ensino institucionalizado, atuamos nos limites e nas contradições das nossas representações da LE, da sua aprendizagem e do seu ensino, das regras da instituição, das técnicas a nós ensinadas para 'controlar' esse processo. Todo esse imaginário é perpassado pelas questões intersubjetivas também da ordem do inconsciente. Enfim, somos efeito de uma memória discursiva e, levados por nossos desejos, fazemos história em cada pequeno gesto de interpretação. Ao nos perguntarem, portanto, neste momento, "Afinal, o que é avaliar a aprendizagem de uma LE?", em estado de certa perplexidade tentaremos responder: 'Ora, vejam bem, em primeiro lugar tomamos a posição política de compreender a produção histórica da avaliação como discursos que produziram verdades para controlar o sujeito e a sua educação.

Buscamos essa verdade nos discursos que recortamos para reconstituir alguma história, enquanto respondemos a nossa primeira pergunta de pesquisa: quais são os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da avaliação por alunos e professores de inglês como LE, que estejam construídos na história da avaliação em educação em geral e no discurso da Lingüística Aplicada em particular? Vimos que a avaliação, para a filosofia, é um julgamento de valor do grau de perfeição relativo a um dado fim, que foi se sistematizando como meio de controle da educação conforme as ideologias subjacentes às épocas. Hoje vivemos sob a predominância de uma ideologia que valoriza o indivíduo na competitividade, o que dá à avaliação um lugar ainda mais privilegiado de controle não só do indivíduo educando, mas de todo o processo educacional. A ciência e a técnica sofisticam as formas de controle e os estudiosos dos métodos de avaliação ganham *status* de especialistas, enquanto os mentores dos currículos

lingüísticos, principalmente os anglocentristas, fazem surgir métodos de ensino e aprendizagem capacitadores de autonomia, mas cujo propósito ideológico é vender tecnologia e difundir a necessidade do inglês como língua franca internacional.

Do mesmo modo, enquanto a relação língua/sociedade põe em jogo os pólos competência/desempenho, se firma a teoria da competência comunicativa. A confecção de testes de desempenho comunicativo 'autêntico' se torna desafiadora pois os especialistas estão às voltas com representações de compartimentalização da língua reforçadas durante o estruturalismo (destaque para os estudos em fonética em efeito desde a criação da IPA e para o nascimento da Lingüística Aplicada) e com discussões sobre autenticidade e desempenho. A impossível, mas desejada, conciliação se apresenta ainda mais complexa em se tratando da oralidade, tão importante nas representações que autorizam um falante como possível professor da língua. Com isso, os testes de produção oral ganham espaço, através de entrevistas, nos testes de proficiência internacionais e também através de outras formas de testes quando se trata da sala de aula. As escalas que descrevem níveis de proficiência ou desempenho do inglês como LE proliferam no mundo ocidental como forma de medir os níveis de proficiência, porém com referência a um falante nativo 'idealizado nas nações imperialistas' – os Estados Unidos e a Inglaterra. Elas portam a compartimentalização da língua em elementos tais como a fluência e a pronúncia, ambos fortemente presentes nas representações de avaliação da oralidade na discursividade de nossos enunciadores. O que entendemos, afinal, é que parece haver uma desconsideração da diferença entre saber e conhecer a língua e o tratamento desta como instrumento, como simplesmente conhecimento.

Damos a palavra aos professores e alunos, nossos enunciadores, assim visando a responder à segunda pergunta da pesquisa: como fazem efeito essas representações nos gestos de interpretação dos protagonistas inseridos em relações políticas institucionalizadas e na sala de aula sobre a produção oral em LE e nas condições levantadas em nosso *corpus*? Durante a pesquisa, entendemos que o ato de avaliar do professor só pode ser visto em sua heterogeneidade e como gesto de interpretação. A interpretação está no sujeito, está em aberto, desliza, mas também ancora em regularidades enunciativas. É dotada de

singularidade para cada especialista (professor) da comunidade acadêmica em particular e portanto, se manifesta em gestos. Estes gestos são regulados pela memória discursiva de cada um, pelas instituições, que dispõem sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições e, sobretudo, pelo (não) 'saber' inconsciente. O sujeito do inconsciente é um sujeito cindido, que se esquece que aquilo que ele diz é construído e não estável. É construído social, histórica e ideologicamente e se dá em estado de fluxo porque se faz em processos de identificação com o Outro e por elos sociais (transferenciais).

A partir de seus gestos, tanto o professor quanto o aluno são convocados a agir, fazer uma escolha e arcar com as conseqüências dessa escolha. Entretanto, em se tratando de um curso de formação de professores de uma LE, a qual está também sendo aprendida durante esse processo, tais conseqüências se configuram ainda mais complexas. Observamos, a partir do que depreendemos de nosso *corpus*, que fazem efeito em relação ao que se considera 'saber' uma língua, representações que variam entre 'falar como um nativo' até um algo relativizado como um 'falar como estrangeiro (brasileiro)'; questões que transitam entre o desejo de saber a LE e a possibilidade de somente conhecê-la. São essas representações que permeiam o que vai ser entendido como um falante 'autorizado' na sucessão de imagens que o enunciador tem de si, do outro e do referente. Portanto, não é somente a materialidade da língua que está em jogo (a heterogeneidade mostrada), mas também a heterogeneidade constitutiva.

