



**FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA TRICORDIANA DE EDUCAÇÃO**

*Decretos Estaduais n.º 9.843/66 e n.º 16.719/74 e Parecer CEE/MG n.º 99/93*

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES**

*Decreto Estadual n.º 40.229, de 29/12/1998*

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

**NO DISCURSO AVALIADOR: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
SUJEITOS PROFESSOR E APRENDIZ DE LÍNGUA INGLESA E AS  
RELAÇÕES DE PODER-SABER**

**Três Corações**

**2007**

**VALÉRIA CRISTINA DE LIMA FLORES**

**NO DISCURSO AVALIADOR: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
SUJEITOS PROFESSOR E APRENDIZ DE LÍNGUA INGLESA E AS  
RELAÇÕES DE PODER-SABER**

Dissertação de Mestrado Apresentada à Universidade Vale  
do Rio Verde – UNINCOR como parte das exigências do  
Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem, Cultura  
e Discurso

**Orientadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Maria Eckert-Hoff

**Três Corações**

**2007**

Mostrar área de trabalho.scf

401.41  
F634d

Flores, Valéria Cristina de Lima

No discurso avaliador: a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz de língua inglesa e as relações de poder-saber / Valéria Cristina de Lima Flores. -- Três Corações : Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2007.

111 f.

Orientador : Beatriz Maria Eckert-Hoff.

Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras, 2007.

1. Análise do discurso. 2. Discurso avaliador. 3. Identidade. 4. Poder-saber. 5. Sujeitos - aprendiz - professor. I. Eckert-Hoff, Beatriz Maria. II. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. III. Título.

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: Claudete de Oliveira Luiz CRB-6 / 2176

Mostrar área de trabalho.scf


PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
Secretaria de Pós-Graduação  
secretpos@unincor.br - (35) 3239-1280

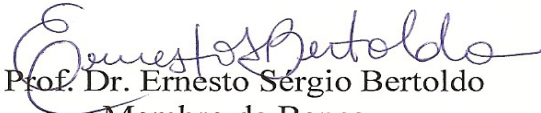
**UninCor**  
Universidade Vale do Rio Verde


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO


Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e sete, sob a presidência da **Professora Doutora Beatriz Maria Eckert-Hoff**, e com a participação dos membros **Professor Doutor Ernesto Sérgio Bertoldo** e **Professor Doutor Sérgio Roberto Costa**, que se reuniram para a banca da defesa da dissertação de **Valéria Cristina de Lima Flores**, aluna do Curso de Mestrado em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso. O título de sua dissertação é *“No discurso avaliador: a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz de Língua Inglesa e as relações de poder-saber”*. O resultado foi pela APROVAÇÃO. Eu, secretário, lavro a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Três Corações, 14 de dezembro de 2007.

  
Prof.ª Dr.ª Beatriz Maria Eckert-Hoff  
Presidente

  
Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo  
Membro da Banca

  
Prof. Dr. Sérgio Roberto Costa  
Membro da Banca

  
Prof. Ms. Clóvis Luís Mazzaro  
Secretário Geral  
004/2007

UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES - Credenciada pelo Decreto Estadual nº 40.229/98 de 29/12/1998

**Campus Três Corações:** Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas - Três Corações-MG - 37410-000 - Tel: (35) 3239-1000  
**Campus Caxambu:** Rua Américo Macedo, 134 - Centro - Caxambu - 37440-000 - Tel: (35) 3341-4667  
**Campus São Gonçalo do Sapucaí:** Rua do Ouro, 647 - Cidade Sul - São Gonçalo do Sapucaí-MG - 37490-000 - Tel: (35) 3241-1785  
**Campus Betim:** Rua Capri, 251 - Arquipélago Verde - Betim-MG - 32553-140 - Tel: (31) 3511-6515  
**Campus Belo Horizonte:** Rua Gentios, 1350 - Luxemburgo - Belo Horizonte-MG - 30380-490 - Tel: (31) 3344-1366  
unincor@unincor.br - www.unincor.br

Mostrar área de trabalho.scf

## OFEREÇO

Aos meus filhos, **Gabriel e Rafael**, meus maiores presentes, pelo carinho e compreensão aos meus vários momentos de ausência.

Ao meu esposo **Adilson**, pelo incentivo à minha carreira profissional, pela compreensão e paciência, pelo carinho, e por assumir, em muitos momentos, o papel de pai e mãe.

Aos meus pais, **Rosalvo e Vera**, pelo apoio incondicional e, principalmente, pelos valores de honestidade e de perseverança.

Mostrar área de trabalho.scf

## **DEDICO**

**A José Flores da Silva.**

Minha admiração e respeito.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu fiel companheiro, que não me deixou desanimar diante dos obstáculos, guiando-me em todas as fases deste trabalho e evidenciando que “ainda se vier noites traiçoeiras, se a cruz pesada for” ele estará comigo.

À minha Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Maria Eckert-Hoff, pela competência, comprometimento, sobretudo, por sua postura respeitosa, amigável e acessível. Por sua orientação segura e, principalmente, pela paciência e compreensão diante das minhas limitações.

Aos queridos professores pelos ensinamentos e pela amizade.

À Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) e a todos os seus funcionários.

À minha família, pelas palavras de incentivo e confiança, principalmente, aos tios e tias dos meus filhos que não mediram esforços para estarem sempre presentes na minha ausência.

À minha grande e companheira amiga Lourdinha, pelo incentivo, pela ajuda nos momentos mais difíceis, pelo carinho e amizade e por tornar o caminho de nossas viagens mais curto e tranquilo, com sua companhia alegre e agradável.

À amiga Cacau, pelas palavras de incentivo, pelo apoio e amizade.

Às amigas Renata e Elaine, “anjos” que estavam sempre “ali”, na hora certa.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho acontecesse.

Mostrar área de trabalho.scf

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

“Somos submetidos pelo poder à produção da verdade  
e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”.

Foucault



## RESUMO

FLORES, Valéria Cristina de Lima. **No discurso avaliador: a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz e as relações de poder-saber.** 2007. 111 p. (Dissertação – Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações-MG\*

A presente pesquisa aborda o discurso avaliador do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz de língua estrangeira, na sua constituição identitária. Sabemos que, historicamente, o professor ocupa uma identidade que o coloca no lugar de detentor do saber, logo de transmissor, e o aluno no lugar de não saber, logo de recebedor. Partindo do pressuposto de que “o sujeito constitui-se no e pelo olhar do outro” (CORACINI, 2003, p. 249), formulamos a hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do sujeito-professor e do sujeito-aluno, reforçando e legitimando seus lugares, institucionalizados, de saber e/ou de não saber. Temos, como objetivo geral, compreender os sentidos que o discurso avaliador provoca em relação ao lugar ocupado pelo sujeito-professor e pelo sujeito-aprendiz dentro da instituição escolar. Teoricamente, fundamentamo-nos nas noções da Análise do Discurso de Linha Francesa, que nos permitem compreender o sujeito heterogêneo, constituído pelo outro, pela ideologia e pelo inconsciente. Para constituir o corpus de pesquisa, realizamos entrevistas com professores e alunos de Língua Inglesa, em uma escola particular de ensino da cidade de Ipatinga, MG, instando-os a falar sobre questões de avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Adotamos a metodologia própria da Análise do Discurso, que se dá na relação intradiscurso e interdiscurso e analisamos as marcas lingüístico-discursivas, regulares nesse dizer, que nos apontam para a memória discursiva desses sujeitos. A análise nos mostrou que os discursos produzidos por alunos e professores, em relação ao processo de avaliação, apontam que o discurso avaliador – considerando as relações de poder que se estabelecem no dizer – produz identidades e legitima os lugares ocupados, institucionalmente, pelos sujeitos professor e aprendiz.

Palavras-chave: Discurso Avaliador; Identidade; Poder-saber; Sujeitos- aprendiz/professor; Análise do discurso

---

\* Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Maria Eckert-Hoff – UNINCOR.

## ABSTRACT

FLORES, Valéria Cristina de Lima. In the evaluate discourse: **the identity constitution of the subject-teacher and subject-learner by the power and knowledge relation**. 2007. 110 p. (Dissertation – Master Degree). University Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações\*

The current research is about the evaluate discourse of the foreign language subject-teacher and subject-learner in his/her identity constitution. We know that, historically, the subject-teacher occupies an identity that places him/her as the holder of the knowledge, then as the transmitter, and the student as the person who doesn't have it, then the receiver. Considering the purpose that "the subject is constitutes by the others" (CORACINI, 2003, p. 249), we formulate the hypothesis that the evaluate discourse creates relations of power that contributes to the identity constitution of the subject-teacher and subject-learner, reinforcing and legitimating their places of knowledge and/or not knowledge. We have, as general aim to comprehend the senses that the evaluate discourse provokes on the subject-teacher and subject-learner inside the school institution. We based our studies on the concepts of Discourse Analysis, which allows us to comprehend the subject in his/her heterogeneity, constituted by the others, by the ideology and by the unconscious. We interviewed teacher and English-learners of a private school in Ipatinga/MG, asking them to talk about evaluation issues in the English-speaking and teaching-learning process. The analysis presented us that the discourse of the subject-teacher and subject-learner about the evaluation process, shows that the evaluate discourse by the power relation, legitimates the places of knowledge and/or not knowledge, respectively, placed by the subject-teacher and subject-learner.

Keywords: Evaluate discourse; Identity; Subject-teacher; Power and knowledge; Subject-learner/teacher; Discourse Analysis

---

\* Major professor: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Maria Eckert-Hoff – UNINCOR.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<b>PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS ADOTADAS.....</b>	<b>15</b>
1.1 Linguagem e Discurso.....	16
1.2 Sujeito e Ideologia .....	19
1.3 Questões de Identidade.....	27
<b>CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
2.1 O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira: um breve percurso histórico.....	32
2.2 A avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.....	35
<b>SEGUNDA PARTE: ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO I: METODOLOGIA E CORPUS DE PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
1.1 Instituição pesquisada .....	46
1.2 Metodologia.....	47
<b>CAPÍTULO II: ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS.....</b>	<b>50</b>
2.1 O discurso avaliador no dizer do sujeito-aprendiz de língua Inglesa.....	50
2.2 O discurso avaliador no dizer do sujeito-professor de língua Inglesa.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>83</b>
Anexo 1 – Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	83
Anexo 2 - Transcrições.....	85

## INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas desenvolvidas nas Universidades e Faculdades brasileiras têm apontado problemas no processo validativo da avaliação escolar. Em outras palavras, estudos como os de Coracini (1995), Amarante (1998), Cavallari (2005) já comprovaram a influência que a avaliação apresenta sobre o desempenho do aluno, visto que ela tem um poder intrínseco, repercutindo em sua formação. No meio escolar professor e aluno estabelecem relações de poder ao falar sobre avaliação.

Essa também tem sido uma preocupação nossa ao longo do percurso profissional como professora de Língua Inglesa. Tal inquietação surgiu de observações e constatações de incômodos causados a alunos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente, nos momentos de avaliação. Percebemos que as relações entre professores e alunos no interior da prática da avaliação provocam efeitos no resultado avaliativo do aluno, o que nos instiga a investigar com maior profundidade o universo escolar, mais especificamente, no que se refere aos eventos da avaliação.

Nesse sentido, nossas inquietações partiram de observações em sala de aula, conversas informais entre alunos - que relatam suas dificuldades, anseios e ao mesmo tempo a necessidade de aprender uma língua estrangeira - e entre professores - que freqüentemente têm por função fazer julgamentos sobre o desempenho de seus alunos. Sempre nos incomodou muito a forma como o discurso avaliador do sujeito-professor toma rumos diversos, a ponto de refletir no interesse desse aluno pela aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nossa pesquisa se fundamenta nas noções teóricas da Análise do Discurso de Linha Francesa que, segundo Fernandes (2007, p. 71), “implica em apreender a língua, o sujeito e a história, em funcionamento”, ou seja, numa dispersão de sentidos que nos permite compreender o sujeito na sua heterogeneidade e diversidade e o discurso como efeitos de sentido, dadas suas condições de produção. Assim, a concepção de sujeito que adotamos para o presente estudo é a de um sujeito inconsciente, heterogêneo, interpelado pela ideologia e construído num processo sócio-histórico, portanto, sua identidade é um processo em construção durante toda a sua vida, ou seja, está sempre se constituindo em

meio a um contexto social, histórico e ideológico. A partir dessa noção de sujeito, levamos em conta

a complexidade da identidade, já que o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem. (CORACINI, 2003, p.151)

É na linguagem e por meio dela que nos constituímos, ao longo do tempo, e entremeio a um sistema sócio-histórico, cultural e ideológico. Segundo Coracini (2003), muitos estudiosos em lingüística aplicada e educação atribuem ao professor e ao aluno uma identidade fixa, a partir do sujeito do iluminismo como um sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, contrapondo a identidade do sujeito sociológico, formado na interação entre ele e a sociedade. Entretanto, a identidade do sujeito e os sentidos vão se constituindo a partir do discurso, que por sua vez, é constituído pela exterioridade, pelas relações que vêm se estabelecendo no contexto histórico-social.

Para nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que “o sujeito constitui-se no e pelo olhar do outro” (CORACINI, 2003, P. 249), construindo assim sua identidade. Historicamente, segundo a autora, o professor ocupa uma identidade que o coloca no lugar de detentor do saber e o aluno, no lugar de não saber. Quem sabe se coloca no lugar de transmissor, doador e quem não sabe, no lugar de recebedor. É pelo olhar do outro que esse lugar de saber e de não saber se mantém.

A partir desse pressuposto, formulamos a hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do professor e do aluno, reforçando e legitimando seus lugares, institucionalizados, de saber e/ou de não saber.

Dessa hipótese, questionamos: os eventos que envolvem a avaliação, dentro da instituição escolar, contribuem para a produção de verdades acerca do lugar de poder e de saber tanto do aluno como do professor? a identidade de professor e de aluno é legitimada pelo discurso avaliador? como isso se mostra no discurso de ambos, ao falarem de e sobre avaliação?

A partir dessas questões, nosso objetivo geral é buscar compreender os sentidos que o discurso avaliador provoca em relação ao lugar ocupado pelo sujeito-professor e

sujeito-aprendiz<sup>1</sup> dentro da instituição escolar. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: buscar regularidades no discurso de e sobre avaliação, que apontam para a memória discursiva; rastrear marcas lingüístico-discursivas<sup>2</sup> do discurso avaliador que denunciam verdades acerca dos lugares ocupados pelos sujeitos professor e aprendiz; analisar pontos de identidade do professor e aluno; contribuir com os estudos sobre avaliação e sobre ensino de língua estrangeira; investigar, por meio da análise dos discursos produzidos por professores e alunos, os efeitos de sentidos, os pontos de contradição, as marcas que identificam outros discursos, interferindo na constituição identitária de ambos.

Para constituir o corpus de pesquisa, realizamos entrevistas com professores e alunos de Língua Inglesa, em uma escola particular de ensino da cidade de Ipatinga, MG, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, em especial o discurso avaliador. Adotamos a metodologia própria da Análise do Discurso que se dá na relação entre intradiscurso e interdiscurso e analisamos as marcas lingüístico-discursivas enunciadas pelo professor e pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

A análise dos acontecimentos discursivos dos professores e alunos leva em conta que a teoria do discurso é vista como lugar da constituição de um sentido não intencional. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1971/1993<sup>3</sup>, p. 9). Para dizer, para falar, é preciso entrar na “ordem do discurso”, ou seja, para enunciar, o sujeito-professor ocupa o lugar de poder-saber e o sujeito-aprendiz ocupa o lugar do não saber, estando autorizados, assim, a produzirem seus discursos em determinadas condições de produção<sup>4</sup>. A formação discursiva, inerentemente ideológica, determina o que o sujeito pode ou não dizer em relação às diferentes posições que ele assume em seu discurso. Eckert-Hoff (2002b, p.33) postula que o discurso é constituído heterogeneamente, pois mantém sempre uma

---

<sup>1</sup> Sujeito-aprendiz e Sujeito-professor, aqui referidos, não se tratam de indivíduos em particular, mas de um sujeito histórico e ideológico. (ECKERT-HOFF, 2004, p.13).

<sup>2</sup> As Marcas lingüístico-discursivas são definidas por Eckert-Hoff (2002, p. 65) como marcas “histórico-ideológicas que nos dão pistas para interpretar os sentidos possíveis do discurso”.

<sup>3</sup> A primeira data refere-se à publicação original; a segunda refere-se à edição consultada.

<sup>4</sup> As condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, ou seja, são aspectos históricos, sociais e ideológicos que possibilitam a produção do discurso. Seu sentido estrito é abordado no capítulo I da primeira parte deste trabalho.

relação com outros discursos e que a identidade de um sujeito está sempre em mudança, em movimento, em transformações.

Para melhor organização, dividimos este trabalho em duas partes, sendo que a primeira consta da fundamentação teórica que, por sua vez, está subdividida em dois capítulos. O primeiro aborda questões de “Linguagem, Discurso, Sujeito, Ideologia e questões de Identidade” e o segundo traça, brevemente, a trajetória histórica da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE, a cultura de avaliar e o discurso avaliador no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda parte, temos a análise de dados que está dividida, também, em dois capítulos. O primeiro se refere à metodologia e corpus de pesquisa e o segundo, intitulado “Acontecimentos discursivos” está subdividido em dois itens. No primeiro item, analisamos o discurso avaliador do sujeito-professor e no segundo, o discurso avaliador do sujeito-aprendiz.

A partir das análises feitas, apresentamos as considerações finais que nos apontam para as relações de poder-saber entre sujeito-professor e sujeito-aprendiz, bem como a legitimação do lugar que ambos ocupam no meio escolar.

## **PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **CAPÍTULO I**

#### **PERSPECTIVAS ADOTADAS**

Nossa pesquisa se apóia nas noções teóricas da Análise do Discurso de Linha Francesa e se baseia em autores que direcionam este estudo, em especial, Foucault (1969, 1971, 1979), Pêcheux (1969, 1975, 1988), Orlandi (1987, 1999), Coracini (2003, 2007), Eckert-Hoff (2002, 2004) que nos permitem problematizar as práticas discursivas entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Por uma perspectiva discursiva, as noções teóricas da Análise do Discurso da Linha Francesa abordadas, permitem-nos identificar e analisar os sentidos que o discurso avaliador provoca em relação ao lugar ocupado pelos sujeitos professor e aprendiz, visto que na perspectiva da Análise do Discurso, “a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta” (ORLANDI, 1999/2005, p. 96).

A análise do Discurso surgiu na França, nos anos sessenta, para construir interpretações da linguagem, enquanto discurso, “ressaltando seus problemas de significação e priorizando as condições sócio-político-ideológicas de sua produção” (ECKERT-HOFF, 2004, p.34). Na análise do discurso, procura-se entender a língua fazendo sentido enquanto produto histórico-social com base nas condições de produção.

Neste primeiro capítulo, para o desenvolvimento desta pesquisa, como sustentação teórica, é de fundamental importância delinear o que entendemos por linguagem, discurso, sujeito, ideologia e identidade. O item 1.1 deste capítulo aborda as noções que envolvem linguagem e discurso como processo de produção de sentidos. No item seguinte (2.2), faz-se necessário delinear sobre sujeito e ideologia, tendo em vista que o sujeito se faz pela ideologia e esta, por sua vez, torna possível a relação do pensamento, a linguagem e o mundo (ORLANDI, 1999/2005). O item 1.3 aborda a questão de identidade a partir do pressuposto de que é no e pelo olhar do outro que o sujeito se constitui e constrói sua própria imagem de identidade (CORACINI, 2003). Para compreendermos o conceito de identidade no contexto atual, precisamos investigar historicamente algumas concepções de sujeito que através dos tempos traçaram e



constituíram, na história, a sua identidade. Ao encontro de nossos anseios, buscaremos desenvolver nosso trabalho sobre identidade a partir dos estudos produzidos por Bauman (2004), Hall (1992, 1996), Woodward (2000), Silva (2000), Coracini (2003) e Eckert-Hoff (2004).