Vimos em nossa análise, por exemplo, um funcionamento jurídico contraditório no discurso de um documento que delibera o tratamento a ser dado aos alunos. Em sua 'neutralidade', a letra determina que os professores devem tratar os alunos de modo *diferenciador* (o de diferenciar a turma 'boa' da turma 'fraca' na aparente proposta do ensino centrado no aluno) e *homogeneizador* (o de supor que haja um ensino comunicativo igualmente entendido por todos). A idéia contraditória de diferenciar e, ao mesmo tempo, homogeneizar faz parte da concepção classificatória e predicativa (vizibilizados nos alunos bons, médios e fracos) já naturalizados numa memória lingüística dos nossos protagonistas, e perpassada por questões sócio-econômicas e mesmo raciais.

Ao mesmo tempo, no que se refere à enunciação oral, a representação do gesto de avaliação se faz em elementos compartimentalizados, nos quais destacamos dois: a fluência e a pronúncia (e entonação). No desejo de falar mais ou menos como o nativo idealizado, apreendemos tendências para trabalhar a aceitação da falta, da contingência de estrangeiro, da relativização da proficiência, assim como também, a tendência para a não aceitação da falta, no desejo de falar perfeitamente tal qual um nativo da língua alvo. Essas representações têm implicação para os gestos de avaliação em relação à exigência quanto ao erro.

Pensamos em dois modos de relação com a avaliação, ou gestos de interpretação, que se configuram em duas tendências em estruturar enunciações. Uma tendência se configura como 'conhecer o aluno é nele encontrar a imperfeição'. Só então, a partir dela, ele é classificado. Essa representação de exigência de uma língua 'perfeita' incorpora o simbólico de língua como 'saber' e um maior apego às verdades científicas e técnicas, cuja ideologia subjacente é a da qualidade e da eficiência através do menor esforço. Isso se objetifica em critérios e descritores imaginados como os mais 'justos' porque 'objetivos' ou por atos jurídicos que determinam uma ética moral: "para quem nada faz nada é dado". O que se produz são gestos representados como bastante rigorosos em relação às notas e, sobretudo, na aferição de uma nota que não pode ser máxima.

Uma outra tendência apreendida em nossa análise é a de que 'se o aluno chegou até aquele nível ou bem ou mal, este é o mínimo do qual partirá'. O critério de um mínimo abstrato significa que qualquer coisa que o aluno fizer para sair desse mínimo, ele será recompensado com uma nota acima de zero. Este mínimo é, portanto, acima da reprovação. Entendemos que os gestos do professor se traduzem, desse modo, em aferições de notas bem mais generosas. Resumindo, podemos dizer que temos uma conformação de relações imaginárias na qual as vozes político-transferenciais são mais evidenciadas numa relativização simbólica do que seja a língua como saber. Pode haver lugar, nessa posição, para a relação simbólica, do elo que permite um deslocamento do aluno, embora não a garanta.

Não obstante, cabe-nos concluir, problematizado também, pelo que depreendemos de nossa análise, a questão da correção feita pelos pares. Além das dificuldades em relação ao código, à materialidade, no qual um sistema de andaime pode não funcionar, as memórias discursivas e as relações de poder preponderam nos gestos dos alunos que por sua vez, também são desejantes. Todos esses domínios resultam em atos conflituosos que não resultam necessariamente na aprendizagem dos colegas. O professor que divide a responsabilidade da correção e retroalimentação com os alunos enfrenta o paradoxo de lhes conferir um lugar que eles não devem (ainda) ocupar juridicamente. Quando os gestos são formalizados, esses conflitos ficam ainda mais visibilizados (os colegas se recusam a se avaliar entre si, por exemplo, para não se exporem aos conflitos inerentes aos seus lugares).

Nossa terceira pergunta de pesquisa sobre os sentidos que fazem efeito na prática dos professores em relação ao aluno mais fraco levou-nos a considerar que nos gestos de interpretação dos professores, este tende a ser por um lado, ausentado e por outro, presentificado, em sua 'incompetência' e através da classificação. Se o professor opta pela política do afeto que abra para a dimensão simbólica através da recusa do que o aluno 'pede', há uma maior possibilidade de proporcionar que esse aluno possa ser capaz de nomear o seu desejo (mas não a garantia) e sair desse lugar do qual ele é classificado como incompetente. Se, ao contrário, os dois ficam na dimensão imaginária de que os fracos não saem do lugar, haverá a justificativa dos critérios técnicos muito bem arquitetados para justificar 'uma falta de excelência', o gozo dos incapazes. Em ambas as configurações não há garantias de que sejam assim justamente porque os sujeitos envolvidos são desejantes. Ademais, cabe ressaltar que só podemos falar em FD's no frágil âmbito das relações imaginárias, nas condensações discursivas de fronteiras fluidas com os quais os sujeitos se identificam e se desidentificam em processos nunca acabados.

Pensamos, para responder à nossa quarta pergunta de pesquisa, que apesar da fluidez dos sentidos, cabe sistematizar dois modos preponderantes de enunciação depreendidos de nossa análise que apontam para a caracterização de pelo menos duas formações discursivas, as quais nomeamos *Excludente* e *Inclusiva*. Nesta primeira, caracterizada pela exclusão da falta e por um imaginário da perfeição, apontamos uma

modulação que chamamos *Perfeição excludente*. Esta se baseia na representação de que o desempenho tem de ser 'perfeito', embora nunca máximo, por isso excludente. Nele, antes de tudo, é visibilizado o defeito, mesmo do bom aluno, embora somente esse aluno esteja capacitado para obter algum progresso, ainda que excluído da excelência. O aluno representado como fraco já é excluído até mesmo enquanto presença no grupo.

A segunda preponderância discursiva se caracteriza mais pela inclusão do progresso e da aceitação da falta, na relativização no que diz respeito ao desempenho 'perfeito'. Nela, pudemos levantar duas modulações, a partir de nosso *corpus*. A primeira delas, a qual nomeamos *Inclusão incondicional* pois sempre um progresso é conferido ao aluno acima de uma exigência mínima abstrata, uma vez que se parte do princípio de que incondicionalmente alguma chance lhe deve ser dada para sair do mínimo ao qual chegou. Desse modo o defeito não é visibilizado, posto que a relação está calcada na afetividade ao invés de se voltar para a preponderância das doutrinas científico-técnicas.

Uma outra modulação da FD *Inclusiva* se pauta pela tomada de posição do professor para aceitar alguma demanda subjetiva dos alunos, embora ele condicione essa aceitação aos objetivos científico/técnicos. Entendemos esta modulação, portanto, como uma *Inclusão condicional demandante*. Nela, o progresso do aluno ainda é objetivado na ciência e na técnica que imaginariamente definem o rigor do julgamento nas notas 'muito bem medidas' para que se tenha a idéia 'exata' do progresso e do fracasso do aluno, sendo que este último é visibilizado nos décimos de nota como justificativa para a reprovação.

Reiteramos que as construções discursivas que apontamos em duas FD's e suas modulações não esgotam a possibilidade de haver outras FD's e também de estas que nomeamos conterem várias outras modulações dentre si. Cabe lembrar também que parece permanecer um 'esquecimento' de que há uma diferença entre 'saber' e 'conhecer' a língua que predomina na FD *Excludente*. Parece prevalecer um ideal inconsciente de LE parecido com a LM nas 'cabeças' de alguns professores e alunos que entra em conflito com um ensino que trata a língua como conhecimento e se traduz em gestos excluidores de algum aprendizado excelente ou da inclusão dos alunos considerados mais fracos. Já na FD

Inclusiva, parece preponderar uma imagem de LE mais como conhecimento, o que parece conflitar menos com uma prática de ensino que também considere a LE como conhecimento. Nessa configuração pode haver mais espaço para a aceitação das demandas do aluno que está pouco mobilizado para aprender e é portanto representado como mais fraco, embora não garanta que tal gesto reflita a sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, um gesto assim não parece afetar aquele aluno que já deseja saber a LE. É bom lembrar que a nossa constituição de sujeitos desejantes é o que derruba as tendências, que muda o estado das coisas, das repetições.

Além de todas essas considerações, lembramos que os especialistas que constroem as verdades da ciência e das técnicas de avaliação partem do desejo de 'acertar'. Por isso discutem as questões éticas advindas da prática de avaliar. Alguns, por exemplo, propõem atenção aos usos e efeitos dos testes, uma vez aceito que não há escolhas binárias e que nossos atos são contraditórios. Outros insistem que são necessários estudos sobre o ponto de vista dos alunos e seus relatos sobre os efeitos exercidos em suas vidas quanto à preparação dos testes, sua realização e as notas que receberam. Afirmam que também não se pode dizer que as avaliações alternativas reflitam a aprendizagem ou não causem danos ao aprendiz.

O que percebemos no discurso desses especialistas, no entanto, é uma preocupação em relação a uma ética moral, universal, tanto nos procedimentos tradicionais quanto nos alternativos. Cabe-nos, porém, tematizar a ética da verdade do sujeito, ou ética da repetição do real, isto é, aquela que abre para o ensino não-reprodutivo. Sustentar essa ética implica em uma relação distinta não só com o saber (concebido como provisório, fugaz, fragementado), mas também com o desejo, com a própria palavra. Esta noção de ensino comporta o saber inconsciente, que pode ser externado através da transferência, a qual por sua vez manifesta-se na forma de um sentimento amoroso. Um caminho a se seguir é reconhecer a ordem do não-todo, do não controle absoluto. Tomamos posições éticas ao estabelecer elo social com o aluno, ou seja, ao entrar na transferência que dá lugar ao saber, em alguma medida. Importa compreender que há falta e desejo em si e no outro e que é

preciso conviver com a diferença, com os pequenos instantes do amor de desejo de ensinar e desejo de aprender que se dão nos momentos de aprendizagem.