## 1.1 Linguagem e Discurso

Para conceituarmos linguagem e discurso apoiamos nos estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa que nos permite compreender a linguagem como um processo de produção de sentidos, uma mediação entre o homem e a realidade natural e social, ou seja, um ato discursivo, capaz de interpretar, constituir a identidade do sujeito. Segundo Orlandi (1999/2005, p. 53), “a linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz”. A linguagem é vista como uma prática de sentidos que vão se formando, construindo-se diante de um momento real, por uma perspectiva ideológica. A linguagem também é vista como a construção do pensamento, como um processo criador que organiza e informa as experiências vivenciadas no cotidiano, ou seja, é um lugar de descoberta. É através dela que o sujeito se constitui.

A concepção de linguagem que direciona este estudo não é a de linguagem transparente<sup>5</sup>, que reproduz os sentidos desejados pelo sujeito que enuncia ou como um conjunto de estruturas estáveis, mas sim, de linguagem em seu aspecto estrutural (a língua como estrutura) e também em seu aspecto histórico-social, envolvendo a produção do discurso, que é visto como o espaço da interpretação da realidade. Sendo assim, para descrevermos um objeto, temos que interpretá-lo, levando em conta que os sentidos e a linguagem não são transparentes. Ao instituir a noção de linguagem, conseqüentemente, deveremos estabelecer a noção de discurso, pois, ambos se relacionam, segundo Orlandi (1999/2005, p. 15),

a análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

---

<sup>5</sup> Concepção de linguagem que embasa grande parte das pesquisas de cunho cognitivista, realizadas na área de ensino-aprendizagem de línguas.

É por meio do discurso que o sujeito se revela, sendo possível sua transformação e deslocamento em relação à realidade em que vive. Sendo assim, o discurso avaliador pode provocar, em um contexto escolar, tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do sujeito. A linguagem não existe sem sujeito e este é levado a cometer sempre gestos de interpretação de objetos simbólicos na linguagem. É a partir daí que sujeito e sentido vão se constituindo ao mesmo tempo diante de um processo discursivo.

A análise de discurso tem como objeto de estudo, como o próprio nome diz, o discurso que é considerado uma prática de linguagem. Para este estudo, ele é visto como uma palavra em ação, movimento em curso, remetendo-nos à idéia de que a palavra é viva e, ao ser pronunciada em forma de discurso, constrói sentidos vários. A definição de discurso não é apenas uma transmissão de informação, segundo Orlandi (1999/2005, p. 21),

o discurso é efeito de sentidos entre locutores. [...] no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.

Sendo o discurso o objeto de estudo que articula o lingüístico ao sócio-histórico, e que nessa concepção o discurso é heterogêneo, mantendo sempre uma relação com outros discursos, o sujeito aglomera um conjunto de significados, produz sentidos que levam à constituição da sua identidade. O discurso é entendido como um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua. Por uma visão discursiva, a língua é desconstruída pela análise do discurso, isto é, o discurso em ação, que oferece possibilidades de interpretação em situações determinadas. O estudo da ligação entre as circunstâncias de um discurso é chamado de condições de produção, ou seja, “é o papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão” (Pêcheux, 1969/1997, p75). Em outras palavras, as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, levando em conta o falante, ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social e ideológico.

Pêcheux (1975/1997, p.144) ressalta que

o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras expressões, proposições são produzidas (isto é reproduzidas).

Assim, constatamos que as palavras mudam de sentido de acordo com as condições de produção daqueles que as empregam, em relação às formações ideológicas que são representadas no discurso pelas formações discursivas.

Coaduna-se com essas reflexões Orlandi (1999/2005) ao afirmar que a memória também faz parte da produção dos discursos. Nessa perspectiva, ela é definida como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente e é chamada de interdiscurso. Para a autora, o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. É o que também chamamos de “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (op. Cit. p. 31). Deste modo, podemos afirmar que o que dizemos não é original, as palavras que dizemos não são nossas, são já ditos sendo esquecidos para se fazerem sentidos determinados pelas posições ideológicas articuladas em um processo sócio-histórico. Essa é uma prática discursiva fundamental na análise de nosso corpus, pois nos permite considerar o que é dito e o que não é dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Os sentidos não estão nas palavras, vão além delas.

Várias definições de formação discursiva foram sendo reestruturadas a partir de Foucault, que define o discurso como um conjunto de enunciados que se apóiam em uma mesma FD. Desse modo, pensando os enunciados como forma de dispersão dos sentidos, Foucault determina que:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir numa regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), entre os objetos, os tipos de comunicação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1969/1972, p.43)

Pêcheux (1975/1997, p.60) retoma o conceito de FD de Foucault afirmando que FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode*

*e deve ser dito*”. Logo, tudo que é dito é determinado pela FD e sua relação com a ideologia. A formação ideológica é constituída por várias formações discursivas que determinam o que o sujeito pode ou não dizer, em relação às diferentes posições que ele assume em seu discurso. Para tentarmos compreender os efeitos de sentido do que é dito, faz-se necessário remeter este dizer a uma formação discursiva e não outra, observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória discursiva.

É por essa perspectiva de discurso, a partir das considerações tomadas pela análise do discurso, que traz em si a prática discursiva do falante, que procuramos compreender os efeitos de sentidos produzidos na enunciação do sujeito-professor de língua estrangeira em referência ao discurso avaliador.

## 1.2 Sujeito e Ideologia

A subjetividade é a compreensão que temos sobre o nosso eu, envolvendo nossos pensamentos mais pessoais e emoções conscientes e inconscientes, em um contexto social, histórico e ideológico  
(Stuart Hall)

A noção de sujeito, nesta pesquisa, torna-se relevante à medida que questionamos sua intencionalidade em um contexto sócio-histórico, portanto, estamos questionando a relação de poder-saber entre os sujeitos professor e aprendiz no discurso avaliador, baseando-se na hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária de ambos. A partir dessa reflexão, abordaremos a concepção de sujeito da Análise do Discurso, bem como as mudanças ocorridas a partir do conceito ligado ao sujeito do iluminismo para o conceito sociológico até chegar ao do sujeito pós-moderno e posteriormente à re-significação da noção de ideologia a partir de uma visão discursiva. Assim, desenvolvemos nosso texto a partir dos estudos produzidos por Althusser (1985), Foucault (1979), Pêcheux (1969), Orlandi (1999), Coracini (2003), Hall (1992), Eckert-Hoff (2004).

Com base em Orlandi (1999/2005, p19), afirmamos que a subjetividade nos permite compreender como a língua acontece no homem, visto que ela (a língua) se faz estrutura no acontecimento do discurso. Sujeito, na perspectiva da AD, não é um sujeito

individualizado, ser empírico com existência particular, e sim um ser social e ideológico em um dado momento da história, “refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórico-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (FERNANDES, 2007, p.35). O sujeito é constituído pela materialidade lingüística, sempre que coloca o discurso em movimento, ou seja, o sujeito submete-se à língua. Dessa forma, Indivíduos são interpelados em sujeitos, ou seja, uma interpelação ideológica em que os sujeitos encontram um lugar de dizer, possibilitando que sentidos sejam produzidos. Esse lugar de dizer ou posição-sujeito se relaciona com o imaginário em que são imagens dos sujeitos sociologicamente descritos que resultam de projeções para funcionarem no discurso. Esse processo conhecido por “mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 1999/2005, p. 40).

Temos assim a imagem da posição sujeito que o autoriza a produzir um determinado discurso. “O discurso produz sentidos em relação às posições-sujeito, isto é, em relação às formações ideológicas em que essas posições se inscrevem” (ECKERT-HOFF, 2002, p.29). O professor não fala do lugar de aluno bem como o operário não fala do lugar do patrão. É assim que as condições de produção estão presentes no processo de identificação do sujeito e as identidades resultam desses processos de identificação em que o imaginário tem a sua eficácia. Considerando as circunstâncias da enunciação, a imagem que se tem da posição de sujeito-professor, percebemos, ou melhor, imaginamos, por um processo de antecipação, o que será dito por ele no discurso. Esse processo imaginário de antecipação ocorre, conforme Pêcheux (1969/1997, p. 77), porque o sujeito falante experimenta, ainda que inconscientemente,

o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”<sup>6</sup>. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso.

São relações imaginárias na constituição do dizer, ou seja, de acordo com a imagem que temos de uma determinada posição-sujeito, temos a imagem do que será dito por esse sujeito, mesmo que de forma inconsciente.

---

<sup>6</sup> Grifo do autor

Ao discutir alguns conceitos teóricos adotados nesta pesquisa, destacamos a concepção de sujeito

cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal. (CORACINI, 2003, p. 148)

A concepção teórica que direciona nosso estudo contrapõe-se a um sujeito homogêneo, centrado, dono do seu dizer, produtor de verdades absolutas, dono da razão e autoridade para comandar seu discurso. O inconsciente não mais nos permite definir o eu como lugar da razão, carregado de autonomia, origem dos sentidos. Portanto, ressaltamos que a heterogeneidade inerente ao sujeito e, conseqüentemente, sua constituição identitária na relação com o outro é que irá delimitar o seu dizer e a sua ação, despertando desejos e necessidades reprimidos pelo social. No intuito de esclarecer, trazemos as palavras de Eckert-Hoff (2004, p.24) quando afirma que “a Análise do Discurso e os fios da Psicanálise nos permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui”.

Para compreendermos melhor a noção de sujeito nessa perspectiva, faz-se necessário abordar historicamente algumas concepções de sujeito que, ao longo do tempo, vêm absorvendo mudanças, transformações, percorrendo caminhos até chegar à forma como são conceituadas no pensamento atual.

Compartilhamos dos estudos de Hall (1992/2006, p.25-26) para afirmar que o “nascimento do indivíduo soberano” - sujeito dotado de poderes e capacidades – deu-se através de muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidental. O Humanismo Renascentista do século XVI, que colocou o homem no centro do universo e o Iluminismo do século XVIII, centrado na imagem do homem racional são dois desses movimentos. O filósofo Francês René Descartes, considerado o pai da Filosofia moderna, o filósofo iluminista mais importante, é o precursor dessa concepção de sujeito, conhecida “como sujeito cartesiano”. Um sujeito racional, pensante e consciente, “baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, características da identidade do sujeito do Iluminismo (HALL 1992/2006, p.10). Decartes colocou o sujeito individual (devido à capacidade de raciocínio) no centro da mente (Cogito, ergo sum – Penso, logo existo) fazendo surgir o sujeito, racional, pensante e consciente.

À medida que as sociedades se tornam cada vez mais complexas, surge uma concepção mais social e coletiva de sujeito. A subjetividade é construída em relação com o outro, ou seja, o sujeito tem a consciência de não ser autônomo e torna-se ciente da necessidade de se relacionar com outras pessoas que dividem valores, sentimentos e símbolos que ocupam no mundo social e cultural. Surge daí a noção de sujeito sociológico, na primeira metade do século XX, quando as ciências sociais ostentam sua forma disciplinar.

No entanto, no mesmo período, uma nova concepção de sujeito começa a manifestar-se dos movimentos estéticos e intelectuais associados ao nascimento do modernismo. Já na segunda metade do século XX, na pós-modernidade, também conhecida como modernidade tardia, o sujeito pós-moderno se encontra imerso nas modificações constantes sendo modelado, desagregado, deslocado, fragmentado, ou seja, ocorre o descentramento final do sujeito cartesiano. Para Hall (1992/2006, p. 17), “as sociedades da modernidade tardia são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito”. Essas sociedades absorvem mudanças rápidas e constantes causando a construção e desconstrução do sujeito e, conseqüentemente, faz-nos compreender a identidade do sujeito como imprevisível, heterogênea e que não tem fim. O sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado resultando nas “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (op. cit. p.46). O autor aponta cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento no período da modernidade tardia. Tais avanços foram considerados importantes descentramentos do sujeito: o pensamento marxista, a psicanálise (descoberta do inconsciente por Freud), a lingüística estrutural de Saussure, o poder disciplinar de Foucault e o impacto do feminismo.

A partir dessa reflexão, entendemos que, para se analisar um discurso, é fundamental conhecer e estabelecer o sujeito desse discurso. Assim, apontamos a questão de assujeitamento, apropriando-nos da afirmação de Orlandi (1999/2005, p. 50) de que

a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

A AD é atravessada por uma teoria subjetiva que traz o inconsciente para o interior de suas reflexões. O sujeito da análise do discurso é histórico, ideológico, pois apresenta pistas em seu discurso de um “já-dito” em outras circunstâncias, interpelado pela ideologia para que haja produção do seu dizer, também concebido como um sujeito do inconsciente. Orlandi (1999/2005) afirma que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia e que ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Como evidência desse sujeito ideológico e inconsciente, Pêcheux (1975/1997) distingue duas formas de esquecimentos. O esquecimento número 1 é o resultado do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. É também chamado de esquecimento ideológico que é da instância do inconsciente. Através dele temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, mas na realidade retomamos sentidos já existentes, já ditos.

O esquecimento número 2 é aquele em que o sujeito seleciona o que vai dizer e tem a impressão de que tudo o que diz tem apenas um significado, só pode ser dito com aquelas palavras. Esse esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, ao falarmos, falamos de uma maneira e não de outra. Ele produz em nós o efeito de que o que dizemos só pode ser dito de uma maneira e não de outra. O sujeito tem a ilusão não só de estar na fonte do sentido (ilusão – esquecimento número 1), como também de ser dono da enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer (ilusão – esquecimento número 2). Ilusão porque os sentidos que produzimos não nascem em nós apenas os retomamos do interdiscurso. “O interdiscurso - memória discursiva - sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentido” (ORLANDI 1999/2005, p. 54). Nossos sentidos são construídos nessa memória dando-nos a impressão de que sabemos do que estamos falando e, como sabemos, somos a origem do nosso dizer. Portanto, são esquecimentos necessários para que haja produção do discurso e para que o sujeito estabeleça um lugar possível no movimento dos sentidos.

Compactuamos com o conceito de ideologia que envolve relações de grupos sociais e de aparelhos ideológicos de estado que governam e regulam essas relações (ALTHUSSER1985). O autor assinala que toda ideologia dominante está concentrada nesses aparelhos ideológicos. As teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos nos apontam que “só há prática através de e sob uma ideologia, só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” e a tese central de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto



sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p.93), logo o autor afirma que toda ideologia tem a função de “constituir indivíduos concretos em sujeitos” (op.cit.).

Para compreender tal afirmativa, é preciso estabelecer a noção de ideologia em geral, determinada pela luta das formações sociais de classes, considerada eterna, imutável em toda a história. Nessa perspectiva, a ideologia é vista como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (op. cit. P.85). Ao produzir evidências, ela coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. A relação imaginária do indivíduo é representada na ideologia para fornecer ao sujeito sua realidade. O que se encontra na ideologia é o reflexo da representação imaginária do mundo.

Segundo Orlandi (1999/2005, p.48) “a ideologia não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há realidade sem ideologia”. Ela reúne sujeito e sentido para que se produza o dizer, isto é, a discursividade inserida num contexto sócio-histórico. A ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Tal efeito se dá, em uma concepção althusseriana, na busca do verdadeiro sentido do discurso, quando aceitamos as evidências até mesmo da transparência da linguagem.

Este é aliás o efeito característico da ideologia - impor (sem parecer faze-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente exclamamos( em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): é evidente! É exatamente isso! É verdade. (ALTHUSSER, 1985, p. 94-95)

A ideologia produz evidências que colocam o sujeito na relação imaginária com suas condições materiais de existência, ou seja, ela tem uma existência material articulada ao inconsciente. Dessa forma, não é no campo das idéias que a sujeição acontece, mas sim no conjunto de práticas materiais (ideologia) que determinam comportamentos, atitudes, decisões em uma relação necessária entre linguagem e mundo proferindo discursos postulados como detentores de “verdades absolutas”, ou seja, a ideologia é sempre uma relação de poder-saber. Para Foucault (1979/2006), a verdade está ligada a efeitos de poder que a reproduz.

E é essa noção de “ideologia” que adotamos para nosso trabalho, apoiados nos estudos Foucaultianos em que os discursos produzem efeitos de verdade que, construídos historicamente, reproduzem, em parte, efeitos específicos de poder. Nesse

processo, o sujeito assume, em um jogo discursivo, diferentes posições ocupadas num espaço discursivo determinadas pela ideologia nas relações sociais. A ideologia produz efeitos de verdade no interior do discurso numa relação de poder e saber. Foucault, (1979/2006, p.12), afirma que

cada sociedade tem seu regime de verdade... tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos... as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade.

Cada sociedade tem os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros. Na complexidade da sociedade atual, pensamos ser livres para produzir discursos que acreditamos ser verdadeiros, no entanto, inconscientemente, submetemo-nos à produção da verdade ligada a sistemas de poder estabelecidos pelo assujeitamento ideológico que controla nossa prática discursiva. As relações de poder-saber encontram-se nas práticas discursivas através das quais os regimes de verdades são construídos, ou seja, não há discurso sem relações de poder-saber e todo discurso, em seu funcionamento, é visto como regimes de verdade. “O exercício do poder cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”, ou seja, poder e saber se relacionam de forma que não é possível o poder se exercer sem o saber, e o saber não gerar poder (FOUCAULT, 1979/2006, p.142). Segundo o autor, o saber é entendido como prática discursiva que pressupõe relações que se referem às instituições, acontecimentos políticos, processos econômicos; o poder é visto como uma prática social constituída historicamente que intervém materialmente atingindo e constituindo os indivíduos ideologicamente. Para Foucault (op. cit. p.180),

A verdade é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

As relações de poder inerentes à instituição escola e, em especial, ao professor, que estabelece um contato direto com o aluno, são determinadas pelo saber que, por sua vez, subjaz a verdade. O discurso avaliador se insere nesse processo estabelecendo verdades que são leis para o sujeito-aprendiz, verdades que são produzidas no discurso transmitindo efeitos de poder. O sujeito-aprendiz é constantemente julgado e classificado em função dos efeitos de verdade produzidos no interior do discurso pela

ideologia. Vale ressaltar que é essa relação poder-saber que adotamos para nossa pesquisa, pois nos permite considerar a ideologia em seu funcionamento no jogo discursivo em que ocorrem pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber, isto é, pelos efeitos de verdade que são produzidos no interior do discurso que não são em si nem verdadeiros nem falsos. (FOUCAULT, 1979, p.7)

Essa questão da verdade segundo Nietzsche (apud Cavallari 2005, p38) “é uma criação do homem que deseja assegurar padrões e comportamentos que conservam a vida social”. Assim, é significativo pensarmos que a verdade é legitimada em nossa sociedade e é ela (a verdade) que determina os lugares discursivos que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos, como o lugar de sujeito-professor, o lugar de sujeito-aprendiz proferindo seus discursos, numa relação de poder-saber.

Se ligarmos a noção de verdade e as relações de poder-saber ao nosso estudo podemos afirmar que o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes. Logo, os “atos avaliativos de ensino são lugares em que as relações de poder-saber se revelam mais claramente” (AMARANTE,1998, p.39). Visto que atos avaliativos envolvem relações discursivas, estas também constituem e são constituídas por relações de poder-saber, pois o sujeito-professor, em suas condições de produção, ao produzir seu discurso avaliador, fala do lugar de juiz a dar a sentença e o aluno do lugar de réu a admitir sua culpa, no conflito pela verdade e pelo saber. Os atos avaliativos de ensino permitem ao professor extrair a verdade de seus alunos, já que as relações de poder vêm a existir por causa desse saber, que, por sua vez, é o produto do exercício do poder. Cabe apontar que, assim, o discurso avaliador deve ser abordado do ponto de vista das relações de poder que constituem e são constituídas, ideologicamente, no e pelo discurso.

Desenvolvendo essa reflexão, compreendemos que os estudos dos autores aqui apresentados vêm ao encontro de nossa pesquisa por observarmos que o discurso avaliador é produzido em um contexto sócio-histórico por um sujeito perpassado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, numa relação de poder-saber reproduzindo verdades. Nesse sentido, a reflexão sobre o sujeito e ideologia nos leva a retomar nosso tema de pesquisa - o discurso avaliador nas relações de poder-saber entre os sujeitos professor e aprendiz de Língua Estrangeira – a fim de problematizar a questão da identidade, para que a partir dessas noções possamos encontrar subsídios para as análises dos eventos discursivos apresentadas na segunda parte desta pesquisa.

Desenvolveremos, no próximo item, as “questões de identidade” que nos permitirão abordar as práticas discursivas do sujeito-professor e do sujeito-aluno, bem como a constituição de suas identidades.