Na metáfora da transferência entre o professor e o aluno, estes dois, movidos pelo que se supõe 'um desejo de saber' e um 'desejo de ensinar' (configuração da relação amorosa) se envolvem inicialmente numa relação de identificação. Esse é um nível de enunciação metonímico, da reprodução alienada que significa manutenção de um estado de coisas. Um movimento de mudança de posição enunciativa (um processo necessário à produção inventiva e que se configura numa ética de ação do professor), torna necessária uma mudança subjetiva. Essa mudança acontece numa recusa do professor e do aluno (que não é nem consciente e nem proposital, por isso trata-se de um 'não-saber') de manutenção do estado das coisas e a adoção uma forma diferente de escutar o Outro. Este é o nível de metafórico do elo, do relacionamento. O gesto de avaliar do professor (que está num âmbito além do intencional) sai do âmbito da demanda do Outro (as imposições da instituição, as queixas dos alunos, os ditames dos especialistas em determinada ciência) quando se abre para o paradoxo de que ele só pode proporcionar um processo de subjetivação do aluno ao 'constatar' que não existe controle sobre esse processo e nem há modelos ideais. Essa subjetivação se dá quando o sujeito deixa de ser um sujeito da demanda ou da procura e torna-se um sujeito *de desejo (de saber, de ensinar...)*.

Fechamos esta tese retomando um ponto do começo, o dos elementos de um percurso autobiográfico que a voz de nossos colegas e alunos tornaram visível. Uma vez que os gestos de avaliação são de natureza pragmática, entramos nessa empreitada para encontrar 'alguma solução' que aliviasse a angústia por que temos de passar durante os momentos de tomada de decisão. Deparamo-nos com a questão da escolha. Nela não há apaziguamento. No lugar de professores e formadores só há como propor que não nos traiamos a nós mesmos e nem aos nossos alunos. Sabemos que muitos não percebem ou não querem ouvir ao chamamento do desejo e que este tem seu preço. Mas entendemos que aceder ao nosso desejo de ensinar é nos depararmos com o paradoxo do formador: sabendo que as verdades são construídas, sabemos também que são necessárias para que tenhamos sobre o que falar. Sobre isso podemos refletir e resistir à acomodação, à manutenção do

estado das coisas. Não nos esquecendo, porém, que somos justamente empurrados a 'saber mais', a caminharmos em alguma direção por essa 'inconsciência' do desejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, C. Developments in language testing and assessment, with specific reference to information technology. *Forum for modern language studies*, n.2, p. 195-206, 1998.

ALDERSON, J.C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied linguistics*, v.14, n.2, p.115-129, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; SCHMITZ, J.R. *Glossário de lingüística aplicada: português – inglês/ inglês – português*. Campinas: Pontes, 1998.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1998.

AMARANTE, M.A. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. 298 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ANDRÉS, V. de. Self-Steem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-102.

AUTHIER. J. Hétérogenéité(s) énonciative(s), *Langages*, n. 73, p.91-151, 1984.

_____ *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BACHMAN, L. F. Modern language testing and the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language testing*. n. 17, p.1-42, 2000.

_____ *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTRAM, B.; WALTON, R. *Correction*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1991.

BERG, H.S. *Discursividade de uma língua "estrangeira" que já "foi materna" : o alemão de Santa Catarina*. 98f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BERTOLDO, E. S. *Um discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. 284f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas,Campinas, 2000.

BOLOGNINI, C.Z. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 32, p.7-14, 1998.

BONNIOL, J.J.; VIAL. M. *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelas: De Boeck, 1997.

BRAGA, M.M.; PEIXOTO, M.C.L.; BOGUTCHI T.F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de pesquisa*, n.113, p. 129-152, 2001.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

BRASKAMP, L. A., ORY, J.C. Uma nova perspectiva sobre a estimativa de qualidade do corpo docente. In: :SOUSA, Eda C.B.Machado (Org.) *Avaliação de disciplinas: leituras complementares. Curso de especialização em Avaliação à Distância*. Brasília: Universidade de Brasília. n. 2, v. 2, p. 49-63, 1997.

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

BYALISTOK, E. *Communication strategies*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1990.

CANALE, M. From comunicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SHMIDT, R. (Org.) *Language and communication*. London: Longman, 1984. p.1-21.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CALLIGARIS, C. *Crônicas do individualismo cotidiano*, São Paulo: Ática, 1996a.

_____ *Hello Brasil!: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*, São Paulo: Escuta, 1996b.

_____ Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1997. p. 183-196.

CARROLL, J.B. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. *Center for Applied Linguistics*, p.30-40, 1961.

CASTELO BRANCO, G. *O olhar e o amor: a ontologia de Lacan*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1995.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I..; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.* São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, N. A. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CICUREL, F. *Parole sur parole: le métalanguage dans la classe de langue.* Paris: CLE International, 1985.

COLLINOT, A.; MAZIÉRE, F. *Un prêt à parler: le dictionnaire.* Paris: Presse Universitaires de France, 1997.

CORACINI, M.J.R.F. *A subjetividade no discurso científico: análise do discurso científico primário em português e em francês.* 376f. Tese (Doutorado em Ciências: Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

_____ *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1995.

_____ A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. *Letras*, n.14, p. 39-63, 1997.

_____ Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, vol.14, n.1, p. 153-170, 1998.

CORDER, P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, p.161-170, 1967.

CORRÊA, M.L.G. Questões de linguagem: notas sobre jornalismo, história e lingüística. *Alfa*, n. 38, p. 129-141, 1994.

_____ *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* 422 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto Estadual da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE G. *Competence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes.* Alemanha: Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

COUNCIL OF EUROPE. *Les langues vivantes: apprendre, enseingner, évaluer. Um cadre européen commun de référence.* Strasburg, 1996.

COURTINE J.J. Analyse du discours politique, *Langages*, n. 62, Paris: Larousse, p. 9-128, 1981.

DABÈNE, L. Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique apliquées*, n. 55, p. 39-46, 1984.

_____ *Repères sociolinguistiques pour l'enseignment des langues.* Paris: Hachette, 1994.

DAVIES, A. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT?. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.) *Principle and practice in applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 145-157

DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.* São Paulo: E.P.U., 1989.

_____ A avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In SOUSA, C. P.(Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1997.

DE LANDSHERE, G. *Avaliação e exames: noções de docimologia.* Coimbra: Almedina, 1976.

DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO SÉCULO XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DICIONÁRIO PROFISSIONAL DE PORTUGUÊS. Lisboa: Texto Editora, 1999.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____ *The Learner-centred curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____ Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Org.) *Autonomy in language learning.* Porto Alegre, UFRGS: Editora da Universidade, 1994. p. 02-12.

DOUGLAS, D. Developments in language testing. *Annual review of applied linguistics*, n.15, p.167-187, 1995.

DUCROT, O.; BARBAULT, M.C. O papel da negação na linguagem comum. In: DUCROT, O. *Provar e dizer: linguagem e lógica.* São Paulo: Global, 1981. p. 93-104

DUCROT, O. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987.

EBEL, R.L. *Essentials of educational measurement.* Eagleawood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____ *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI. P. A.A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FONSECA, A. S.A. *Além da "inadequação gramatical": visão discursiva das instabilidades do "eu" em aprendizes de português L2.* 153f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. *Trabalhos em lingüística aplicada,* n. 26, p.17-35, 1995.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* 5ª. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ *Vigiar e punir.* Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____ *Microfísica do poder.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FRANZONI, P. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada.* 106 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

FREUD. S. Cinco lições de psicanálise. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud,* 1969-80. CD-ROM.

FROTA, M. P. *A singularidade na escrita tradutora.* Campinas: Pontes/FAPESP, 2000.

GADET, F. Une distinction bien fragile: oral/écrit. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique),* n. 26, p. 13-27, 1996.

GENESEE, F; UPSHUR, J. A. *Classroom -based evaluation in second language education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI. P. A.A., SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1995. p.103-111.

_____ Interação em aula de leitura: atuação do aluno nas margens da construção da significação. *Trabalhos de lingüística aplicada*, n. 29, p.85-92, 1997.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português.* Campinas: Pontes, 1987.

HADJI, C. *A Avaliação, regras do jogo.* Lisboa: Porto Editora, 1994.

HAMAYAN, E. Approaches to alternative assessment. *Annual review of applied linguistics*, n.15, p.212-226, 1995.

HAMP-LYONS, L. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing*, v.14, n.3, p. 295-303, 1997.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer* São Paulo: Hucitec, 1992.

HEATON, J.B. *Classroom testing.* New York: Longman, 1990.

HERMAN, J.L.; ASCHBACHER,P.R.; WINTERS L. *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria,Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HOLEC, Henry. Apprendre l'aprenant à s'évaluer: quelques pistes a suivre. *Études de linguistique appliquée*. n. 80, p 39-47, 1990.

_____ Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. In PORCHER, L. (Org). *Les auto-aprentissages*. Paris Hachette, 1992. p. 46-52.

HOWATT, A.P.R. *A history of English language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1984.

HYMES, D. On communicative competence. In: GUMPERZ, J.J.; HYMES, D. (Ed.), *Directions in sociolinguistics.* New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1970.

ISANI, S. Le rôle de l'évaluateur et son éclatement identitaire dans l'évaluation de la production orale. In: BILLIEZ, J. (Org.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM, 1998. p. 61-72.

JACKSON, P. W. (Ed.) *Handbook on research on curriculum.* New York: McMillan, 1992.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação.* São Paulo: Cultrix, 1971.

JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. *The discourse reader.* London: Routledge, 1999.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (Ed.) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics.* Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

JOUËT-PASTRÉ, C.; CRUZ, C. M. Discurso e subjetividade na aquisição de línguas estrangeiras. *Cadernos de estudos da linguagem*, n. 38. p.7-11, 2000.