### 1.3 Questões de Identidade

Nos últimos anos, a questão da identidade tem sido tema muito abordado e discutido por estudiosos da área, devido ao fato de estarmos vivendo um momento de questionamento, problematização de tudo o que parece pré-estabelecido e justificado, momento este de incertezas e de dúvidas, inclusive quanto à nossa própria identidade individual, sexual, social, cultural, étnica e nacional. O que antes era tido como concreto, fixo, verdades incontestáveis, passa a ser analisado sob um olhar questionador.

Alguns questionamentos precisam ser analisados a partir dos múltiplos olhares sócio-político-econômico e cultural, para uma melhor definição a respeito dos sujeitos e de sua identidade. A todo o momento perguntamos e buscamos entender quem somos, qual a razão de nossa vida, por que tomamos essa ou aquela decisão. Ao tentar definir o que é identidade, deparamos com uma tarefa complexa e reveladora. Para Souza (1994) identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros. Segundo Hall (1992/2006, p.8), a complexidade do conceito de identidade resulta do fato de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” a partir de um tipo de mudança estrutural que está transformando as sociedades desde o final do século XX. Isso está fragmentando as camadas culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, forneceram-nos sólidas posições como indivíduos sociais. Segundo Rutherford (1990) apud Woodward (2000, p.19),

[...]a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

O passado e o presente exercem um papel importante. A contestação no presente busca justificativa para a criação de novas e futuras identidades nacionais (SILVA, 2000).

A identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.(...) Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 1992/2006, p. 13)

Essas transformações nos levam a pensar sobre a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados, constituindo o que muitos chamam de “Crise de Identidade”.

Ao tentar propor reflexões sobre a problemática da identidade e da linguagem, esbarramos nas contradições inerentes a cada ser e a cada grupo social referido ou estudado. Existe um período que muitos acreditam se caracterizar como crise de identidade provocada, em grande parte, pela globalização que pretende homogeneizar tudo e todos. Definida como “um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política”<sup>7</sup>, a globalização produz diferentes resultados na identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade em relação à comunidade e à cultura local, podendo levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras. Portanto, a globalização envolve transformação entre fatores econômicos e culturais causando mudanças, as quais produzem identidades novas e globalizadas. As mudanças e transformações na política e na economia no mundo contemporâneo questionam a identidade e as lutas pela afirmação das identidades nacionais e étnicas. O que antigamente, nos anos 70 e 80, politicamente era caracterizado por conflitos e lutas, caracteriza-se agora pela competição e pelo conflito entre as identidades diferentes.

De certa forma, os valores são rompidos lentamente de acordo com a necessidade de mudanças significativas da sociedade na qual estamos inseridos. Os conceitos de “coletivo” e “individualismo” são produtos do meio e sofrem alterações ao longo do tempo e do espaço em que se vive. As mudanças ocorrem diariamente e nem sempre se tornam perceptíveis ao sujeito. A história de vida pessoal e a coletiva sofrem alterações e ao mesmo tempo são partes significativas desse processo de mudança.

---

<sup>7</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>

Falar de “identidade” consiste no aprofundamento em vieses da sociologia, filosofia, psicologia e antropologia. É analisar o homem nos diversos caminhos em que se apresentou e se apresenta ao longo da história da humanidade. Remeter a identidade aos processos discursivos e lingüísticos que a produzem pode significar, entretanto, outra vez, simplesmente fixá-las, se limitarmos a compreender a representação de uma forma puramente descritiva. Já se sabe que a identidade está estreitamente ligada a sistemas de significação. A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. Qualquer que seja o viés analisado, neste contexto de identidade, não deve ser visto como “verdade única”, pois se torna diferente de acordo com o tempo e o espaço no qual se encontra o sujeito.

A identidade é um termo utilizado em diferentes campos científicos, mas no campo da análise do discurso ela não é vista como uma representação individual, unificada e, sim, como uma identidade heterogênea, através da qual o sujeito assume várias identidades em diferentes momentos. Ela passa a ser definida historicamente e não biologicamente. Nas palavras de Woodward (2000, p14), “as identidades não são unificadas, pode haver contradições no seu interior que tem que ser negociadas”, ou seja, a identidade não é fechada, estática, única.

No caso de língua materna e língua estrangeira, segundo Coracini (2003, p. 149) é uma relação que não se apresenta sem conflitos no que tange as questões de identidade, já que “a Língua Estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”, constituindo inevitavelmente pontos de identificação diversos com a língua outra. Na aprendizagem de uma outra língua, pode-se ter medo do deslocamento ou das mudanças ocorridas, medo de perda da identidade ou do desconhecido. O medo, em situações particulares, pode bloquear a aprendizagem, dificultando a eficácia e o prazer desse processo. Por outro lado, a autora atribui a forte atração pela língua estrangeira ao desejo do outro que nos constitui, desejo ilusório de completude. Porém, tanto no caso do medo quanto da atração, é o mesmo desejo do outro que move a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua.

Conforme Eckert-Hoff (2002b, p.31) “tanto a língua materna quanto a língua estrangeira é inacessível, paradisíaca, adâmica, uma vez que o estranho nos habita enquanto sujeito cindido, multifacetado”, pois, além de proferirmos já ditos, produzimos sentidos vários nesse dizer. O dizer se constitui por um já-dito de outros discursos, ou

seja, é heterogêneo porque sempre comporta outros discursos. A relação entre língua materna e língua estrangeira evidencia-se em uma relação híbrida de ambas as línguas e o desenvolvimento de alteridade, ou seja, enriquecimento da relação com o outro como constituinte de identidades (CORACINI, 2007). A identidade é construída por um processo de alteridade, ou seja, processo que se dá na relação com o outro, visto que ela “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 1992/2006, p. 39).

A identidade de cada um é constituída de representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do olhar do outro (CORACINI, 2007, p.9). Com base na leitura da autora, entendemos que as representações que habitam o imaginário do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz são reveladoras de suas identidades.

Coracini (2003, p. 151) afirma que a imagem que temos de nós mesmos é constituída por aqueles com quem convivemos durante toda a nossa vida. Assim, somos atravessados por uma multiplicidade de vozes que tornam nossa identidade heterogênea e em constante movimento, podendo, portanto, somente flagrar momentos de identificação. Nossas identidades estão em constantes transformações de acordo com o outro que nos constitui de modo que “identificar-se com o outro significa aceitar transformar-se” (CORACINI, 2007, p. 147). Se a noção de sujeito que adotamos para o presente estudo é a de um sujeito cindido, clivado, heterogêneo e construído num processo histórico, sua identidade é um processo em construção durante toda a sua vida, ou seja, formada e transformada continuamente, dispersa e heterogênea, isto é, ilusões de identidade que se constroem no imaginário. (ECKERT–HOFF, 2004).

A identidade de um sujeito está sempre se constituindo a partir de um contexto social, histórico e ideológico em que esse sujeito é também alteridade, pois, carrega em si o outro. A partir dessas constatações, faz-se necessário retomar o nosso tema de pesquisa - o discurso avaliador e as relações de poder-saber que contribuem para a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz de língua estrangeira – para atentarmos aos sentidos provocados pelo discurso avaliador em relação aos lugares ocupados por ambos. Tanto a identidade do sujeito-aprendiz quanto a do sujeito-professor é, portanto, constituída na relação com o outro e com as imagens que emergem de seu dizer. Essas considerações serão retomadas no capítulo de análise dos acontecimentos discursivos.

As noções apresentadas neste item são relevantes, visto que abordamos, neste trabalho, acontecimentos discursivos nos quais sujeito-aprendiz e sujeito-professor se revelam através do discurso avaliador que, neste estudo, representa um processo simbólico e imaginário formador de identidades.

Faz-se, pois, necessário discorrer sobre a questão da avaliação para compreendermos como esta vem se constituindo ao longo da história.

## **CAPÍTULO II**

### **AVALIAÇÃO**

De todos os aspectos da ação educativa, a avaliação é, talvez, o que conjuga mais estreitamente a lógica e o ilogismo da ação, o pensamento estratégico e o imaginário, o rigor e a esperança  
(Michel Barlow)

É nesse contexto contraditório e complexo, apresentado na epígrafe, que fazemos, constantemente, julgamentos avaliativos. É notável a influência que a avaliação exerce em nosso meio social e com isso reflete na personalidade de cada um. Toda e qualquer atividade que se realize, seja ela educacional, profissional, ou de lazer, é passível de avaliação. Em todo momento julgamos e somos julgados por aquilo que fazemos. No geral, trata-se de avaliações sistemáticas, através das quais buscamos verificar a adequação ou não do nosso ato na realidade.

Na educação, percebemos que a avaliação, mesmo surgida posteriormente, nascida com os colégios por volta do século XVII, tornou-se relevante no ensino, assumindo um papel importante e constituindo, assim, um complemento da ação escolar.

O processo de avaliação da instituição escola tem sido uma preocupação e, ao mesmo tempo, objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem como intervenção pedagógica. Falar de avaliação em um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não é diferente, já que nessa perspectiva ela também é vista como um componente essencial de ensino.



Embora nosso trabalho não se pautem em julgar a avaliação formal como boa ou ruim, a problematização da estrutura da avaliação formal faz-se necessária porque as condições de produção de eventos avaliativos e os dizeres sobre tais eventos produzem sentidos que, inevitavelmente, constituem a memória e contribuem para a produção de “verdades” acerca do lugar de poder-saber, tanto do sujeito-aprendiz quanto do sujeito-professor.

Sendo assim, torna-se viável atentarmos para o percurso histórico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Língua Inglesa) com o intuito de entendermos melhor a avaliação neste processo e, conseqüentemente, o discurso avaliador.

## **2.1 – O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira: Um breve percurso histórico**

O ensino-aprendizagem da língua estrangeira foi, com o passar do tempo, aperfeiçoando-se conforme a visão de ensino mais significativa, até perceber que “é preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica”. (CORACINI, 2003, p.153). Assim, ao obter contato com a língua estrangeira, o sujeito-aprendiz se vê em conflito com a ideologia da língua materna.

Partindo deste pressuposto, abordaremos, de forma sucinta, as transformações ocorridas no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira (em especial a Língua Inglesa) que vêm mudando, em sua historicidade, chegando à chamada abordagem comunicativa.

A Língua Inglesa, também chamada língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua Imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX. O interesse pelas línguas estrangeiras faz-se presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas.

Almeida Filho (2003) informa que dos cinquenta séculos que nos separam dos primórdios do ensino sistemático de outras línguas, somente o último século conheceu a generalizada prática dessa atividade como ação profissional ou pelo menos sistemática

no Brasil. Dos cinco séculos passados em que existiu o país, somente os últimos setenta anos do século XX foram vividos já em prática moderna.

É a modernidade no ensino das línguas, inaugurada em 1930 e que se estende até o final dos anos 70, que marcará o ingresso do Brasil no panorama dos países que contam na produção mundial do conhecimento para o ensino e aprendizagem de outros idiomas. Após 1930, o ensino de línguas se deu “majoritariamente como oferta do currículo escolar regular e no ensino superior desde então nos cursos de licenciatura formadores de professores de línguas”<sup>8</sup> (Almeida Filho, 2003, p.21). Em 1931, no primeiro governo Vargas, o ensino de línguas passou a ser regido por mestres que deviam obter formação específica para tal em cursos superiores nas universidades de letras.

Surge, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da Língua Inglesa. É especialmente depois do fim da guerra que as influências política e cultural dos Estados Unidos se propagaram, inicialmente, na Europa Ocidental. Desde então o Inglês não pára de progredir. Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou o desejo de se aprender Inglês é cada vez maior.

Falar Inglês, nas últimas décadas, passou a ser um anseio das populações urbanas. Na década de 60, no ensino de língua estrangeira, predominava no Brasil a metodologia tradicional de gramática e tradução, em que se limitava à gramática e às semelhanças e diferenças entre os idiomas (CORACINI, 2003, p.140). Acreditava-se na transparência da língua, conseqüentemente, na tradução e pressupunha um sujeito passivo e vazio, que necessitava preencher esse vazio com o conhecimento do professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. A LDB de 1961 e 1971 ignora a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias. As duas LDBs deixam a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas.

Em 1970, é criado o Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que viria a se transformar no hoje Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da linguagem (Lael). Em

---

<sup>8</sup> Esses estudos interessam para a educação, mas não é essa a noção de língua, sujeito e discurso que temos em nosso trabalho. Faz-se necessário ser abordado por estarmos, aqui, fazendo o percurso histórico.

1976, Francisco Gomes de Matos publica a obra *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*. Em 1979, o Programa de Pós-graduação em Letras está dividido em três áreas: linguística, literatura brasileira, e Língua Inglesa e literatura correspondente.

Na década de 70, surgiu o método estruturalista-behaviorista, que propunha um ensino de língua estrangeira semelhante ao da língua materna, isto é, reduzida à memorização de estruturas. Essa concepção behaviorista, baseada num processo de estímulo e resposta, com exercícios estruturais completamente sem significado, não levava o sujeito à produção de sentidos.

No começo dos anos 70, o mundo estava dominado pelo “audiolingualismo”, que, segundo Almeida Filho (2003), é um processo de ensino-aprendizagem de línguas assim chamado por ser aprendido em situações e diálogos. O cerne do ensino inovador de línguas à época fazia homenagem aos padrões estruturais da gramática, linguisticamente pré-definidos. Lições eram apresentadas e ensaiadas, muitos exercícios eram realizados para mecanizar estruturas novas com constituintes frasais substituíveis.

Em contraposição a essa maneira de ensinar, na década de 80, no Brasil e na década de 70, na Europa, surgem os metodólogos e linguistas aplicados, totalmente influenciados pela psicologia cognitivista e pela gramática gerativa transformacional. Esse processo propõe a abordagem comunicativa, isto é, a linguagem como instrumento de comunicação. 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. No início da década de 1980, os projetos de pesquisa que investigam o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa começam a refletir uma visão humanista no processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 90, surge o processo sócio-construtivista, que tem como fundamentação as teorias de Piaget e Vygotsky, pressupondo que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é determinado pelas ações mútuas entre o sujeito e o meio em que vive. Sendo assim, o contexto social e sócio-cultural torna-se relevante, pois estamos num momento caracterizado pelo avanço da globalização, que passa a exigir mais competências específicas em línguas estrangeiras. Em 1990, durante o X Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa, na PUC-Rio, a sala de aula volta a ser tema de preocupação.

No fim de novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple). Um mês depois, é promulgada a nova LDB que torna o ensino de LE

obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. Junto com essa obrigatoriedade surge, também, a necessidade de avaliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Assim é preciso, portanto, compreender a língua estrangeira como produção de sentidos e conhecer esta língua a partir do desejo de uma língua estranha. Hoje a Língua Inglesa se propaga em um contexto mundial e “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da Língua Inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2004, p.149). Podemos inferir com o autor que não ter o mínimo de conhecimento da Língua Inglesa atualmente é, portanto, sentir-se excluído em virtude das exigências de um mundo globalizado, perpassado por mudanças constantes a cada momento. Independente da Língua Inglesa, toda língua sofre transformações importantes ao longo da história, ela nunca é completa, está sempre em movimento, em mudança, sempre produzindo novos sentidos e fortalecendo identidades.

Cabe ressaltar que essas abordagens, aqui apresentadas, são importantes porque constituem, no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, discursos sobre a avaliação que por sua vez, produzem posições de poder e posições de saber a ambos, sujeito-aprendiz e sujeito-professor, o que pode ser verificado na análise do nosso corpus, capítulo II da segunda parte do nosso trabalho.

## **2.2 - A avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa**

Antes de se pensar como acontece a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LE, é importante que se tenha em mente o que se entende por avaliação escolar e quais são seus objetivos. O conceito de avaliação está vinculado ao de ensino adotado pelo professor ou pela instituição escolar.

Em uma concepção tradicional, o ensino está associado à mera transmissão de conteúdo em que o professor transmite e o aluno recebe o conhecimento. O objetivo da avaliação é a mera conferência da matéria ensinada. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como um importante sinalizador desse processo. É através dela que se tem conhecimento da aprendizagem do aluno, se esta foi efetiva ou não.

Costa (2006, p37), em uma concepção não tão tradicional, afirma que “a avaliação é um processo de verificação da aprendizagem e coleta de dados para análise de um trabalho já desenvolvido, para reflexão e planejamento de um trabalho a se

desenvolver”. Nesse contexto, a avaliação é vista como uma prática que analisa os trabalhos realizados pelos alunos para que, a partir de tais análises, o professor possa planejar trabalhos futuros, com um único sentido: garantir a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é dada como um instrumento seguro para medir o saber do aluno, no entanto, cai-se no esquecimento de que a avaliação pode possibilitar deslocamentos de verdades preestabelecidas. Facilmente escondem-se relações de poder, quando a avaliação se torna arma do professor contra o aluno ou dispositivo para manter e exercer sua autoridade vista como inquestionável (DEMO, 2006).

Tomando a concepção de poder em Foucault (1979/2006) discutida no capítulo I deste trabalho e associando-a aos contextos de avaliação, sabe-se que o professor detém um saber e como “todo saber assegura o exercício de um poder”, o professor preserva seu poder e demarca a assimetria dos participantes no ato educativo. Levamos em conta que o poder em Foucault é ideológico, portanto, não é totalmente perceptível no nível de aprendizagem do aluno que, por sua vez, é medido e comprovado, em um contexto escolar, através da avaliação formal ou informal. A avaliação formal remete valores quantitativos (nota) e avaliação informal, valores qualitativos (conceito). Diante desses valores, o aluno se vê como mero subordinado, submetido às decisões e desejos do professor e da instituição escolar. Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser usada como um instrumento para a punição ou para assegurar a manutenção do poder.

Por esse viés, a avaliação pode causar efeitos devastadores em nossos alunos. Barlow (2006, p. 130) afirma que “muitas vezes, um julgamento avaliativo imortaliza o instante fugaz, expressando-o em termos definitivos com o risco de desencorajar o aluno”. Entende-se por termos definitivos alguns traumas carregados da infância para a fase adulta do ser humano que interferem em seu desempenho, ora pessoal ora profissional.

Observa-se também que ninguém aprecia ser avaliado, principalmente no meio educacional em um sistema, ainda, punitivo. O professor, ao avaliar o aluno, pensa em diagnosticar um resultado do estudo adquirido pelo mesmo, com o objetivo de garantir boa aprendizagem, mas age de forma punitiva revelando, portanto, a autoridade que lhe é inerente.

Surgem novos paradigmas da avaliação educacional. A princípio, os objetivos da avaliação eram restritos ao rendimento do aluno, agora buscam auxiliar o ensino e orientar a aprendizagem, além de fornecer informações sobre o aluno, o professor e a instituição educacional e servir como instrumento para certificar a capacidade do aluno.

A concepção tradicional de ensino dá lugar à expressão ensino-aprendizagem, em que acontece a participação do aluno como agente ativo do seu aprendizado. A noção de educação, como resultado, também é modificada e passa a ser vista como processo.

A aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo, não linear. Sendo assim, a avaliação, em um processo ensino aprendizagem de línguas, também se dá de forma complexa. Ela se insere nos novos paradigmas da avaliação educacional, porém com alguns problemas que lhes são peculiares. É comum em salas de língua estrangeira, principalmente, na escola, os alunos não serem enquadrados de acordo com seu nível de proficiência como nos cursos livres de idioma. Encontrarmos alunos iniciantes na língua juntamente com outros que estão em um nível mais avançado é um procedimento comum nas escolas. É óbvio que o resultado da avaliação não será o mesmo, visto que, o aluno, com um nível de proficiência mais elevado, sairá melhor. Nesse caso, o professor não considera a avaliação apenas como resultado e sim como um processo.

Outro objeto de discussão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que compromete a avaliação é o cumprimento dos programas que não deixam espaço para as avaliações diagnósticas. Ao cumprir o programa, o professor não tem o tempo necessário para rever conteúdos, competências e habilidades. Nos planejamentos não são previstos períodos de retorno às fases que não estão consolidadas, comprometendo assim as avaliações futuras. A avaliação nem sempre consegue apreender de forma justa o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira. Observa-se também que, na atualidade, as práticas avaliativas associadas a teorias mais antigas ainda predominam, revelando, muitas vezes, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, contradições entre a abordagem de ensino e o exercício avaliativo. Em se tratando de exercício avaliativo, Belam (2004, p.28) afirma que “nessa situação, o professor assume um papel centralizador e autoritário, uma vez que usa a nota para conseguir que o aluno faça o que ele quer, porque acredita que sem ela o aluno não estuda”. O professor precisa da nota para conseguir manter sua autoridade e conseqüentemente a disciplina.