JULIEN, P. O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KAUFMANN, P.(Ed.) *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House, 1969.

KINSELLA, K. Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In: REID, Joy M. (Org.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom.* New York: Heinle & Heinle Publishers, 1995. p. 170 - 194.

KLEIMAN, A. B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985a.

_____ *O Seminário, livro 3: As psicoses.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

_____ *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____ *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985b.

_____ *O Seminário, livro 20: Mais. Ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A fluência considerada sob a perspectiva da análise do discurso. s. d. (Trabalho não publicado)

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia.* 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEMANN, N. *The big test: the secret history of the american meritocracy*. New York: Straus and Giroux, 1999.

LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.) *Vygostskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 3a. ed. London: Longman, 1995.

LUCKESI, C.C. *Avaliação de aprendizagem*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LUSSIER, D., TURNER, C. E. *Le point sur...L'évaluation en didactique des langues*. Québec: CEC, 1995.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MANNONI, O. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.173-200.

MAYER, F. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de línguas e país*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.69-88.

MICCOLI, L.S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. 279 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Graduate Department of Education, University of Toronto, Canada, 1997.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MILNER, J-C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MORAES, M. G. Anos depois: pesquisador e pesquisado. In: CORACINI, M.J.R.F (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 133-141.

MORROW, K. Communicative language testing: evolution or evolution? In: ALDERSON, J.C.; HUGHS, A. (Eds) *Issues in language testing. ELT documents* 111. London: The British Council, 1981.

NASCIMENTO, M. C. F. Z. *Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NASIO, J.D. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 99-125.

NEESON, R. *Fluency and language teaching*. Norfolk: Longman, 1975.

NEVES, M. S. *Communicative teaching of English as a foreign language: an approach haunted by traditional and structural myths*. 293 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Inglês) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____ *O portfolio na avaliação de aprendizagem de língua estrangeira*. 34 f. Monografia (Curso de Especialização em Avaliação à Distância). Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____ Closing the gap between learning and instruction. *Tesol quarterly*, v. 29, n.1, p.133-158, 1995.

NUNES, J.H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E.P. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 25-46.

OLLER, J.W. *Language tests at school: a pragmatic approach*. London: Longman, 1979.

OMAGGIO, A.C. *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

O'MALLEY, J. M. CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, M.; PIERCE, L. V. *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

ORLANDI, E. P. Ilusões na (da) linguagem. In TRONCA, I. (Org.) *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987. p.53-67.

_____ *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____ *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____ Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Lingüístico*, n.1, p. 73-81, 1998.

_____ *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____ Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua,* n. 4, p.9-19, 1998b.

_____ O próprio da análise do discurso. *Escritos*, Campinas:LABEURB/NUDRECRI, n. 3, p. 5-16, 1998c.

_____ *Análise de discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes, 1999.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies.* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____ Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 50-67.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. *História da filosofia.* 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

PAGANO, A. S. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, C. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Poslin/FALE, 2001. p. 83-120.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. 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. 61-161.

_____ A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK,T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990a, p.311-318.

_____ *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, 1990b.

_____ *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a lingüística fora do logicismo e do sociologismo? *Escritos*, Campinas:LABEURB/NUDRECRI, n. 3, p. 5-16, 1998.

PÊCHEUX, M.; FUCHS,C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. 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. 163-246.

PENNYCOOK A. *The cultural politics of english as an international language*. London: Longman, 1994.

PERREN, G.E. Testing spoken language: some unsolved problems. In: DAVIES, A. (Org.) *Language testing symposium: a psycholiguistic approach*. London: Oxford University Press, 1968. p.107-116.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: RODRIGUES, P. et. al. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, ano 1, n. 1, p. 63-73, 1997.

RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. *Letras*, n. 14, p. 21-37, 1997.

_____ O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.

RAK, I., LARRIEU, P. (Org.) *Des mots pour les savoirs: évaluation et pedagogie dans les enseignments génèraux et techniques*. Paris: Foucher, 1994.

REED, W. M.; BURTON, J. K. Effective and ineffective evaluation of essays: perceptions of college freshman. *Journal of teaching writing*. v. 4, n. 2, p. 270-283, 1985.

REID, J.(Org.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Newbury House, 1995.

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.

RICHARDS, J.C. Conversation. *Tesol quarterly*, v. 14, n. 4, p. 413-432, 1980.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman, 1985.

RIOLFI, C. R. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. 361f. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPAIO, H.;LIMONGI, F;TORRES, H. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: INEP – Ministério da Educação, 2000.

SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Boston: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino - aprendizagem de língua estrangeira. XIV JELI, São José do Rio Preto. *Mesa Redonda: A avaliação em sala de aula de língua estrangeira.* 1998. Trabalho não publicado.

_____ Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* n. 34, p. 7-20, 1999.

_____ Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* n. 36, 2000. p.11-22.

SCHMITT-GEVERS, H. La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. *Mélanges, CRAPEL*, n. 21, p. 129-148, 1993.

_____ L'aisance oral en langue étrangère: enseignement/acquisition et évaluation. *Mélanges, CRAPEL*, n. 23, p.155-181, 1997.

SCHNELL, F. Discurso e mal-entendidos interculturais em português e alemão no âmbito empresarial. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 29, p. 37-50, 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. *International review of applied linguistics*, v.10, n.3, p.209-231, 1972.

_____ *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SERRANI-INFANTE, S.M. Transdiciplinaridade e discurso em lingüística aplicada. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 16, p. 39-45, 1990.

_____ Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 24, p.79-90, 1994.

_____ *A Linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade.* Campinas: Editora da Unicamp. 2ª. ed. 1997a.

_____ Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *D.E.L.T.A.*, vol. 13, n. 1, p. 63-81, 1997b.

_____ 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.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 143-167.

_____ Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, C.L. (Org.) *Os múltiplos territórios da Análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 281-300.

_____ Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SILVA, T.T. A nova direita e as transformações da pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI. P. A.A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.

SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Jr. P. M. da. *A tradução dados para uma abordagem psicanalítica*. Colégio Freudiano do Rio de Janeiro: Aoutra, 1983.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. *Annual review of applied linguistics*, n. 15, p.188-211, 1995.

SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SOUSA, S. Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, C. P.(Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1997. p.27-49.

SOUSA, E. M. Políticas públicas e a questão da avaliação. In: *A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação. Curso de especialização em avaliação à distância.* Brasília: Universidade de Brasília, v.7, p. 69-93, 1999.

SPOLSKY, B.. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____ Language testing:art or science? *Proceedings of the fourth international congress of applied linguistics.*. Stuttgart:Hochschulverlag, 1977. p.7-28.

SPRINGER, C. Recherche didactique et sciences du langage: questions d'évaluation. *COFDELA – Actes du colloque de linguistique appliquée*. Strasbourg: Université Strasbourg n. 2, 1998.

STREVENS, P. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategy. *Tesol quarterly*. v. 15, n. 3, p. 54-65, 1981.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure, *Applied linguistics*, n. 4, p. 92-112, 1983.

VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIANNA, H. M. Técnicas e instrumentos de avaliação. In SOUSA, E. C. B. M. (Org.) *Curso de especialização em avaliação à distância.* Brasília: Universidade de Brasília, v.1, p. 36-78, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESCHE, M.B. Communicative testing in a second language. *The modern language journal*, n. 67, p. 41-55, 1983.

WILEY,T.; LUKES, M. English only and standard ideologies in the U.S. *Tesol quaterly*, v. 30, n.3, p. 511-535, 1996.

WILKINS, D. A. notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILKINSON, A. The testing of oracy. In: DAVIES, A. (Org) *Language testing symposium: a psycholiguistic approach*. London: Oxford University Press, 1968. p.117-132.

WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R. *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines.* New York: Longman, 1987.

SUMMARY

In this thesis I study the representations of the evaluation of orality in the learning of English as a Foreign Language (EFL) in a Brazilian undergraduate institution for FL teachers. I work within a transdisciplinary approach that includes questions and concepts from applied linguistics, discourse analysis and psychoanalysis. In this perspective, subjectivity is constituent of discourse, and speeches are built socio-historically by split and desiring subjects, constituted by language and involved in relationships of power and institutional/normative interests. In this heterogeneity of senses, subject-teachers take contradictory positions in the assessment of their students' learning process, which is configured as interpretation gestures because they answer demands, in this case, from scientific, technical, juridical and political-transferencial voices. After a brief panorama of the development of the evaluation concept in time, and particularly in FL teaching/learning, I gather the *corpus* with the discourse and the practice of teachers and students at the end of a course of study, when it is supposed that such student is able to take a stand in the FL. In my analysis I use the notion, among others, of "discursive resonance", that is, expressive recurrences, which allow us to infer discursive formations (DF), understood as enunciative regularities within a field of knowledge.

Bearing in mind the concepts and processes involved in evaluative practices, I take as themes the elements of traditional oral evaluation, such as fluency and pronunciation; representations of communicative competence/proficiency; the consideration of the difference between knowing the language and knowing about the language; reactions to errors/mistakes; correction by peers. Another element is the student represented as weak. As a result, we can infer that interpretation gestures concur to configure DF's which I denominate *Including* and *Excluding*, in the modulations that I name, *Unconditional inclusion*, *Demanding conditional inclusion*, and *Excluding perfection*. The *Excluding* DF is characterized by the representation of perfection which excludes both the students' fault and excelence. In it I considered a modulation in which the student's performance must be perfect, although it never achieves a maximum; whereas the student represented as weak is not even regarded. The *Inclusive* DF accepts the student's faults and progress, turning relative his performance. In this DF, I devise two modulations. In the first, named *Inconditional inclusion*, a progress and a passing grade above an abstract minimum are always considered to every student unconditionally. In the second, named *Demanding conditional inclusion*, some of the students' claims are heard, though conditioned to scientific/technical objetives. In it the student can achieve excellence, although that student considered weak is marked by the rigor of a non-passing grade.