Essa postura exige, primeiramente, que o professor se auto-avale, como também avalie seus materiais, objetivos, sua abordagem. Do mesmo modo essa perspectiva dá ao aluno a oportunidade de avaliar o professor e o seu ensino exigindo também do professor flexibilidade e maturidade. Demo (2006, p.93) aponta que

[...] dificilmente o professor aceita ser avaliado pelo aluno, embora lhe pareça a coisa mais natural do mundo avaliar o aluno... O professor pode aprender da avaliação do aluno, assim como o aluno precisa aprender da avaliação do professor... Obviamente, o professor não pode ser avaliado apenas pelo aluno, porque isto colocaria o aluno numa relevância que não ocupa, ou seja de avalista do professor.

Assim, entendemos que as avaliações dos alunos não são oficiais, mas são importantes para o professor saber como os alunos o vêem, além do mais, o que está em jogo é o ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa surge com o, já mencionado, no item anterior, método comunicativo. No decorrer dos anos 70 e no início dos anos 80, a avaliação de programas de ensino de línguas procedeu como se não tivesse ocorrido desenvolvimento na avaliação educacional. Era aplicado um sistema composto de habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita) e componentes (gramática, pronúncia, vocabulário, etc.), ou seja, a lingüística estruturalista. Nessa linha, a linguagem é concebida como um instrumento de utilização de códigos que servem para formar sentenças gramaticalmente corretas, enquanto o ensino focaliza a estrutura e as regras da língua através de diálogos que devem ser repetidos e memorizados. Os testes enfocavam o conhecimento do sistema gramatical, de vocabulário e de aspectos da pronúncia e havia uma tendência a descontextualizar o conhecimento a ser testado e a testar aspectos do conhecimento isoladamente.

Os “proponentes” do movimento comunicativo criticavam a tradição dos testes de itens isolados, devido à nova visão de linguagem defendida por eles. Contudo, era uma visão do uso da linguagem como “criação de discurso e de negociação de significado e da habilidade lingüística como multifacetada e dinâmica”. Tal mudança levou os elaboradores de testes (na pesquisa em questão, o professor) a saírem de sua concepção restrita da habilidade lingüística dos testes de itens isolados e a levarem em consideração os aspectos discursivos e sociolingüísticos do uso da língua.

A partir dessa nova visão, os testes foram desenvolvidos com a integração de aspectos sistemáticos da língua como a pronúncia, gramática e vocabulário, com uma compreensão do contexto. Dessa forma, em oposição aos testes de itens isolados, surgiram os “testes integrativos, como a produção oral em entrevistas, a composição de textos escritos completos, e testes envolvendo a compreensão de discursos extensos, tanto falados quanto escritos” (BELAM 2004, p.34).

Os testes integrativos representaram um avanço no desenvolvimento da avaliação, porém, apresentavam limitações como o alto custo e muito tempo para sua elaboração, bem como a dificuldades de pontuá-los e a exigência de aplicadores treinados. Portanto, criou-se uma alternativa de menor custo e mais fácil elaboração, mais fácil de pontuar, identificado por “cloze tests” (BELAM, op.cit.). Estes são definidos em teste de compreensão escrita em que várias palavras do texto são omitidas e devem ser completadas pelo aluno. Acreditava-se que o *cloze test* era um substituto adequado aos testes integrativos, porque exigia que os leitores integrassem conhecimento gramatical, lexical, contextual e pragmático a fim de preencherem as lacunas dos textos. Embora esse tipo de teste seja amplamente utilizado até hoje, apareceram também suas limitações na medida em que se parecia com os testes de itens isolados de gramática e vocabulário.

Foi somente na década de 80 que o impacto na elaboração de testes comunicativos foi realmente sentido. Para Canale & Swain (1980) apud Belam (2004), a competência comunicativa era composta de quatro competências: a competência *gramatical* (ou formal), relativa ao conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, ou seja, ao conhecimento contemplado pelos testes de itens isolados; a competência *sociolingüística*, ou o conhecimento das regras de adequação de significados e formas gramaticais em diferentes contextos de comunicação; a competência *discursiva*, que abrange o conhecimento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes, e a competência *estratégica*, que envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa.

Essas abordagens fazem refletir sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, de forma a facilitar o entendimento de como se dá a avaliação neste processo. Pretendemos chegar à identificação de efeitos de sentido no discurso avaliador observando a relação interdiscursiva que provoca efeitos de verdade nesse discurso. Qual seria a importância da avaliação nessa produção de sentidos sendo o saber medido e comprovado, em um contexto escolar, através dela?

Observamos que mudanças envolvendo a avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE ocorrem no decorrer da história. Notamos que a avaliação vai se ampliando em busca de aperfeiçoamento, de caminhos que a conduzam de tal



forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e não ser vista como mero medidor de conhecimento. Não há nenhuma pretensão de trazer uma contribuição efetiva para o desenvolvimento da avaliação, pois não é esse o foco de nossa pesquisa, mas questionar se essas transformações incidem mudanças de posições do lugar de professor quando este fala de e sobre avaliação.

A partir dessa reflexão, vale atentar para o fato de que, mesmo o desenvolvimento da avaliação no processo-aprendizagem da Língua Inglesa não fazer parte do objetivo do nosso trabalho, é relevante chegarmos à percepção de tantas mudanças ocorridas na avaliação. Acredita-se que tais mudanças e desenvolvimento levam a estabelecer gestos de interpretação no discurso avaliador, já que constitui a memória discursiva do aluno e do professor, inevitavelmente, se considerarmos a noção de linguagem, discurso e sujeito aqui adotada. Com o objetivo de analisar como os discursos da avaliação circulam, formam imagens, estabelecem relações de poder, faz-se necessário abordar o discurso avaliador e a cultura de avaliar na constituição de identidades.

A necessidade de avaliar é certamente fundamental, mas nos dias de hoje não absorve entusiasmos. Vale notar que as confrontações existentes entre aluno e professor não se limitam a um campo fechado de negociações, mas interessam facilmente ao grande público que considera o direito de julgar por intermédio de um discurso avaliador. Em função das noções teóricas rastreadas, faz-se importante discorrer sobre esse discurso, foco do presente estudo e, conseqüentemente, sobre a cultura de avaliar.

Abordamos a concepção de um discurso legitimado na instituição escola, o discurso avaliador, que por sua vez estabelece uma relação de poder, saber e verdade. No contexto escolar, a noção de autoridade está ligada ao poder, impondo normas que devem ser seguidas e obedecidas. Para que a autoridade seja exercida, é preciso que o poder de quem a exerça seja reconhecido socialmente. O discurso avaliador é, por conseguinte, um discurso inserido em um meio social (escola), em que o professor exerce a autoridade de julgar, condenar ou absolver o aluno.

Foucault (1979/2006, p.8) considera o poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”, e ainda afirma que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Portanto, convém ressaltar que o poder que emana do professor é constituído de formações

histórico-sociais e ideológicas, ou seja, é constituído de fora para dentro. A relação deste poder com o saber é devido ao professor ser reconhecido como aquele que domina o saber (ideologia). Enquanto o professor ocupa um lugar de poder e saber, o aluno ocupa um lugar de não saber, logo, este poder pode representar a formação do saber.

A partir dessa reflexão queremos verificar como o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do professor e do aluno, legitimando seus lugares de saber e/ou de não saber. Já firmado por vários autores, o discurso avaliador se apropria de diversos caminhos da relação interdiscursiva que levam o sujeitos aprendiz e professor a estabelecer verdade(s) sobre avaliação.

Eventos avaliativos e o constante discurso avaliador deixam marcas na subjetividade e, conseqüentemente, na identidade. Essas marcas são resultados do comportamento advindos de uma cultura de avaliar, repleta de crenças, mitos, atitudes adquiridas ideológica e historicamente ao longo do tempo. Para Scaramucci (1997, p.77) apud Belam, (2004, p. 37) o termo cultura de avaliar é entendido como

crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática.

Não há como falar do termo cultura de avaliar sem antes atentarmos para a cultura de ensinar que, por sua vez, representa o mundo subjetivo de professores acerca de suas concepções sobre ensino e suas maneiras de perceberem seu trabalho. A cultura de ensinar se revela através de conhecimentos, pressupostos, crenças e, eventualmente, abrange os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e papéis representados de professor e aluno de uma nova língua. Para o autor, o professor traz consigo diferentes níveis e configurações de competências, que servem de base para seu trabalho, mas especificamente, suas aulas. Uma delas é a competência implícita que é constituída de intuições, crenças, mitos e experiências passadas, das convicções do professor compartilhadas por colegas e da experiência cultural e social. É característica do professor mais espontâneo. Há, também, a competência aplicada, desenvolvida a partir do crescimento profissional, é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar o que faz e por que faz respaldado pela teoria. E por fim, a competência profissional, capaz de

fazer o professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Independentemente do nível em que se encontra o professor, em seu discurso e em sua prática de sala de aula, perpassa a sua cultura. De um modo geral, a cultura constitui um modo habitual de atuar, sentir e pensar, canalizado por uma sociedade, ou seja, um conjunto de costumes, tradições, que desempenha o papel principal na formação do desenvolvimento dos seres humanos. A partir de então, retomamos a cultura de avaliar do professor que utiliza suas crenças, experiências, mitos, tradições para avaliar. Tal atuação, às vezes, ocorre de forma inconsciente e, muitas vezes, já superada, geralmente influenciada por suas experiências anteriores de aprender e ensinar, que, sem reflexão, tendem a se repetir e a serem transmitidas implicitamente.

Nessa concepção, observa-se que a cultura de avaliar de diversos professores é muito semelhante e a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, ou seja, limitada a verificar a quantidade que o aluno aprendeu, através de prova oral ou escrita. Essa verificação se dá através de nota ou conceito, que também é utilizado para incentivá-lo a fazer as atividades propostas, sem esquecer da ausência de um tratamento efetivo dos problemas encontrados pelos alunos, por parte da professora e a preocupação excessiva com as provas, por parte dos alunos. É importante ressaltar que, diante dessas manifestações, a avaliação perde sua função diagnóstica, de crescimento para a autonomia e assume uma função de ameaça, de disciplina pelo medo, impedindo o desenvolvimento individual dos alunos. Embora haja um reconhecimento da importância da avaliação no ensino-aprendizagem, sua prática ainda deixa transparecer velhos paradigmas, pressupostos teóricos e conceitos ultrapassados.

Em seus estudos, Belam (2004) revela concepções e crenças comuns a professores e alunos, relativos à cultura de avaliar que apontam para uma visão ainda tradicional do processo de ensino/aprendizagem de uma LE. O mito da avaliação está relacionado à sua concepção de julgamento de resultados finais e irrevogáveis: os testes não devem ser fáceis, pois se todos os alunos forem bem sucedidos, o teste não é bom; os testes devem ser objetivos; o professor deve testar o que o aluno não sabe (avaliação = punição); e assim por diante. Nesse sentido, ressaltamos que existe uma coerência entre tais crenças e mitos relativos à cultura de avaliar apresentados, que apontam para uma visão ainda tradicional do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

A cultura de avaliar, ainda predominantemente tradicional, pode ser entendida, se a olharmos por uma perspectiva ideológica. Quando o professor elabora uma avaliação, espera-se que ele defina o nível de aprendizagem que deseja como ideal o que não significa notas altas ou conceitos satisfatórios, mas a aquisição de conhecimentos, habilidades e formas de raciocínio. Segundo Belam (2004, p. 39),

a avaliação não é neutra ou acidental, pois carrega intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor, que poderá estar reproduzindo o modelo de sociedade vigente ou, então, transformando o indivíduo em um cidadão com postura crítica e reflexiva.

Visto que a avaliação não é neutra, o discurso avaliador também não é, pois é marcado pela multiplicidade e alteridade. O discurso produz sentidos em relação às posições-sujeito, isto é, em relação às formações ideológicas em que essas posições se inscrevem (ECKERT-HOFF, 2002a, p.31). As posições de sujeito-professor e sujeito-aprendiz fazem valer um discurso próprio, em suas condições de produção, criando sentidos em relação às formações discursivas em que se inscrevem. E é isso que queremos buscar na análise do nosso corpus. Para a autora (op. cit. 2005, p.126) “os sentidos não existem em si mesmos, são, sim, determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”, portanto, os sujeitos professor e aprendiz não são totalmente responsáveis pelos efeitos de sentido de seus dizeres.

Assim, voltando à cultura de avaliar, a aprendizagem escolar não se processa de forma vazia, pois está a serviço de uma concepção teórica da educação (pedagogia) que, por sua vez, segue uma concepção teórica da sociedade. A avaliação educacional escolar é vista por dois modelos pedagógicos: o da conservação e o da transformação da prática social. O modelo de pedagogia que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social exige uma prática de avaliação autoritária. Por outro lado, o modelo de pedagogia preocupado com a educação, como mecanismo de transformação social, pretende oferecer aos educandos meios pelos quais possa ser sujeito do processo social. Vale ressaltar que prática avaliativa, neste modelo, deverá estar atenta ao estabelecimento da autonomia do educando e à superação do autoritarismo do educador. Assim sendo, deve-se considerar a avaliação como um mecanismo de diagnóstico da situação, visando o crescimento e não a estagnação de um processo que exige a participação democrática de todos.

O professor, mesmo sabendo que a autoridade vem, antes de tudo, do respeito e da troca que se estabelece entre ele e o outro, inconscientemente, insere-se em um processo de punição e regras sustentadas pela ideologia do discurso avaliador. Ele não se dá conta de que não será a friezsa com que trata a relação que o tornará mais ou menos capaz. Se há um processo, todos os elementos estão envolvidos nele, conseqüentemente, ambos (professor e aluno) têm o direito de avaliar e ser avaliado.

Os estudos desses autores vêm ao encontro de nossos objetivos no sentido de mostrar que tanto a cultura de avaliar como o discurso avaliador nos revela marcas e pontos de identificações (na subjetividade e na constituição da identidade) que pretendemos rastrear nos acontecimentos discursivos constituídos para análise dos dados de nossa pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico desta investigação, apoiado em estudos sobre a avaliação no ensino/aprendizagem de LE. Desenvolvida essa primeira parte, vista como essencial para análise do corpus, passamos para a segunda parte, constituída por gestos de interpretação dos recortes discursivos do corpus de nossa pesquisa.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta segunda parte, abordamos, no primeiro capítulo, a metodologia adotada para análise dos processos discursivos que compõem o corpus de nossa pesquisa, bem como informações relevantes sobre a instituição pesquisada.

No segundo capítulo, apresentaremos a análise dos registros do corpus constituído a partir de respostas a um questionário aplicado pela pesquisadora. No primeiro momento, a análise é realizada a partir dos dizeres proferidos pelos alunos e, em um segundo momento, pelos professores, com base nos pressupostos teóricos delineados na primeira parte desta dissertação.

Faz-se oportuno explicitar que, embora nossa pesquisa não tenha como objetivo específico a problemática da avaliação, o contexto das condições de produção da avaliação provoca sentidos nos dizeres sobre avaliação, revelando marcas na constituição das identidades do sujeito-aprendiz, as quais evidenciamos com a análise dos dados coletados.

## CAPÍTULO I

### METODOLOGIA E CORPUS DE PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo buscar caminhos que nos levem a compreender como o discurso avaliador produz sentidos acerca da posição do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz nesse processo. Para tanto, faz-se necessária uma abordagem sobre a instituição pesquisada que, por sua vez, é vista como cenário institucional que nos remete às condições de produção do discurso avaliador. Também se faz necessário esclarecer a metodologia adotada para constituição e análise do corpus.

#### 1.1 Instituição pesquisada

Partindo da hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do professor e do aluno, legitimando seus lugares, institucionalizado, de saber e/ ou de não saber, neste item contemplamos a regularidade discursiva, pelo fato de nos remeter às condições de produção dos discursos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Os registros que compõem o corpus, do qual partirão as análises, foram coletados em uma escola particular de ensino regular, localizada na cidade de Ipatinga, Minas Gerais. Esta instituição apresenta três níveis de ensino: maternal, fundamental e médio. O espaço físico é amplo e confortável, a metodologia é atualizada e há profissionais e alunos integrados. As disciplinas são ministradas em cinco aulas diárias, sendo de cinquenta minutos cada e com intervalo de quinze minutos após o terceiro horário. As aulas acontecem em dois turnos, matutino e vespertino. Dentre as disciplinas aplicadas como Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, encontra-se a Língua Inglesa, que se destaca como objeto de nossa pesquisa. As aulas de Língua Inglesa são dadas duas vezes na semana e o sistema de nota é bimestral. O ano letivo é dividido em quatro bimestres, sendo que em cada bimestre os alunos são avaliados com duas provas parciais, uma bimestral e trabalhos diversos. A somatória do bimestre se dá no total de vinte e cinco pontos distribuídos

entre essas provas e trabalhos. Cada prova parcial vale quatro pontos e a bimestral oito. Os outros nove pontos são distribuídos, aleatoriamente, entre os trabalhos que ficam a critério de cada professor. O aluno deve tirar setenta por cento da pontuação para que não fique com nota perdida, visto que essa é a média adotada pela escola. Com o intuito de avaliar constantemente o aluno, são aplicadas diferentes formas de avaliação, sendo uma avaliação escrita parcial e outra global (avaliações formais), duas avaliações orais e a avaliação de participação (conceito). A instituição oferece recuperação no primeiro, terceiro e quarto bimestres, deixando livre apenas o segundo bimestre. Caso o aluno não consiga se recuperar, ainda há a recuperação final, em que a nota anterior é zerada e é dada uma prova no valor total de cem pontos, referente à matéria do ano todo. Vale ressaltar que esses critérios avaliativos não se aplicam ao maternal e sim ao ensino fundamental e médio.

É importante destacar que além dessa instituição ser um contexto formador de sujeito-aprendiz conduzido pelo sujeito-professor, em especial o professor de línguas e, portanto por ser um cenário em que as crenças de professores e de alunos sobre a avaliação e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa são colocadas em prática, a escolha desta instituição para a realização dessa pesquisa justifica-se por duas razões. A primeira por possibilitar ao sujeito-pesquisador<sup>9</sup> ocupar dois lugares: um de sujeito-professor, logo, avaliador e o outro de sujeito-pesquisador, acoplado à voz da teoria que o possibilita pesquisar as práticas avaliativas e, também, questionar a própria prática. A segunda razão (decorrente da primeira) é o incômodo causado ao sujeito-pesquisador a partir das relações entre professores e alunos, no interior da prática da avaliação.

## 1.2 Metodologia

O discurso, objeto de estudo que articula o lingüístico ao sócio-histórico, na concepção da análise do discurso, é heterogêneo, por manter sempre uma relação de sentidos com outros discursos. O sujeito se constitui na relação com o outro e, interpelado pela ideologia, não comanda o seu dizer, havendo sempre um equívoco, uma falha entre o que é dito e a intenção de dizer. A partir dessa perspectiva, percebemos que a interpretação nunca pode ser definitiva. O discurso, segundo Foucault (1979), produz efeitos de verdade, interpelado pela ideologia.

---

<sup>9</sup> Vale esclarecer que trabalho nessa escola como professora de Língua Inglesa e por isso essa pesquisa nasceu, pois é um incômodo observar como se dá a relação professor e aluno nos eventos avaliativos.



Assim, nossos gestos de interpretação se filiam à perspectiva metodológica que se dá na relação entre intradiscurso e interdiscurso. A partir de Pêcheux (1975), de Orlandi (1999) e Eckert-Hoff (2002), compreendemos a passagem entre a materialidade lingüística (língua) e o discurso. Sendo o discurso efeito de sentido advindo da inscrição do sujeito na história, entendemos como intradiscurso o produto do discurso, ou seja, o que estamos dizendo no momento. Já o interdiscurso, a memória discursiva, é definido como um “já-dito”, em outro lugar, em outros momentos, um saber discursivo anterior que torna possível todo o dizer, identificado em uma historicidade. Esse “já-dito” é fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso e sua relação com o sujeito e a ideologia, oferecendo possibilidades de interpretação.