Key words: 1. Applied Linguistics. 2. Discourse Analysis. 3. Psychoanalisys. 4. Assessment/Evaluation. 5. FL teaching/learning. 6. Teacher training.

Anexo

O roteiro AREDA

Ao concordar em responder as perguntas abaixo, você estará colaborando com uma pesquisa sobre crenças sobre o ensino/aprendizagem e (auto) avaliação da produção oral em LE segundo o processo discursivo. Para isso, é necessário que você grave seu depoimento na fita cassete que está recebendo. Faça sua gravação bem à vontade, estando, de preferência, sozinho(a).

INSTRUÇÕES:
Você tem abaixo um roteiro de perguntas que não precisam ser respondidas em seqüência e nem todas de uma só vez. Se houver alguma que você tem dificuldade em responder, deixe-a para um outro momento. Pode lhe parecer que algumas perguntas são repetição de outras e por essa razão você ache desnecessário respondê-las. Também pode ocorrer que você entre em contradição em algum momento. As repetições e contradições são esperadas, não as reedite, e tente responder a cada pergunta sem se importar com as respostas dadas às outras, porque o que nos importa não é o conteúdo informacional, mas os modos de dizer. Pedimos que faça seu depoimento em português mas, se em algum momento você sentir que se expressa melhor na língua estrangeira, pode usá-la.

1) Diga seu nome (de preferência fictício), sua profissão, há quanto tempo estuda e/ou fala inglês e qual a importância dessa língua na sua vida.
2) Você se considera fluente na língua? O que você define como fluência e o que você acha que falta, caso não se considere fluente ainda.
3) Qual a importância que você dá ao desempenho oral em relação ao desempenho escrito no inglês? Qual você desempenha melhor ou prefere? Explique
4) Quais elementos da fala do inglês você considera fundamentais para compreender bem os falantes dessa língua e ser compreendido adequadamente?
5) Como os aprendeu ou está aprendendo?
6) Com base nos elementos da terceira e quarta perguntas, como você avalia seu desempenho oral no inglês?
7) Como você sente que os seus amigos e colegas que falam inglês consideram a sua competência na língua?
8) O que dizem os nativos falantes do inglês sobre o seu desempenho nessa língua?
9) Você tem a mesma opinião que os outros (amigos, colegas, falantes nativos etc) sobre o seu desempenho? Como você se vê ao ouvir a opinião dos outros?
10) Você já foi avaliado formalmente (prova oral) em situação de aprendizagem ou de teste de proficiência? Em caso positivo, relate o que se lembra sobre o que você teve que fazer, os critérios e o resultado, sobre o avaliador e sobre as suas sensações.
11) Você tem chances de usar a língua estrangeira fora da sala de aula? Como?

12) Você acha que a avaliação de desempenho oral na escola é um bom retrato do desempenho oral fora dela?
13) Quais os elementos que você acha importante constar em uma avaliação oral formal em sala de aula?
14) Em uma situação informal de conversação na língua estrangeira, você tende a prestar atenção a algum elemento lingüístico além do assunto da conversa?
15) Você acha que a pronúncia no inglês é importante? Você tem preferências de sotaques? A que você deve a sua opinião?
16) O que você entende por avaliação justa no contexto de ensino/aprendizagem de inglês?
17) Relate alguma experiência que o marcou de alguma avaliação injusta na sua aprendizagem de língua (tanto no contexto formal quanto informal).
18) Você já teve a sensação de que o seu desempenho em uma situação de avaliação de língua mostrou muito pouco ou nada daquilo que você considerava ser capaz? Relate alguma experiência marcante.
19) Por outro lado, você teve experiências de ser avaliado em momentos que não se achava preparado o suficiente? Como você lidou com isso?
20) Quais os momentos nos quais você já pensou em desistir de aprender o inglês?
21) O que fez com que superasse esses momentos de desânimo?
22) Quais os traços de sua personalidade que você acha que favorecem seu desempenho oral e aqueles que lhe atrapalham?
23) As avaliações de seus professores (situação formal) ou de outros falantes (situação informal) tiveram alguma influência em seus momentos de ânimo ou desânimo com a língua?
24) Quais lembranças você tem da aprendizagem do português (sua língua materna) em casa e na escola? Comente.
25) Você sabe dizer se houve alguma mudança na sua relação com o português após ter aprendido o inglês?
26) Como você avalia o seu desempenho oral e escrito em português no momento atual?
27) Como você via ou vê as provas ou testes de português e de inglês na condição de aluno?
28) Como você vê as mesmas provas ou testes na condição de professor?
29) Você acha importante usar expressões bem coloquiais, palavras 'obscenas' e/ou gírias em inglês? Com quem ou em que situações prefere usá-las?
30) Você sente que é a mesma coisa usar tais expressões no português?
31) Como você descreve um aprendiz de língua bem sucedido? Você se considera um bom aprendiz de línguas?
32) Dê a sua explicação para aquele aprendiz que você conheceu e que não conseguiu aprender a língua estrangeira.

Obrigada por sua colaboração.