Para melhor compreendermos o processo de avaliação escolar, abordamos nesta pesquisa, por meio de entrevistas, vários dizeres que constituem a história da vida escolar do sujeito-aluno e sujeito-professor. A coleta de dados para a composição do corpus destinado à análise se deu envolvendo os dois lados do processo ensino-aprendizagem: primeiro, o campo discente, a partir de um questionário sobre ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e o processo de avaliação deste ensino, sendo escolhidos seis alunos de diferentes faixas etárias. Segundo, o campo docente, professores da Língua Inglesa, a partir de um questionário, também com o mesmo tema do primeiro campo. Tais entrevistas contribuíram para compreendermos algumas representações que são constitutivas da identidade do sujeito-aprendiz. O material coletado foi gravado em áudio e depois transcrito para análise.

Em nossa análise, procuramos então interpretar as marcas lingüístico-discursivas enunciadas pelo sujeito-professor e também as marcas encontradas nos acontecimentos discursivos dos alunos, para melhor compreender a constituição heterogênea dos sujeitos, bem como as marcas em sua identidade. Para tanto, além de averiguarmos os depoimentos dados pelos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, também iremos averiguar os depoimentos dados pelos alunos para possíveis representações e identificações com o discurso do outro (do professor).

Partindo do pressuposto de que “a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI,1999/2005, p.67), realizamos o trabalho de análise dos dados a partir de diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do discursos em questão e que irão nos levar a encontrar pistas nos gestos de interpretação.

A partir dos recortes estabelecidos, buscaremos evidenciar o novo, o efeito de sentido nos enunciados que surgem no falar sobre avaliação e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. “Essa rede de sentidos pode ser entendida como fio intradiscursivo no sentido (pecheutiano) que vai gerar pistas para a busca de discursos-outros que, possivelmente, atravessam esse dizer” (ECKERT-HOFF, 2002, p.83). E são essas pistas que seguimos para buscar o interdiscurso.

Segundo Orlandi (1999/2005, p.67), “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua”. O discurso é um lugar de encontro entre a língua e a ideologia, provocando equívocos, falhas, interpretações e não pode ser analisado fora de suas condições de produção, que, por sua vez, são constituídas por aspectos históricos e sociais.

Nessa perspectiva, apresentamos, no próximo capítulo, a análise dos acontecimentos discursivos com a finalidade de identificarmos pistas que nos levem ao interdiscurso em uma relação de poder e saber, como possível interferência na constituição identitária do sujeito-aprendiz.

## CAPÍTULO II

### ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS

Para desenvolver nossa análise, tomamos a transcrição<sup>10</sup> do tecido discursivo constituído a partir de entrevistas com professores e alunos de Língua Inglesa. É importante destacar que os enunciados transcritos<sup>11</sup> discorrem sobre o tema avaliação, o sistema de avaliação e o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na instituição pesquisada, ancorados por condições de produção inscritas na historicidade de um momento.

Para que isso possa ser desenvolvido, selecionamos alguns recortes discursivos, a partir da materialidade lingüística, na busca de efeitos de sentido, dos pontos de contradição, das marcas que identificam outros discursos, outras vozes, ou seja, caminhos que nos levam a encontrar pontos de identidade do sujeito-aprendiz de língua estrangeira. Acreditamos com Orlandi (1999/2005, p. 95) que “a relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com as evidências” e, assim, somos representados pelo que falamos através do que dizemos, mas somente quando esse dizer provoca sentidos para o outro. Tais sentidos são produzidos pelos silêncios, pelos não ditos, pelos equívocos, por tudo que podemos dizer ou não.

#### **2.2 O discurso avaliador no dizer do sujeito-aprendiz de Língua Inglesa**

Neste item, analisamos os dizeres do sujeito-aprendiz sobre avaliação como produção de sentidos em uma relação de poder-saber.

Começamos com a marca lingüístico-discursiva da negação, que é entendida “como um lapso de linguagem, um esquecimento, em que o não significa a presença, a voz do outro” (ECKERT-HOFF, 2004, p. 110). Acreditamos junto à autora que a marca

---

<sup>10</sup> Utilizamos os seguintes símbolos de transcrição:

P = professor

SA= sujeito-aprendiz

/ = pausa na fala

A numeração indica a ordem de aparecimento.

<sup>11</sup> Cabe apontar que os enunciados foram transcritos na íntegra, conservando as possíveis inadequações de linguagem e que os mesmos se encontram em anexo.

da denegação nos dá pistas que denunciam as múltiplas vozes que constituem o dizer. Entende-se que a denegação “é regida sempre pelo discurso do outro” e pode ser uma contradição numa mesma formação discursiva (discurso em movimento) em que o não significa a voz do outro (ECKERT-HOFF, 2004, p. 109). Assim, os efeitos de negação podem ser notados no seguinte excerto:

*SA1 – “Mas que eu gosto da aula de inglês/ eu gosto de tentar aprender mais um pouco/ gosto de tentar/ a coisa assim que eu mais gosto/ é na hora que ensinam o jeito de falar correto, o que mais gosto é na hora que explica o que significa aquela palavra/ ali eu vou e tento/ é bem difícil pra mim aprender isto, então é o que mais gosto/ e o que menos gosto na aula de inglês é na hora que ela manda a gente pegar texto/ se a gente não sabe como que pega, lê e manda fazer sozinho então o que a gente vai fazer? Eu preciso de ajuda direto do professor. Se eu não tiver ajuda direto do professor, não vai adiantar nada (...) Eu não sou muito ligado ao inglês (...) Eu queria gostar mais e aprender mais o inglês/ porque o inglês é muito importante/ porque através disto a gente vai poder conhecer outras pessoas/ conhecer as próprias pessoas aqui/ no nosso país mesmo/ que estão interessadas também em aprender a língua”.*

Ao relatar sobre o que mais gosta na aula de Língua Inglesa, SA1 evidencia seu desejo de falar corretamente o idioma estudado. Porém, ao relatar sobre o que ele menos gosta durante as aulas, seu desejo é marcado pela denegação. O enunciado “*eu não sou muito ligado ao inglês*” nos permite compreender que, ao negar, SA1 acredita que há um modelo de sujeito-aprendiz que, conscientemente, delibera sobre suas escolhas. Negando, ele revela ter o desejo de se valer dos benefícios proporcionados pela Língua Inglesa num contexto em que este idioma é amplamente utilizado na sociedade pós-moderna para diversos fins, tais como, internet, viagens e mercado de trabalho.

É interessante observar que, ao enunciar “*eu não sou muito ligado ao inglês*”, SA1 nos parece revelar a presença denegada do que está recalcado, no caso, o desejo de estar ligado ao inglês, de gostar do idioma e logo se contradiz ao dizer em seguida “*eu gosto da aula de inglês/ eu gosto de tentar aprender mais um pouco/ gosto de tentar*”. O ‘não’ usado em “*eu não sou muito ligado ao inglês*” significa o sim desejado, o sujeito deixa à mostra a contradição que, por sua vez, é inerente à denegação. SA1 entra em contradição ao afirmar que “*queria gostar mais e aprender mais o inglês*”. “A negação revela, embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo” (ECKERT-HOFF,

2004, p. 109). Esse dizer indica um movimento contraditório de SA1 que, em certo momento se coloca no lugar de um sujeito-aprendiz indiferente ao idioma, em outro, no lugar de um sujeito-aprendiz repleto do desejo de aprender.

Em seguida, quando diz “*se eu não tiver ajuda direto do professor, não vai adiantar nada*”, SA1 revela a necessidade da ajuda do professor apropriando-se novamente da negação “não vai adiantar nada”. Segundo a concepção de Eckert-Hoff (2004, p.109), “ao negar, o sujeito está afirmando”, assim o discurso do aluno reforça a presença indispensável do professor para o seu aprendizado. Essa voz é própria do lugar de aluno, portanto ela circula nesse lugar de enunciar que é o institucional. O professor, mais que ensinar, ele ministra conhecimentos, ou seja, apresenta discursos que atribuem efeitos de verdade ao dizer escolar e social. Ao negar, SA1 traz no interdiscurso um professor que é visto como aquele que sabe o que é melhor para o aluno, garantindo o conhecimento. É próprio da identidade do sujeito-aprendiz ter dúvidas, sentir-se inseguro em relação ao ensino aprendizagem e, conseqüentemente, depender do sujeito-professor, ou seja, buscar nele a segurança e a certeza do aprender. SA1, ideologicamente, denuncia o outro que o constitui ao afirmar que se tiver ajuda do professor, tudo será resolvido.

O sujeito aluno, ao enunciar, nos remete à presença do professor como peça fundamental no momento da aprendizagem, “*Eu preciso de ajuda direto do professor*”. Ao afirmar a sua incapacidade, sua dependência em relação à figura do professor, ele assume como verdade a presença indispensável do mesmo, enfatizando o valor social do sujeito-professor legitimando seu lugar de poder-saber. Poder este que, também, está representado no recorte em que o sujeito-aluno enfatiza: “*na hora que ela manda a gente pegar texto*” e, “*... ler e manda fazer sozinho então o que a gente vai fazer?*”. O verbo mandar indica ordem, reação inquestionável e marca o lugar de poder.

A marca lingüístico-discursiva da negação leva-nos a verificar que o sujeito-aprendiz produz discursos cujos sentidos não estão nas palavras, mas nas condições de produção que as originaram, revelando, pela negação, a afirmação; pela contradição, o desejo e, principalmente, a alteridade e a heterogeneidade que o constituem.

Também podemos verificar essa marca lingüística no seguinte recorte discursivo:

*SA4 - Eu acho que o processo ensino-aprendizagem abrange muito pouco a língua inglesa/ mesmo porque eu não gosto muito do sistema/ eu não gosto muito do livro que é usado/ que eu acho que vem muito pouca gramática/ vem algumas atividades que eu*

*considero muito fraquinhas/ e não são suficientes pra desenvolver/ que a pessoa fique confortável pra usar o inglês no dia-a-dia. Eu acho que seria muito importante ter mais gramática/ pra quando você ler o texto/ você identificar a forma gramatical que tá lá dentro. Quando você vê uma frase com Can/ isso é modal, quando você vê uma frase com o present perfect/ e poder identificar no texto.*

Instado a relatar sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, SA4 se revela insatisfeito com o processo de um modo geral. Percebe-se no seu dizer “*acho que vem muito pouca gramática*”, a concepção de ensino exercida nos anos 70, como vimos no item 2.1 do capítulo II da primeira parte deste trabalho, que valorizava padrões estruturais da gramática, repletos de exercícios estruturais sem produção de sentidos. Ao enunciar “*pra quando você ler o texto/ você identificar a forma gramatical que tá lá dentro*”, SA4 parece acreditar na transparência e objetividade da língua ao desconhecer que o sentido está fora da palavra, está presente no interdiscurso conforme podemos constatar no recorte acima. Em “*eu não gosto muito do sistema/ eu não gosto muito do livro que é usado*”, SA4, através da negação, denuncia um desejo por um sistema que o atraia e possibilite o sucesso e a fala sem grandes dificuldades no dia-a-dia. Em outras palavras, SA4 confessa a vontade de sentir-se confortável para usar o inglês no cotidiano, como se isso fosse possível, visto que a língua é feita de conflitos e a aprendizagem se dá em meio a esses conflitos. De acordo com Coracini (2007, p. 131), a língua “sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela não é nunca completa, acabada”. SA4 tem a ilusão de uma língua neutra, tranqüila, sem turbulências ao enunciar que considera as atividades “*fraquinhas*”, pois “*não são suficientes pra desenvolver/ que a pessoa fique confortável pra usar o inglês no dia-a-dia*”.

Vejam os:

*SA5 - A prova dela não é difícil não/ ela pede muito texto e eu prefiro texto. Os textos que ela dá/ a gente já conhece/ e fica mais fácil de responder. Ela deixa a gente usar dicionário/ lista de verbos.*

*Quando eu não sei/ eu peço pra professora/ da ultima vez que eu erre/ ela tirou 0,25 de mim e ela não quis arredondar minha nota/ ai eu reclamei com ela/ mas é só isso.*

Instado a responder como se dá o processo de avaliação do seu professor de Língua Inglesa, SA5 se revela conformado. Ao enunciar pela negativa “*a prova dela não*

*é difícil não*”, SA5 está firmando a presença da voz do outro, o papel do professor que, historicamente, faz provas difíceis, e traz textos desconhecidos, da voz que ecoa da cultura de avaliar e denuncia o lugar ocupado pelo professor, lugar de poder-saber e do aluno visto como lugar do não saber. Além disso, por meio desse dizer, o sujeito-aprendiz pressupõe, inconscientemente, a cultura de avaliar em que o professor está sempre em busca do erro, da dificuldade e do problema e, assim, a dificuldade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, ideologicamente, se faz presente. O erro é visto, tanto para o sujeito-aprendiz quanto para o sujeito-professor, como fato que leva à punição.

Podemos ver que, em seguida, SA5 relata que perdeu 0,25 décimos na prova e que sua nota não foi arredondada pela professora porque ela *“não quis arredondar”*. Com esse enunciado, SA5 evoca a posição de autoridade do professor que, através do lugar que ocupa, lhe confere o poder de atribuir e decidir sobre a nota do aluno. O aluno reconhece, inconscientemente, e legitima o poder-saber do professor, colocando-se na posição de obediência respeitosa à sua posição superior. Essa obediência, ou seja, submissão ao seu mestre, é revelada por SA5 ao dizer *“eu peço”*.

Como mencionamos anteriormente, SA5 revela em seu dizer o lugar de poder atribuído ao sujeito-professor, ou seja, um poder, ideologicamente, inquestionável no contexto escolar e social. O poder-saber do sujeito-professor constrói verdades, isto é, para o sujeito-aprendiz o não saber, a prova difícil, a condição de errar são *“verdades”* com as quais ele se identifica e, assim, se julga capaz ou incapaz. É a revelação do não saber do sujeito-aprendiz, atrelado ao saber-poder do sujeito-professor que se declara no dizer de SA5, num jogo assimétrico de poder e obediência. *Ao enunciar “quando eu não sei/ eu peço pra professora”*, SA5 denuncia a presença, imprescindível, do sujeito-professor que o constitui no lugar de sujeito-aprendiz e o forma ao longo da história. Esses efeitos podem ser apreendidos, também, no seguinte recorte de SA1 ao ser questionado em qual idioma se sente mais à vontade para falar e escrever:

*SA1 - Olha, eu me sinto, sem sombra de dúvidas, mais à vontade pra falar na língua materna/ porque eu tenho mais contato com o português/ eu escrevo em português/ eu leio em português/ me sinto mais à vontade pra falar no português, sem dúvida/ Claro que se precisar que eu fale inglês, eu falo/ normalmente, mas eu me sinto/ eu prefiro falar o português/ se tiver algum trabalho ou exercício que eu tiver que fazer e eu tiver a opção/ cê pode fazer inglês ou português/ com certeza é o português/ eu tenho mais*

*facilidade/ pra escrever em inglês, eu prefiro mais escrever do que falar/ agora eu/ em relação ao inglês e português, que é a língua materna, sem sombra de dúvida, eu prefiro falar e escrever em português/ agora no inglês quando é falar e escrever, eu prefiro mil vezes escrever/ eu acho que é isso devido a gente não ter muito contato/ porque a gente fala mais o português, então a gente acostuma/ e pra mim aprender a língua estrangeira/ é você/ você tem que contextualizar muito/ porque se você aprender tudo solto só/ isso aqui é o inglês/ tem que falar o inglês/ então dificulta muito.*

Notamos, pelo excerto acima, que SA1 se sente muito seguro e mais à vontade na língua materna, pois apresenta o que conhecemos como ilusão de conforto, de uma língua transparente. Em outras palavras, ele tem a ilusão de que tudo o que disser será entendido por todos da mesma forma, sem outras interpretações de um mesmo enunciado, como se fosse possível um dizer controlável, consciente. Isso nos remete aos esquecimentos 1 e 2, discutidos no capítulo I da primeira parte deste trabalho, em que o sujeito pensa ser a origem do seu dizer e que tudo o que disser será entendido da forma que ele quiser.

SA1 enfatiza que prefere falar na Língua materna com o intuito de não deixar dúvidas. Isso fica evidente quando utiliza expressões complementares como “*sem sombra de dúvidas*”, “*eu prefiro mil vezes*”. Porém, ele deixa pistas em seu dizer que nos leva a observar sua preocupação com a aprendizagem da Língua Inglesa, por ela não ser a língua do conforto, da tranquilidade. Isso se deve ao fato de que sujeito se revela naquilo que “excede”, ou seja, naquilo que “vaza” (ECKERT-HOFF, 2004). Assim, SA1 se revelou pelo excesso, pelo exagero em firmar seu dizer. Ao dizer “*você tem que contextualizar muito*”, SA1 demonstra, também, ter uma visão da aprendizagem da língua estrangeira como um processo consciente, controlável, como se a língua materna não precisasse ser contextualizada.

Trata-se, então, de uma noção sobre línguas distintas: uma língua em que SA1 acredita ser completa, calma, transparente (LM) e a outra a língua do desconforto, do estranho. Coracini (2007, p.119), ao afirmar que “não há língua pura, homogênea e única” desconstrói o dizer de SA1. A autora afirma ainda que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido, pois traz consigo uma carga ideológica que coloca o aprendiz em conflito permanente com a ideologia.



A relação entre língua materna e língua estrangeira evidencia uma relação híbrida entre ambas as línguas e o desenvolvimento de alteridade, ou seja, enriquecimento da relação com o outro como constituinte de identidades (CORACINI, 2007).

Diferentes vozes no dizer podem ser verificadas, também, neste recorte:

*SA1 - Através da língua estrangeira a gente vai poder conhecer outras pessoas / conhecer as próprias pessoas aqui no nosso país mesmo que estão interessadas também em aprender a língua/ então é muito importante, porque nos dias atuais o que é mais importante não é você ser bom em alguma coisa/ o mais importante é você ser bom/ e também ser bom com as pessoas. Acho que a gente também tem que aprender a lidar e a conversar com outras pessoas de outros países. Com a globalização em moda/ nós precisamos aprender outras línguas pra que a comunicação aconteça com mais facilidade.*

Ao solicitarmos que revelasse sobre a importância do ensino da Língua Inglesa, SA1 profere dizeres como “*nos dias atuais*”, “*ser bom em alguma coisa*”, “*conversar com outras pessoas de outros países*”, “*com a globalização em moda*”. Dizeres esses que apontam discursos outros que o constituem, trazendo discursos da globalização, do poder econômico, bem como aqueles veiculados pela escola. SA1 parece revelar as influências que os discursos acima citados têm nas representações que o sujeito-aprendiz possui da língua, ou seja, a língua da comunicação, dos negócios, do entretenimento, assinalando, assim, a heterogeneidade que constitui o seu dizer. Como dissemos antes, podemos ver, por essas falas, o anseio pela língua outra, o desejo ilusório de uma comunicação sem conflitos “*pra que a comunicação aconteça com mais facilidade*”, como se isso fosse possível. SA1 traz em seu dizer a abordagem comunicativa como concepção de ensino da Língua Inglesa nos anos 70, abordada no capítulo II da primeira parte desta pesquisa, ao revelar seu desejo em “*conversar com outras pessoas de outros países*” e, também por desejar que a “*comunicação aconteça com mais facilidade*”.

Nesse sentido, trazemos Coracini (2003, p. 149) quando ressalta que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”. Na aprendizagem de uma outra língua, pode-se ter medo do deslocamento ou das mudanças ocorridas, medo de perda da identidade ou do desconhecido. O medo, em situações particulares, pode bloquear a aprendizagem, dificultando a eficácia e o prazer desse processo. Por outro lado, a autora atribui uma forte atração pela língua estrangeira ao desejo do outro que nos constitui,

desejo ilusório de completude. Porém, tanto no caso do medo, quanto no da atração, é o mesmo desejo do outro que move a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua.

Em se tratando de aprendizagem, vale ressaltar que a avaliação faz parte dela e, desta forma, a percebemos também no dizer de SA1 que enuncia “*ser bom*”. Acreditamos, pois, que “*ser bom*” está representado no imaginário do sujeito-aprendiz a partir das representações do que é ser bom para o sujeito-professor. SA1 traz consigo o discurso escolar que tem o poder de sempre avaliar e julgar o sujeito-aprendiz em ser bom ou não, ou seja, reproduzidas as dicotomias constitutivas do discurso avaliador.

A partir dessa reflexão, principalmente ao considerar a relação com o outro na constituição de identidades, tentamos mostrar como ocorre essa relação do sujeito-aprendiz com o sujeito-professor. Vejamos o seguinte exemplo:

*SA1 - [...] tem assim um ensino mais pesado/ com a forma que está sendo avaliado pelo que é dado esta correto/ pelo que é dado a forma que é e que está sendo avaliado está mais ou menos no nível ali/ só que tinha que colocar é/ uma forma assim mais forte este inglês / porque como eu já tinha falado o inglês que a gente está aprendendo aqui/ ele é muito/ é muito simples no que a gente vai fazer no vestibular. Isto aqui não vai ser/ não vai servir nem de base para a gente fazer o vestibular/ a gente precisa de muito/ muito mais coisa entendeu.*

Por meio de seu discurso sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa, SA1 exige um ensino mais rigoroso que garanta o seu sucesso no vestibular, revelando, mesmo que inconscientemente, uma crença no poder-saber do sujeito-professor. Mesmo afirmando que o ensino é fraco, ele deposita no sujeito-professor a confiança na condição e no poder que tem (o professor) em proporcionar “*um ensino mais pesado*”, dito em outras palavras, mais eficiente. Está instituído no imaginário do sujeito-aprendiz que o professor possui o saber e, conseqüentemente, o poder de proporcionar um ensino de qualidade. Além disso, SA1 expressa o desejo por um potencial que o leve a passar no vestibular. Nos dias de hoje, isso implica, ideologicamente, sucesso, reconhecimento e destaque. Acreditamos que essa conquista está relacionada ao poder que o professor exerce, ou seja, seu dizer é estabelecido como verdade absoluta. Para o aluno, o professor tem o poder de ensinar cada vez melhor, com mais intensidade e maior cobrança. Como ele mesmo diz, há necessidade de “*um ensino*

*mais pesado*”. O aluno deposita toda sua credibilidade no professor para que haja uma aprendizagem eficiente e com isso a realização do seu desejo. Está manifestado em seu dizer o desejo da completude, da totalidade, do controle da aprendizagem, próprio do sujeito cartesiano, logocêntrico, dotado da razão. Esse desejo advindo do professor e do próprio aluno se manifesta na crença de que tudo que se ensina é a verdade e há uma totalidade.

Essa relação de poder-saber estabelecida entre professor e aluno produz dizeres e saberes reforçados no espaço escolar. Essa análise mostra que esses dizeres são proferidos por meio de imagens evocadas em função dos lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os lugares de poder-saber que são legitimados por ambos, sujeitos professor e aprendiz. A instituição educacional é um espaço de representações sociais em que uma ou mais formações discursivas interligadas, ou seja, formações ideológicas, “determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 1999, p. 43). O aluno, do lugar de sujeito-aprendiz, fala baseando-se na imagem que tem de si, do professor e do processo de ensino. É essa imagem que o autoriza a dizer que “*isto aqui não vai ser/ não vai servir nem de base para a gente fazer o vestibular/ a gente precisa de muito/ muito mais coisa entendeu*”, revelando sua insatisfação pelo método de ensino e avaliação. Ao dizer “*isso aqui*”, SA1 não se refere apenas ao sistema de avaliação, mas também, ao sistema de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um todo.

A partir da imagem que o aluno tem do lugar do professor, ele reconhece e legitima o saber poder do professor, colocando-o na posição de provedor. Como já dissemos, ele acredita que o professor pode proporcionar um ensino mais forte por ocupar um lugar de saber, observado nas palavras de SA1: “*uma forma assim mais forte este inglês*”.

A análise aqui empreendida revela que na ideologia da escola e da sociedade em geral, o sujeito-professor produz verdades em seu dizer com as quais o sujeito-aprendiz se identifica e submete-se a elas. Em outras palavras, o sujeito-aprendiz se coloca na posição de não saber e afirma sua dependência e submissão ao poder-saber do sujeito-professor.

## 2.2 O discurso avaliador no dizer do sujeito-professor de Língua Inglesa

Com base na hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do professor e do aluno, reforçando e legitimando seus lugares, institucionalizado, de saber e/ou de não saber, analisamos, neste item, os dizeres dos professores com intuito de denunciar verdades acerca dos lugares ocupados pelos sujeitos-professor e aprendiz. Com base em Foucault (1979/2006), como já vimos anteriormente, todo dizer está carregado de relações de poder e de saber, e é com esse olhar também que analisamos o discurso avaliador.

Também com o pressuposto já discutido anteriormente de que o sujeito constitui-se na alteridade, procuramos os efeitos de sentidos do discurso avaliador, já que, segundo Coracini (2003, p.151), “o sujeito é sempre e necessariamente constituído pelo outro”.

Vejamos, pois, o excerto:

*P1 – “Eles sempre esperam o pior possível / porque eles sabem que aqui o negócio é levado a sério / e que eu cobro. Mas daí ao mesmo tempo eles levam a sério porque eles sabem / eles vêem/ tem o lado bom (...) Então a expectativa é alta/ principalmente quando o tema é bem/ a prova foi bem dentro do que eles viram (...) então eu pego prova e mando fazer / eu dou um ponto pra quem fizer, não precisa de eu estar perto. (...) lógico que a correção é diferente, pra quem eu sei que faz cursinho<sup>12</sup> a caneta é mais pesada sim, pra os bons alunos, mesmo sem cursinho a caneta é mais pesada e a expectativa não é de que eles acertem tudo / mas consigam um mínimo de interpretação é o que eu mais oriento. Como a gente pode pensar em português é a coerência da resposta. Esquece a pergunta, lê o que você escreveu, não tem coerência/ por exemplo, / qual dos elementos presentes no texto... / ele responde, a ausência de não sei o quê. Não tô perguntando quem tá fora tô perguntando quem tá dentro”.*

Instado a relatar sobre uma forma mais significativa de avaliação na Língua Inglesa, percebemos que o professor se coloca no lugar de dominador do saber e isso

---

<sup>12</sup> Expressão comumente usada na região em que se efetivou a pesquisa para este trabalho para se referir aos cursos de idiomas em geral.

assegura o exercício do poder. P1, suposto detentor do saber e, conseqüentemente, do poder, vê-se autorizado a produzir o discurso acima. A expressão usada como “*eu pego prova e mando*”, revela sua autoridade inquestionável de poder mandar, porém o sujeito-professor não se dá conta do seu autoritarismo e se diz preocupado. Mesmo revelando-se preocupado com o bom desempenho do seu aluno “*a expectativa não é de que eles acertem tudo/ mas consigam um mínimo de interpretação é o que eu mais oriento*”, P1 não percebe que seu constante julgamento, seu discurso avaliador evoca sentidos como punição (*a caneta é mais pesada*), recompensa (*eu dou um ponto pra quem fizer*), prazeres (*o que eu mais oriento*), e desprazeres (*Não tô perguntando quem tá fora tô perguntando quem tá dentro*). Ao enunciar “*eu dou um ponto*”, P2 revela um controle com a ilusão de não controlar, pois ele pensa que está dando o ponto. Ele tem a ilusão de assumir uma posição de professor bondoso, que dá o ponto, mas se revela controlador.

O sujeito-professor enuncia, também, de uma outra posição-sujeito revelada ao dizer “*eu (...) oriento*”. Ele tenta mostrar sua posição de sujeito orientador presente em uma concepção inovadora de ensino, revelando o desejo de completude, inovação, atualização. Porém, deixa pistas em seu dizer que traz da memória discursiva uma posição de sujeito-professor inserida nas concepções de ensino presente nas décadas de 60, 70 e 80, abordadas no capítulo II da primeira parte deste trabalho. Logo em seguida, P2 reafirma essa posição ao proferir “*a gente pode pensar em português*” como se isso fosse possível. P2 revela, inconscientemente, acreditar na clareza da língua, ensino presente na década de 60 em que se acreditava na tradução literal, na transparência da linguagem.

Embora o professor tenha se colocado numa posição autoritária ao dizer “*eles sabem que aqui o negócio é levado a sério / e que eu cobro*”, ele se revela preocupado e cuidadoso ao afirmar que “*eles sabem / eles vêem / tem o lado bom*”. A posição autoritária do sujeito-professor se justifica pelo lugar que é ocupado por ele, pela posição de enunciador autorizado pela instituição a emitir juízos de valor acerca da avaliação. Ao proferir “*aqui...é levado a sério*” P2 denuncia a hierarquia existente no meio educacional em que seu discurso emerge a imagem do professor-funcionário, cujas as práticas de avaliação são colocadas sob a observação e autorização da instituição educacional. Como já mencionado, o professor detém o poder e este demarca a assimetria dos alunos no meio escolar. Dessa forma, o discurso avaliador do sujeito-professor é um discurso legitimado na instituição escolar e o sujeito-professor assume a posição de poder-saber

em conformidade com a hierarquia existente sem deixar que isso afete seu lugar de poder-saber.

Ao relatar sobre o seu sistema de avaliar, P1 se revela pela autoridade “*mando fazer*” e exigência “*pra quem eu sei que faz cursinho a caneta é mais pesada sim*”. Afirma que se sente no direito de ser mais rigoroso com o aluno que faz cursinho, visto que no imaginário social quem faz cursinho sabe mais. O sujeito professor reproduz em seu discurso um “já-dito” em outro lugar, em outro momento, “*pra os bons alunos*”, “*pra quem eu sei que faz cursinho*”. O sujeito-professor manifesta-se pelo desejo de uma turma homogênea, composta somente por “*bons alunos*”, uma turma que não dê trabalho e de preferência que faz cursinho para facilitar o seu compromisso de ensinar. Além disso, o professor usa uma expressão conotativa “*caneta é mais pesada*”, para produzir sentido em seu dizer, revelando na sua exigência, o lugar de poder-saber que constitui e é constituído pelo discurso avaliador.

Vejamos:

*P3 - Quando eu chego a falar assim/ olha seu problema está na pronúncia, dou exemplos pra ele de palavras, com uma fluência muito carregada coisas que acontecem desse tipo/ ou quando eu falo pra ele né/ que ele não tem um domínio bom do vocabulário que foi ensinado nesse semestre/ que ele está estudando dois, três meses e ele não dá conta, não consegue lembrar o mínimo de palavras necessárias pra desenvolver uma conversation (...) ele já tem essa consciência/ às vezes ele fala/ não, eu sei que realmente eu preciso melhorar neste ou naquele aspecto. Então eu acho que a reação dele é sempre de aceitar/ é positivo, ele já tem a consciência da dificuldade dele.*

Ao enunciar “*quando eu falo pra ele né/ que ele não tem um domínio bom do vocabulário*”, P3 revela um discurso avaliador, portador de julgamentos e resultados pré-estabelecidos sobre seu aluno, ou seja, diz diretamente a ele, “*quando eu falo pra ele*”. Logo depois, reafirma a decisão do seu julgamento ao enunciar “*que ele está estudando dois, três meses e ele não dá conta, não consegue lembrar o mínimo de palavras necessárias pra desenvolver uma conversation*”. Ao dizer “*ele não dá conta*”, P3 julga e afirma a incapacidade do seu aluno antecipando sua derrota. Observamos que o sujeito-professor, ao enunciar “*eu sei*”, “*dou exemplos*”, “*eu chego*”, deixa escapar seu poder de autoridade e soberania, pois apenas ele julga, fala, diz, sabe, em

contrapartida, o sujeito-aprendiz não tem voz e se tivesse seria dada pelo professor. Nessa relação de poder-saber, apenas o sujeito-professor tem autonomia para se impor perante o aluno que, por sua vez só se manifesta, se for autorizado. O sujeito professor revela a imagem que tem do sujeito-aprendiz e este, por sua vez, se identifica com as imagens lançadas pelo olhar do sujeito-professor. Observamos que pela cultura de avaliar o aluno é subordinado, submetido aos desejos e decisões do professor na instituição escolar.

Solicitado a relatar sobre o processo de avaliação, P3 evoca um saber acompanhado de um poder, retomando já-ditos vindos do interdiscurso que apontam para julgamentos que envolvem o sujeito-aluno, não levando em conta sua singularidade: *“quando eu falo pra ele né, que ele não tem um domínio bom do vocabulário que foi ensinado nesse semestre, que ele está estudando dois, três meses e ele não dá conta”*. Ao enunciar que o aprendiz tem a consciência da dificuldade dele, revela o não saber do aluno e sua subordinação ao saber-poder do professor. São essas imagens que se refletem e passam a constituir a identidade do sujeito-aprendiz. P3, ilusoriamente, acredita que o aluno tem a consciência da dificuldade dele, pelo fato deste aluno ter enunciado a ele *“eu sei que realmente eu preciso melhorar neste ou naquele aspecto”*.

O relato seguinte também amplia nossa análise do processo avaliativo:

*P2 - "Eu tive um professor na minha faculdade que ele falava o seguinte/ nota é questão de política / eu dou se eu quiser. E ele tem a pura razão, porque / numa prova se a questão mais difícil eu avaliar com uma quantidade maior de pontos/ a chance de você errar e tirar menos nota é muito maior”*.

Solicitado a esclarecer como avalia seu aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, P2 nos faz perceber as relações discursivas que são constituídas por relações de poder-saber vistas pela expressão *“eu dou se eu quiser”*. Novamente, observamos a presença do poder sendo atribuída ao sujeito-professor, pois P2 revela ter a autoridade de dar ou não a nota, ou seja, de avaliar da forma como quiser. É o poder de controlar tudo pela avaliação. No entanto, mesmo afirmando ser possuidor de tal liberdade, está legitimado no meio educacional que o sujeito-professor, a partir da posição que ocupa, deve atribuir nota à avaliação formal, não podendo se eximir do lugar de avaliador. O professor é assujeitado pelas regras que constituem e são constituídas pelas instituições educacionais, daí explica o professor enunciar dessa forma

e não de outra.

Ao considerar a nota como questão política, P2 revela um discurso outro, cujos sentidos estão na maneira hábil de agir, na astúcia, ou seja, na própria política governamental, vista como princípios que orientam a atitude administrativa de um governo. De acordo com a definição do dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (online) política é a arte de dirigir as relações entre estados, assim parafraseando o dicionário, podemos compará-la à arte de dirigir as relações entre aluno e professor no processo avaliativo. Observamos que as marcas do discurso político se entrelaçam com as marcas do discurso avaliador. Isso nos faz refletir sobre o papel da nota no sistema educacional, mostrando a relação que a sala de aula parece ter com o mercado de valores, isto é, com o discurso econômico em que é constantemente enunciado por números, valores quantitativos e notas. Segundo Orlandi (1999/2005, p.67), “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis”. O sujeito-professor revela ter conhecimento da importância que a nota tem para o sujeito-aprendiz, ao perceber que “*a quantidade maior*” ou menor “*de pontos*” desestabiliza o comportamento do mesmo, colocando-o, muitas vezes, ilusoriamente, em situação de confronto.

Ao dizer “*ele tem a pura razão*”, P2 revela sua identificação com a voz do outro, seu professor de faculdade, e internaliza a sua imagem como modelo. Ao legitimar o lugar de poder-saber de seu mestre está legitimando, também, o seu. Isso contribui com a formação da identidade que, por sua vez, não é fechada, estática, mas sim, heterogênea, constituída pela exterioridade, ou seja, pelos discursos que circulam em nossa sociedade. O acontecimento discursivo de P2 revela-se heterogêneo e nos aponta sentidos diversos. Ao proferir “*eu avaliar*”, “*uma quantidade maior de pontos*”, o sujeito-professor evoca a justiça que fundamenta as representações dele, ou seja, revela em seu dizer o fato de dar a cada um, o que por direito lhe pertence. Como observamos, o discurso nasce numa relação de sentidos com outros discursos e o sujeito se constitui na relação com o outro, relação mestre e aluno.

Os recortes a seguir denunciam sentidos produzidos por julgamentos proferidos pelos professores que, por sua vez, constituem seu imaginário e, também, o de seus alunos. Através do discurso avaliador percebemos que o sujeito-professor e sujeito-aprendiz deixam transparecer a imagem que fazem de ambos em uma relação de poder-saber. Relações imaginárias são estabelecidas entre professor e aluno:



*P3 – “Já sei se ele tem dificuldade pra pronúncia ou se ele tem dificuldade no vocabulário, fixar vocabulário, ou se os erros dele são maiores na gramática né/ misturando a gramática da Língua Inglesa com a Língua Portuguesa. O aluno não vai ter facilidade em todas as habilidades, né/ cada aluno vai desenvolver melhor em uma das habilidades”.*

Ao afirmar “*Já sei*”, percebemos que o professor já havia constituído um imaginário em relação ao aluno. Entretanto, o imaginário de poder que interpela a posição de sujeito-professor se fortalece ao enunciar “*ele tem dificuldade pra pronúncia, dificuldade no vocabulário, fixar vocabulário, ou se os erros dele são maiores na gramática*”. Um julgamento prévio é estabelecido pelo professor em relação ao seu aluno, ou seja, ele antecipa sua decisão a partir do olhar avaliador que lança ao aluno, de acordo com o comportamento do mesmo. Notamos que o resultado do desempenho do aluno já está traçado, definido, ou seja, o aluno já foi prognosticado ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem da Língua Inglesa, pois está instituído no imaginário do sujeito-professor que, dificilmente, o aluno é capaz de apresentar proficiência e, ao mesmo tempo, as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem.

Desse modo, P3 se revela consciente das diferenças individuais do sujeito-aprendiz. Ao dizer que “*cada aluno vai desenvolver melhor em uma das habilidades*”, revela estar atento às diferenças. Como já mencionamos, a identidade se constitui pelo outro, na diferença e pela exterioridade, visto que as identidades não são unificadas. (HALL, 2000).

Assim, além de o sujeito professor nos levar a inferir que é conhecedor dos problemas causados pela avaliação, sentencia o sujeito-aprendiz, afirmando sua dificuldade. Observamos que o imaginário de P3 em relação ao aluno é padronizado e se revela em outras circunstâncias por um “já-dito” que circula no meio escolar: “*ele tem dificuldade*”, “*os erros dele*”, “*não vai ter facilidade*”. Dessa forma, essa imagem criada acaba por constituir elementos importantes nas significações dos professores, em relação ao desempenho do aluno. Este, por sua vez, se vê a partir das representações lançadas pelo olhar do professor. A expectativa do sujeito-professor em relação ao sujeito-aprendiz, determinada pelas representações que habitam o imaginário de ambos, adquire um efeito de verdade imposto ao sujeito-aprendiz, “*o aluno não vai ter facilidade em todas as habilidades*”. O professor reproduz um discurso escolar que condena o aluno antes mesmo dele fazer a prova.

Analisemos mais um discurso:

*P1 – “Quando você faz um trabalho em grupo/ você não quer aquele festival na frente da sala. Eu faço trabalho em grupo, eu prego o processo, questão de liderança, você avalia o trabalho de grupo como um emprego, entendeu, então você avalia compromissos que são feitos dentro de casa/ entregar trabalho em dia”.*

Instado a relatar sobre o processo de avaliação da sua escola, P1 revela em seu dizer um agir sob um assujeitamento ideológico. Ele afirma “*eu prego o processo*”, ou seja, segue, cumpre as normas estabelecidas pela instituição, sem abdicar-se da sua liderança em sala de aula. Observamos que P1 revela cumprir um valor cobrado pela sociedade, o de que devemos ter compromisso, visto que a sociedade prega valores e P1 prega o processo. O emprego do vocábulo “prego” nos remete a sentidos diferentes como aplicar com força, fixar e cumprir o processo, enfatizando sua responsabilidade e ao mesmo tempo cobrando-a de seu aluno. O sentido primeiro do verbo “pregar” segundo Eckert-Hoff (2004, p.150) vem da “prática cristã, quem prega é o sacerdote – o representante terreno do poder divino – que tem o poder e o saber de ditar, de pregar a verdade”. Esse sentido se entrelaça ao sentido do verbo enunciado por P1 para revelar o poder e o saber de pregar o processo em meio às práticas avaliativas.

O enunciado “*você avalia o trabalho de grupo como um emprego*”, nos revela um discurso social ao relacionar o trabalho escolar a uma ocupação profissional, que requer compromissos e responsabilidades. Dessa forma, o sujeito-professor revela o exercício do poder disciplinar, reafirma seu papel de avaliador, por meio de imposição e desejo de ordem no momento da apresentação de trabalho em grupo com se dirigisse um empresa. Ao dizer que “*não quer aquele festival na frente da sala*”, P1 legitima seu lugar de poder revelando sua decisão em não aceitar trabalhos apresentados como uma exibição teatral. Isso revela, mais uma vez, sua posição de poder sobre o sujeito-aluno.

Levando em conta que a instituição exige que o processo de avaliação seja dividido em atividades diferenciadas, individuais e em grupos e que o sujeito-professor, tem a ilusão de promover trabalhos em grupo e, conseqüentemente, de conceder liberdade aos alunos, isso revela, no interdiscurso, uma falsa autonomia, pois o sujeito-professor continua exercendo controle sobre os mesmos. Podemos notar que esse procedimento do professor também denuncia uma relação de poder-saber, pois tais ações só acontecem se forem autorizadas por ele. Em outras palavras, para que a liderança do

sujeito-aprendiz seja exercida, a mesma deve ser permitida pelo sujeito-professor. O sujeito-aprendiz tem a ilusão de liberdade permitida pelo sujeito-professor e este, por sua vez, oferece uma liberdade vigiada, pois não pode perder seu lugar de poder-saber.

O excerto seguinte marca, discursivamente, as relações de poder-saber que se desenrolam no interior da instituição.

*P6 - "O processo de avaliação atualmente/ eu acho errado porque, vamos colocar numa porcentagem. Fica mais ou menos 30% no dia-a-dia no processo e 70% pra aquela avaliação que é uma cobrança, parece que é um castigo / o medo do professor tomar essa prova, ser retalhado pela coordenação e direção. Eu acho que deveria ser o contrário, 70% no dia-a-dia, no cotidiano em todas as atividades que o aluno desenvolve e 30% naquela de cobrança. Então eu acho nosso processo de avaliação a desejar".*

Instado a responder se o processo de avaliação da sua escola deveria ser reformulado, P6 se declara receoso. O dizer de P6 revela uma insatisfação com a avaliação formal, associando-a a um castigo. Isso nos leva a crer que ele não se dá conta do seu constante processo avaliador na instituição escolar como fator essencial e integrado ao sistema de ensino-aprendizagem. Ao dizer que "*avaliação é uma cobrança parece que é um castigo*", P6 evidencia um ato de repreender, de se impor, de um sofrimento que se aflige a um culpado, como se a avaliação fosse uma prática para punir alguém por ter feito algo inconveniente. Observamos a insegurança do professor diante do poder que a prova representa, pois mesmo sendo elaborada por ele, apresenta-se como uma cobrança, impondo medo ao seu aluno. A prova não é um instrumento de punição, mas às vezes é usada como uma "arma" para coibir comportamentos indesejados pelo professor na ilusão de garantir o aprendizado. Assim, a partir do momento que o professor se utiliza da prova como arma, ameaça, o aluno passa a ter receio. Traz em sua memória discursiva uma concepção de avaliação que ocupa no imaginário dos professores um espaço além daquele de estratégia pedagógica, isto é, passa a ser reconhecida como instrumento de punição. Porém, interdiscursivamente, revela transferir o medo que seu aluno possui para si mesmo. Nesse sentido, visto que o valor quantitativo da avaliação formal não está em seu poder, o professor receia ser responsabilizado pelo possível fracasso do desempenho do seu aluno.

Nessa perspectiva, P6 enuncia o medo advindo do sujeito-aprendiz em relação

ao professor, à coordenação e direção. O sujeito-professor revela, em seu dizer, que a avaliação pode ser punitiva, pois o aluno tem *“medo do professor tomar essa prova, ser retalhado pela coordenação e a direção”*. Ao enunciar a possibilidade do aluno ser *“retalhado”* pela direção, P6 denuncia o medo não só do aluno, mas também do professor diante da hierarquia existente no meio educacional, que por sua vez delega decisões aos demais participantes. Como já mencionado no capítulo referente à avaliação, todos nós temos receio de sermos avaliados. Nesse sentido, observamos o discurso institucional da direção e coordenação com o poder de *“retalhar”*, ou seja, de criticar, punir o aluno, bem como as decisões tomadas pelo professor. Assim, postulamos que o lugar de poder-saber migra, muda conforme interesse, pois somos todos avaliados, julgados e até punidos. No imaginário do sujeito-professor, o sujeito-aprendiz tem medo da avaliação, pois ela é apresentada como um instrumento para medir a eficácia e eficiência do currículo, que deve atender às necessidades e expectativas dos aprendizes. Desse modo, o discurso avaliador revela concepções e crenças comuns aos professores como instrumento de punição, correndo o risco de desencorajar o sujeito-aprendiz. Para dar legitimidade ao seu dizer, P6 traz a voz do outro, a voz da coordenação e da direção em seu dizer, visto que o discurso é sempre heterogêneo, constituído pela imbricação de vozes, provenientes de diferentes lugares. Observe-se o seguinte excerto:

*P2 – “Eu não sou muito rigorosa/ como professora, assim, de brava/ mas eu sou muito rigorosa na questão de/ você me dar um bom retorno. Se eu te dou você também tem que me dar. Então nisso eu sou rigorosa/porque tem muita gente que usa a rigorosidade por um meio tradicional (...) eu acho assim/ avaliar/ o professor não é um avaliador / o professor é um auxiliador/ porque não adianta só avaliar/ quem vai avaliar é a vida, né. (...) Eu avalio e mostro pra o aluno que ele tem que estar preparado pra essa avaliação”*.

Ao ser questionado sobre o método de avaliar no processo ensino-aprendizagem e seu papel como um constante avaliador, o sujeito-professor resgata da memória o poder de autoridade do professor mediante punições físicas a partir de uma concepção tradicional de ensino: *“eu não sou muito rigorosa/ como professora, assim, de brava”*. No entanto, seu discurso revela que o professor, ainda hoje, assume uma posição de poder frente aos alunos. É o que notamos quando enuncia *“se eu te dou você também tem que*

*me dar*”. O sujeito-professor mostra que o poder-saber é garantido através da imposição, da exigência, do rigor, da troca, pois se ela dá, ela quer receber de volta. Assim, em uma relação de poder-saber, P2 nos permite perceber que ao dizer “*eu avalio*”, “*mostro*”, “*tem que*”, o que é imposto por ela é a “verdade” submergida pelo aluno. Foucault (1979/2006) considera que a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam. Nesse sentido, o discurso avaliador enquanto constitutivamente ideológico é autorizado por uma política educacional e reconhecido como verdade pela sociedade.

Observamos neste excerto um movimento completamente contraditório em que o sujeito-professor nega ser rigoroso, mas ao mesmo tempo revela-se rigoroso pela sua exigência de dar e ter que receber de volta. Essa contradição de dar e receber junto à expressão de professor auxiliador demarca uma contradição de posição-sujeito em que P2 oscila, transita nesse movimento. Isso se justifica pelas correntes de ensino mais modernas de que o professor tem que ser um auxiliador, que emerge, mas em outras correntes que o constitui, P2 esbarra e denuncia o quanto é tradicional e o quanto as essas outras concepções o constitui para legitimar seu lugar. O discurso de P2, “*eu não sou muito rigorosa/ como professora, assim, de brava*”, firma a idéia de que o professor rigoroso, no sentido de impetuoso, rude, se insere em uma forma tradicional de ensino contrária à atual em que tende aos professores serem mais compreensivos e tolerantes. Como abordado no capítulo II da fundamentação teórica, a concepção de ensino da década de 60 pressupunha um sujeito-aprendiz vazio, passivo e assim a necessidade de um sujeito-professor para preencher esse vazio com seu conhecimento. Nesse sentido, a concepção tradicional de ensino é vista como mera transmissão de conteúdo, a avaliação como simples conferência da matéria ensinada e o professor como agente ativo e autoritário desse processo. Observamos que P2 deseja adotar uma concepção mais inovadora de ensino, porém cai na contradição revelando se autoritário para garantir seu lugar conquistado, ou seja, legitimar seu lugar de poder-saber.

De acordo com P2, “*tem muita gente que usa a rigorosidade por um meio tradicional*”. Isso revela um sentido produzido pelo não-dito, pelo silêncio de não enunciar o outro que não é rigoroso tradicionalmente e que o constitui. Ao dizer que “*tem muita gente que usa a rigorosidade por um meio tradicional*”, P2 evoca um grupo de pessoas no qual ela não se inclui. Com seu discurso, o sujeito se contradiz devido à sua relação com o outro, visto que o sujeito se constitui e é constituído pelo outro. Ao dizer “*tem gente que*”, P2 afirma não ser um professor tradicional, mas acaba se

revelando conservador e, portanto, tradicional, pois severamente exige “*um bom retorno*”, colocando-se numa posição de poder-saber. Observamos que o sujeito-professor deixa transparecer uma visão logocêntrica, própria do sujeito cartesiano que ainda o constitui. Todo professor, inconscientemente, revela um discurso autoritário, pois é essa a ideologia do discurso avaliador. Porém o sujeito-professor não se dá conta disso e acredita, imaginariamente, que o aluno, inserido no processo avaliador, irá, conseqüentemente, atingir a eficácia do ensino-aprendizagem.

Ao evocar a imagem de um professor auxiliador e negar a imagem de professor avaliador, P2 revela ser o que insiste em negar. Primeiro, enuncia que “*o professor não é um avaliador / o professor é um auxiliador*”. Logo em seguida entra em contradição dizendo “*eu avalio*”, visto que é um professor. Como sabemos que o sujeito não é fonte e origem do seu dizer, notamos que P2 revela em seu discurso um dizer a partir de outras vozes advindas da sociedade em geral, dos pais, da própria instituição, ao enunciar “*o professor é um auxiliador/ porque não adianta só avaliar/ quem vai avaliar é a vida*”. Seu discurso evidencia, na memória discursiva, um conceito de professor tradicional, historicamente constituído. Intradiscursivamente, P2 apresenta uma educação democrática e divulga o papel de professor companheiro, auxiliador, quando, na verdade, revela-se avaliador, autorizado a julgar e a punir. P2 tenta camuflar uma posição sujeito-professor tradicional construído, historicamente, no contexto educacional. Podemos observar no excerto acima um movimento contraditório inerente ao sujeito-professor, pois ao mesmo tempo em que critica uma concepção tradicional de ensino, revela-se tradicionalmente exigente e autoritário, fazendo valer seu lugar de sujeito-professor. Há momento que ele nega a tradição e, ao mesmo tempo, afirma sua exigência se revelando tradicional.

Observamos que o sujeito-professor transita de uma posição-sujeito autoritária para outra messiânica. Ao enunciar “*eu te dou*”, observamos que P2 ocupa um lugar de professor doador, capaz de dar tudo que sabe. Pelo uso do verbo “*dar*” o sujeito-professor se revela, também, permissivo e dedicado, doador de todo o seu saber, pois “o desejo messiânico o habita e o faz crer ter o poder de dar”. (ECKERT-HOFF, 2004, p.147).

Essa questão messiânica de doação pode ser percebida também no seguinte recorte discursivo:

*P2 - "Lá eu também tive o prazer de ter uma professora que era da Suíça/ e era assim/*

*era maravilhosa como professora, era uma senhora/ e ela passava o amor da língua pra gente. Então, a minha paixão na escola, na faculdade de Sete Lagoas. Ela passava a matéria, mas com aquele amor contagiante. Aí a professora, assim, desdobrava, ela liberava pra gente ir pra casa dela fazer os trabalhos, fazia tudo, almoço, janta tudo pra gente estudar na casa dela, a professora dos sonhos, essa foi maravilhosa."*

Neste excerto, P2 inicia sua fala resgatando na memória a história da Europa como berço da civilização, centro do mundo, sinônimo de cultura ao enfatizar que teve “o prazer de ter uma professora que era da Suíça”. P2 fala do lugar de aluno, do seu mestre, se espelhando nele, no momento de avaliação. Observamos que ao enunciar o sujeito-professor denuncia a soberania, autoridade, supremacia, ou seja, o orgulho por sua professora a partir da posição de aluno para ser igual a ela, na posição de professor. Seu discurso relaciona a imagem de confiabilidade de um país, que transmitida para a figura idealizada da professora e carrega em si uma posição incontestável de perfeição e excelência.

Observamos que por meio das palavras *prazer, maravilhosa, amor, paixão, sonhos*, o sujeito-professor revela encantamento pelo outro e emite, na sua concepção, a avaliação do que seja um bom professor, isto é, ele se auto avalia a partir de critérios de doação, compreensão, prazer, que são atribuídos ao papel de professor ilusoriamente exemplar. P2 traz em seu dizer seu mestre na posição de professor messias, doador, visto que ele “*fazia tudo, almoço, janta tudo pra gente estudar*”. Talvez por ele ser estrangeiro, receber em sua casa e alimentar seus alunos no momento da avaliação garantisse a ele, às vezes, seu lugar de professor-amado querendo marcar a diferença, ou seja, sua diferença era ser outro. Nesse sentido, P2 deseja avaliar como foi avaliado, numa posição de professor outro que é a de doador, messiânica.

Podemos observar, ainda, que P2 atribui, no seu discurso, um sentido sempre presente nos discursos educacionais que resgatam a questão da maternidade. Ao dizer que o professor se desdobrava, “*fazia tudo*”, compreendemos que P2 remete à posição de professor-mãe que assume diferentes posições, pois além de educadora, também exerce o papel de amiga, de companheira. Isso se deve, talvez, pelo fato da presença feminina ser predominante nos meios educacionais ao longo dos anos.

Vejamos o seguinte recorte discursivo:

*P2 - "Porque antes eu pensava assim/ pra que eu vou ser modelo, ninguém precisa*

*disso? Quando eu comecei a reparar que muito desses alunos/ eles tem necessidade de ter alguém pra ser modelo porque/ às vezes na família/ ninguém tem valores/ ninguém mostra o outro lado, saber, amar, compreender, escutar. Se não tiver ninguém de fora pra fazer a diferença/ a minha professora não fez? A minha diferença foi ela. Ela me mostrou que eu podia, mesmo tendo dificuldade. Não era fácil pra mim, mas ela me mostrou/ você pode! Então eu vi que eu tive alguém em que eu pude me espelhar. Porque eu também não posso ser um espelho pra eles?"*

P2 constitui sua identidade a partir de representações que identificam com o professor que tivera na faculdade “*a minha professora não fez? / A minha diferença foi ela*”. Ele afirma ter seguido a imagem que fez de seu professor, a qual se identificou e seguiu “*ela me mostrou que eu podia, mesmo tendo dificuldade*”. Não se pode deixar de pensar que P2 denuncia a importância do outro que marcou o seu fazer, afirmando que muito do que faz com seus alunos deve-se a esta professora, considerada por ela, maravilhosa “*então eu vi que eu tive alguém em que eu pude me espelhar. Porque eu também não posso ser um espelho pra eles?*”. Este excerto denuncia novamente uma posição-sujeito de professor falando do lugar de aluno em um jogo discursivo revelando o outro que o constitui e ao mesmo tempo o outro a que deseja constituir. Em outras palavras, P2 diz que se espelhou em seu professor de faculdade e deseja ser espelho para seus alunos já que “falar do outro é falar de si” (CORACINI, 2003, p.205). O sujeito-professor revela um desejo de que seus alunos tenham dele a mesma imagem que ele tem de seu professor, este professor maravilhoso, para poder avaliar como foi avaliada: “*ela me mostrou que eu podia*”. Percebemos que P2 projeta no aluno a realização de seu desejo, ou seja, o outro que representa um papel significativo na sua constituição como sujeito-professor. Observamos uma relação de poder-saber entre professor falando do lugar de aluno e seu mestre do lugar de dominador do saber, conseqüentemente, detentor do poder.

Com sua colocação, o sujeito-professor evoca o outro, bem como, discursos outros que marcam sua heterogeneidade, observada ao apresentar sua motivação pela professora, revelada pelo discurso de mãe, amiga. P2 revela seu desejo em mostrar o outro lado, o de “*saber, amar, compreender, escutar*”. Novamente P2 traz, a partir de uma concepção messiânica de ensino, a posição de sujeito-professor doador do seu saber, da sua compreensão, da sua atenção, que mostrará ao seu aluno, no momento de avaliação, que ele é capaz: “*ela me mostrou/ você pode!*”. Visto que não há identidade



fixa, P2 evoca as características de mãe, demonstrando aspectos de amor, compreensão, carinho, pois “o sujeito-professor desliza em distintas posições-sujeito (ora é professor, ora mãe, ora amiga), no movimento de sua identidade, há uma unidade desse sujeito, como professor” (ECKERT-HOFF, 2002, P. 108).

Observemos o seguinte recorte:

*P2 - "Quando eu fui fazer vestibular, eu senti muita dificuldade no inglês, então eu fiz vestibular pra / não tem a prova classificatória? Eu fiz a prova de francês pra entrar pro inglês. Eu comecei a gostar de inglês, mas inglês era um sonho/ porque eu não tinha condição de fazer cursinho, alguma coisa pra me especializar / então / só a faculdade não era suficiente / tá / então eu ficava / eu não vou conseguir nunca ser professora de inglês. Aí eu comecei a ver que ela tinha uma paixão além/então eu falei, nossa, como que ela é apaixonada assim e porque que eu não posso/ então eu comecei a buscar. Eu ia antes do especial pra chegar mais cedo pra encontrar com a professora, pra estudar lá na escola".*

Observamos que o sujeito-professor revela-se a partir do lugar de sujeito-aprendiz, em um momento de luta para passar no vestibular. Ao enunciar, P2 vê a Língua Inglesa como algo inacessível, distante, como se fosse possível apenas para quem fizesse cursinho: “quando eu fui fazer vestibular, eu senti muita dificuldade no inglês porque eu não tinha condição de fazer cursinho”. P2, novamente, cita sua condição social como algo que o incomoda, pois atribui a condição de não aprender inglês ao fato de não poder fazer cursinho. O sujeito-professor fala do lugar de aprendiz para avaliar o vestibular como difícil revelando a imagem que tem de seus alunos em época de vestibular, para aqueles que fazem cursinho é mais fácil. O sujeito-professor tende a desejar para suas aulas, alunos que fazem cursinho, ou seja, que tenham uma base para um melhor desempenho nas aulas de Língua Inglesa. Ele se avalia enquanto aluno para, quando professor, avaliar-se e avaliar seu aluno.

Ao dizer “eu comecei a gostar de inglês, mas inglês era um sonho”, P2 revela o desejo pela Língua Inglesa. Ele utiliza a conjunção adversativa “mas” que inverte a direção argumentativa, apontando para a frustração desse desejo, o desejo pelo outro que o constitui, o desejo pela Língua Inglesa. Como vimos no capítulo I da primeira parte, item 1.3, a forte atração pela Língua Estrangeira é atribuída ao desejo do outro que nos constitui, dito em outras palavras, a Língua Inglesa vista como um “sonho” surge pela

falta, pelo desejo de completude, de inteireza, como professor de Língua Inglesa. O sujeito-professor revela a ânsia de completude para firmar sua posição de saber e assim legitimar seu lugar de poder. Enfim, ao enunciar “eu não vou conseguir nunca ser professora de inglês”, P2 se vê impossibilitado de ocupar um lugar de poder na sociedade revelando um desejo de ascensão social.

O sujeito-professor revela, em seu dizer, a alteridade que o constitui, pois afirma que a professora que teve na faculdade foi responsável pela sua postura de lutar para aprender a Língua Inglesa. Ao afirmar “*eu ia antes do especial pra chegar mais cedo pra encontrar com a professora, pra estudar lá na escola*”, P2 revela, da posição de sujeito-aprendiz, a vontade de ocupar o lugar de sujeito-professor que seu mestre ocupa, a ponto de desejar ser como ele, apaixonada pela Língua Inglesa.

Observe-se o excerto seguinte:

*P1 - "Nas duas, eu não tenho tanta diferença assim não/ mas/ eu me sinto mais confortável lógico/ depende do discurso que você ta falando, depende do tipo de material, lógico que na materna é muito mais/ você pode/ a sociedade tende a você/ deixa você cometer erros. Se eu escrever um texto em português/ eu vou ter 30% de erros ortográficos/ nem tanto porque eu fiz letras / mas se eu me auto-intitulo professora de inglês e se eu produzo/ eu falo inglês/ as pessoas não aceitam muito. Como você vai errar se você é professora. Não é bem por ai, todas as pessoas cometem erros no discurso via oral via escrita em qualquer idioma. Então eu me sinto confortável pra falar em qualquer um e pra escrever também/ porque você sempre tem essa carta na manga, você não é obrigada a acertar nada você não é/ eu ensino até pra os meus alunos, existe a diferença da gramática e a lingüística. Então a aula de interpretação é toda voltada pro lado lingüístico. O objetivo é a interpretação e a comunicação e o gramatical exige regras padrões e eu explico pra eles antes de tudo porque que é necessário este padrão".*

Em oposição ao mito de que o professor nunca erra, P1 constrói um discurso em que o professor se vale do ditado popular “errar é humano”, escondendo, talvez, sua insegurança e fragilidade, diante da forte cobrança da sociedade de que ao sujeito-professor tem que dominar tudo. Como já mencionado, para o imaginário social o professor tudo sabe e exime-se da possibilidade de errar, pois se vê também constantemente avaliado pela sociedade, pela instituição e, até mesmo, pelos pais e

alunos . Seu dizer indica uma preocupação com os questionamentos sociais, mas revela uma autonomia a partir de sua posição como professora de Língua Inglesa. Ao enunciar, P1 deixa pistas em seu dizer que revelam sua segurança e autonomia devido ao lugar de poder-saber que ocupa.

P1 revela em seu dizer marcas da cultura de avaliar que, por sua vez, são constituídas por crenças, mitos, atitudes adquiridas, ao longo da história: “*Como você vai errar se você é professora*”. Mais do que isso, ele traz fortemente em seu dizer o discurso avaliador, um “já-dito” constituído historicamente pela sociedade e que é proferido, ainda atualmente, tornado-se uma crença. Em seqüência, P1 discorda afirmando que “*não é bem por aí, todas as pessoas cometem erros no discurso via oral via escrita em qualquer idioma*”. Ao explicar que todas as pessoas cometem erros e que o professor também pode cometê-los, P1 evidencia um jogo discursivo na produção de sentido, pois o papel do professor é supostamente acertar e não errar. Ele joga com as palavras ao dizer que se sente confortável ao falar, pois se errar terá como explicar seu erro: “*Então eu me sinto confortável pra falar*” (...) “*porque você sempre tem essa carta na manga, você não é obrigada a acertar nada*”. Notamos que P1 tem a ilusão de se sentir confortável ao enunciar, pois como se sabe, o discurso é o lugar de confrontos e disputas que abrem brechas onde os sentidos escapam a qualquer forma de controle.

A partir de uma imagem sócio-historicamente construída, portanto ideológica, de que o professor tudo sabe, constatamos que o sujeito-aprendiz submete-se à sua sabedoria se colocando em um lugar de submissão. Nesse sentido, os excertos analisados nos permitiram inferir que os sujeitos professor/aprendiz se encontram numa relação de poder-saber na constituição de verdades, ou seja, o sujeito-professor detém o saber, conseqüentemente, o poder fazendo valer de seu discurso uma “verdade” estabelecida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, o discurso da avaliação foi abordado do ponto de vista das relações de poder-saber que são constituídas nos e pelos dizeres dos sujeitos professor e aprendiz de língua inglesa que são “assujeitados pelas regras que constituem e são constituídas pelas relações sociais estabelecidas no seio das instituições educacionais” (AMARANTE, 1998, p. 129). Assim, tanto o sujeito-professor quanto o sujeito-aprendiz se revelam em posições hierárquicas de obediência em meio às relações de poder-saber no meio escolar.

A partir do pressuposto de que o sujeito se constitui no e pelo olhar do outro, traçamos, inicialmente, a hipótese de que o discurso avaliador gera relações de poder que contribuem para a constituição identitária do professor e do aluno, reforçando e legitimando seus lugares, institucionalizados, de saber e/ou de não saber. Dessa hipótese, procuramos responder aos seguintes questionamentos: os eventos que envolvem a avaliação, dentro da instituição escolar, contribuem para a produção de verdades acerca do lugar de poder e de saber tanto do aluno como do professor? a identidade de professor e de aluno é legitimada pelo discurso avaliador? como isso se mostra no discurso de ambos, ao falarem de e sobre avaliação? A partir dessas questões, objetivamos compreender os sentidos que o discurso avaliador provoca em relação ao lugar ocupado pelo sujeito-professor e sujeito-aprendiz dentro da instituição escolar. Para alcançar esses objetivos buscamos as regularidades no discurso de e sobre avaliação, rastreamos as marcas lingüístico-discursivas do discurso avaliador que denunciam verdades acerca dos lugares ocupados pelos sujeitos professor e aprendiz, analisamos os pontos de identidade do professor e do aluno.

Nossa análise apontou que, no contexto escolar, existem profissionais que atuam ainda de forma tradicional, considerando o sujeito-aprendiz de forma homogênea, com identidade única, estática, típico do sujeito cartesiano. O sujeito-professor acredita ter acompanhado as mudanças ocorridas no ensino-aprendizagem, mas, por meio do seu discurso, manifesta-se agregado às concepções tradicionais de ensino, de forma a manter, ainda que inconscientemente, o seu lugar de autonomia e de poder-saber.

Podemos afirmar, também, conforme instituído no imaginário social, historicamente construído, que o sujeito-professor detém o saber que o leva a exercer o

poder durante os eventos avaliativos. Temos ainda que o sujeito-aprendiz absorve a condição de não saber, pois é visto como uma “tábula rasa”, ocupando um lugar de dependência e submissão em relação ao sujeito-professor. Assim, os eventos avaliativos determinam os exercícios de poder e revelam as relações de poder-saber que acontecem dentro da instituição educacional, principalmente, em meio à relação sujeito-professor e sujeito-aprendiz, ou seja, o sujeito-professor exerce sua autonomia e o sujeito-aprendiz se coloca em posição de subordinação a ele. Disso, observamos que o sujeito-professor, por meio de eventos avaliativos, produz “verdades” relacionadas à submissão e dependência do sujeito-aprendiz, que interferem na sua constituição identitária. O sujeito-aprendiz, por sua vez, internaliza e identifica-se com as representações, consideradas verdadeiras, lançadas pelo sujeito-professor.

Nosso estudo mostrou, ainda, que o sujeito-professor desliza entre diferentes posições-sujeito, ou seja, encontra-se ora numa posição autoritária, absoluta, dominadora, ora numa posição messiânica, de doação, tolerância e auxílio. Se retomarmos a noção de sujeito heterogêneo de nossa pesquisa, observamos que, em determinados momentos, o sujeito-professor se coloca na posição de mãe, amiga, e, às vezes, até mesmo de aluno, ao falar de seu mestre, revelando o desejo de se espelhar nele. No entanto, no momento das práticas avaliativas, o sujeito-professor, freqüentemente, se coloca na posição autoritária para fazer valer seu lugar de poder. Sendo assim, o sujeito-professor, no contexto avaliador, se trai ao tentar camuflar a posição de sujeito tradicional, construído, historicamente, no contexto educacional, ainda que procure demonstrar ser um professor messiânico, doador.

Nosso estudo ressaltou, também, o assujeitamento do sujeito-aprendiz ao exercício do poder docente. Embora o sujeito-professor procure agir de forma inovadora e moderna, ele continua a avaliar, inconscientemente, de forma tradicional, punitiva e autoritária. Nesse sentido, mesmo quando o professor tenta dar autonomia ao aluno, essa somente acontece de forma controlada e até onde for permitida por ele, tendo a ilusão de não controlar. Daí, compreendemos que isso legitima os lugares de poder-saber dos sujeitos professor e aprendiz. Para o sujeito-aprendiz o professor tem o poder de transmitir um ensino de qualidade, de determinar sobre o sistema de avaliação, de atribuir notas, de atribuir conceitos, o que irá, indiscutivelmente, incidir na sua constituição identitária, continuando submisso e em conformidade com a imposição do sujeito-professor, mesmo que isso se dê de forma inconsciente.

Inferimos, por meio desta pesquisa, que o sujeito-aprendiz, a partir de uma verdade, sócio-historicamente construída, frequentemente necessita do outro para estudar um novo idioma e se coloca em posição de não-saber, de aceitação, para então, garantir, ilusoriamente, sua aprendizagem. Isso, considerando que o outro (sujeito-professor) é, ideologicamente, detentor do poder-saber.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para que os professores de Língua Inglesa possam repensar sua prática avaliadora, a partir da hipótese comprovada de que o discurso avaliador legitima, por meio das relações de poder-saber, os lugares assumidos pelos sujeitos professor e aprendiz, considerando que esse discurso nunca é neutro, pois, é sempre perpassado pela ideologia. Sendo assim, devemos, enquanto professores de Língua Inglesa, estar sempre atentos às representações impostas por meio do constante julgamento que emerge do discurso avaliador.

Retomando as inquietações que instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, relacionadas aos incômodos causados a alunos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente, nos momentos de avaliação, podemos afirmar que tais inquietações, ainda persistem.

Finalmente, considerando que uma pesquisa nunca se encerra e que há sempre novos caminhos a percorrer, acreditamos que, por meio de novas pesquisas, possamos direcionar novos olhares para as inquietações remanescentes, no que diz respeito ao discurso, tanto do sujeito-professor como do sujeito-aprendiz, para compreender pontos de identidade de ambos, que nos possibilitem investigar com maior profundidade o ensino de Língua Estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs). *Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília : Universidade de Brasília, 2003. cap. 1, p. 19-34.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado* : nota sobre os Aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro: Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro : Graal, 1985, 128 p.

AMARANTE, Maria de Fátima Silva. *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação* : A excelência e o avesso da Excelência. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, Universidade Estadual de Campinas, 1998, 297 p.

BARLOW, Michel. *Avaliação Escolar* : mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2006, 176 p.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade* : entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2005, 110 p.

BELAM, Patrícia Viana. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação em Estudos Linguísticos, área de Concentração: Linguística Aplicada, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004, 169 p.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2004, 123 p.

CAVALLARI, Juliana Santana. *O discurso Avaliador do Sujeito-professor na Constituição da Identidade do Sujeito-aluno*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, área de Ensino e Aprendizagem de LE/L2, Universidade Estadual de Campinas, 2005, 189 p.

CORACINI, Maria José. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Língua estrangeira e Língua materna : uma questão de sujeito e identidade*. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidade & discurso : (des)construindo subjetividades*. Campinas : Unicamp; Chapecó : Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

\_\_\_\_\_. *Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo : impacto das novas tecnologias* In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (orgs.). *Práticas identitárias : língua e discurso*. São Paulo : Claraluz, 2006. cap. 3, p. 133-156.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro : arquivo, memória e identidade : línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007, 247 p.

COSTA, Sebastião Moreira da. *Avaliação Escolar : com a palavra o aluno*. Cotia, SP : Íbis, 2004, 128 p.

DEMO, Pedro. *Avaliação : para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo : Criarp, 2006, 123 p.

ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó : Argos, 2002a, 122 p.

\_\_\_\_\_. *A Leitura na Aula de Língua Estrangeira : O que dizem os professores*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada : Campinas, Jul./Dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, área de



Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, Universidade Estadual de Campinas, 2004, 177 p.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso : Reflexões Introdutórias*. 2.ed. São Carlos : Claraluz, 2007. 128 p.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Revisão de Lígia Vassalo, Petrópolis : Vozes; Lisboa : Centro do Livro Brasileiro, 1972, 260 p.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 4. ed. Tradução de Antônio Fernando Cascais; José A. Bragança de Miranda. Vega: Passagens, 1977, 160 p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 22. ed. Tradução e organização de Roberto Machado, Rio de Janeiro : Graal, 2006, 295 p.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Sírio Possenti : Campinas, Abril-Junho de 1993.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da.(org.). *Identidade e diferença : A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro, 11 ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2006, 102 p.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso : princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP : Pontes, 2005, 100 p.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento : as formas do discurso*. Campinas, SP : Pontes, 1987, 100 p.

PAIVA, V.L.M.O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O.(org.) *Ensino de Língua Inglesa : reflexões e experiências*, Campinas, SP : Pontes; Minas Gerais : Departamento de Letras Anglo Germânicas : UFMG, 1996, p. 9-29.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET. F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. São Paulo : Unicamp, 1997, p. 61-105.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso : uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.], Campinas, SP : Unicamp, 1997, 317 p.

\_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP : Pontes, 2006, 68 p.

PERUCHI, I.;CORACINI, M. J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. (org.) *Identidade & Discurso : (des)construindo subjetividades*, Campinas : Unicamp; Chapecó : Argos Editora Universitária, 2003, p. 363-383.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica : linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo : Parábola, 2003, 143 p.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil : por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo : Parábola, 2005. p. 135-159.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(org.) *Identidade e diferença : A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA, JR. B.(org.) *Margens da cultura : mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo : Boitempo, 2004, p. 113-133.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:  
SILVA, T. T. da.(org.) *Identidade e diferença :- A perspectiva dos estudos culturais*.  
Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 7-72

## ANEXOS

### ANEXO A

#### **Roteiro para entrevista semi-estruturada e destinada aos professores**

1 – Fale-me um pouco da sua trajetória profissional. Como você se tornou professor de Língua Inglesa?

2 - O que significa ensinar línguas estrangeiras para você?

3 – Onde você se sente mais a vontade para falar: na língua materna ou na estrangeira? E para escrever e ler?

4 – Como se dá o seu trabalho de professor de Língua Inglesa no cotidiano da sala de aula?

5 - Como você avalia seu aluno durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? Quais são os tipos de avaliação? Quais são as suas expectativas em relação aos resultados?

6 – Fale-me como você vê o papel do professor como um constante avaliador e o papel do aluno durante o processo de avaliação? Fale-me da reação dele ao receber o resultado de uma avaliação.

7 – Como você vê o processo de avaliação atualmente?

8 – Você acha que o processo de avaliação da sua escola deveria ser reformulado? Em que aspecto?

**Roteiro para entrevista semi-estruturada e destinada aos alunos**

1 – Pensando no processo ensino-aprendizagem, o que você acha sobre o ensino da Língua Inglesa na escola?

2 - Você se sente mais a vontade para falar: na língua materna ou na estrangeira? E para escrever e ler? O que significa aprender línguas estrangeiras para você?

3 – Como são estruturadas as aulas de LI na sua escola? Fale-me sobre o que você mais gosta e o que você menos gosta durante as aulas de LI? Você consegue manifestar sua opinião durante as aulas?

4- Fale-me sobre o sistema de avaliação adotado em sua escola. Como é o processo de avaliação utilizado por seu professor de Língua Inglesa? Quais são os tipos de avaliação e quantas são feitas por bimestre?

5 – Você se sente constantemente avaliado durante as aulas de L I?

6 – Em sua opinião, como deveria ser a forma de avaliação mais significativa na área de LI?

7 - Você costuma ser questionador quando recebe sua avaliação corrigida ou é indiferente a ela?

8- Como você se sente antes de receber o resultado de uma avaliação e como se sente ao recebê-lo? O que você espera do seu professor nesse momento?

## ANEXO B – TRANSCRIÇÕES

### Transcrições das entrevistas destinadas aos professores

#### P1-

1-Primeiro eu tive contato com o idioma na 5ª série como qualquer criança e na 7ª eu tive a necessidade de entrar num cursinho porque eu tinha professora particular/ mas não era/ o suficiente ai eu fiz sete anos de cursinho e me deparei na idade/ na mesma idade de terminar o terceiro ano/ ir pra uma faculdade e não saber pra onde ir. O que me influenciou não foi nem o curso foi a onde eu queria estudar porque era bem pertinho da minha casa/ a federal do Rio que é no fundão/ que a gente chama de fundão/ então eu queria estudar lá/ e lá eu sabia que eu estava concorrendo à educação física, belas artes ou letras. Belas Artes era a mesma prova de engenharia/ educação física era a mesma prova de medicina e letras que era a mesma prova de direito então eu escolhi letras e no segundo período de faculdade eu já estava dando aula/ maior desafio da minha vida porque eu dava aula pra pessoas que queriam/ tavam fazendo curso pra ser aeromoça/ ai foi indicando eu peguei monitoria na escola na faculdade e foi/ foi assim.

2-Significa oferecer o aluno uma segunda opção pra fortalecer a primeira dele/ ou seja, língua estrangeira pra ele/ pra ele conhecer o que há lá fora e desmistificar o que realmente existe/ aquela idéia de que lá fora é melhor, não/ eu fortaleço a identidade nacional através do ensino de língua estrangeira.

3-Nas duas, eu não tenho tanta diferença assim não/ mas/ eu me sinto mais confortável lógico/ depende do discurso que você tá falando, depende do tipo de material, lógico que na materna é muito mais/ você pode/ a sociedade tende a você/ deixa você cometer erros. Se eu escrever um texto em português/ eu vou ter 30% de erros ortográficos/ nem tanto porque eu fiz letras / mas se eu me auto-intitulo professora de inglês e se eu produzo/ eu falo inglês/ as pessoas não aceitam muito. Como você vai errar se você é professora. Não é bem por ai, todas as pessoas cometem erros no discurso via oral via escrita em qualquer idioma. Então eu me sinto confortável pra falar em qualquer um e pra escrever também/ porque você sempre tem essa carta na manga, você não é obrigada a acertar nada você não é/ eu ensino até pra os meus alunos, existe a diferença da gramática e a

lingüística. Então a aula de interpretação é toda voltada pro lado lingüístico. O objetivo é a interpretação e a comunicação e o gramatical exige regras padrões e eu explico pra eles antes de tudo porque que é necessário este padrão.

4-Logo/ tem o lado burocrático de cada instituição né, chamada, eventos, mas esse ano eu dividi bem, O segundo ano/ são duas aulas por semana/ o segundo ano/ na terça-feira ele trabalha gramática/ na sexta interpretação. O primeiro ano na terça interpretação e teoria/ na sexta é laboratório que é o canal oral que eu trabalho listening, speaking. Eu não fico presa ao material, por exemplo, a apostila diz que a gente tem que introduzir o presente perfect/ eu não eu peço pra eles arrancarem até, colar no caderno e guardar pra o quarto bimestre porque/ o terceiro bimestre vou me dedicar ao passado, não tenho porque colocar o present perfect no terceiro. É só passado simples e passado contínuo.

5-Bem, o que eu tenho eu amadureci muito durante muito tempo/ olha eu tudo eu/ não é eu, é o aluno/ então ele tem ele é avaliado dentro de sala, tem uma prova que é norma da escola/ é ali é tudo muito capitalista/ então eu pego prova e mando fazer/ eu dou um ponto pra quem fizer, não precisa de eu estar perto. Eles são avaliados de acordo com tema, porque pra o vocabulário ficar no mesmo/ rodar no mesmo sentido, por exemplo, o primeiro ano, este ano foi muito bom mesmo, primeiro a gente começou com charge, no mesmo tema, terminou charges foi o mesmo tema de textos científicos, o mesmo vocabulário. Então, agora passado/ a gente viu contos de fadas, o bimestre inteiro com contos de fadas/ e o 2º ano tava muito assim/ em piadas. As expectativas/ é o seguinte/ lógico que a correção é diferente, pra quem eu sei que faz cursinho a caneta é mais pesada sim, pra os bons alunos, mesmo sem cursinho a caneta é mais pesada e a expectativa não é de que eles acertem tudo / mas consigam um mínimo de interpretação e o que eu mais oriento. Como a gente pode pensar em português é a coerência da resposta. Esquece a pergunta, lê o que você escreveu, não tem coerência / por exemplo, / qual dos elementos presentes no texto.../ ele responde, a ausência de não sei o quê. Não tô perguntando quem ta fora tô perguntando quem ta dentro.

6-Eles sempre esperam o pior possível / porque eles sabem que aqui o negócio é levado a sério / e que eu cobro. Mas daí ao mesmo tempo eles levam a sério porque eles sabem / eles vêm / tem o lado bom. O terceiro ano, alguns bons meninos do terceiro ano levantam a bandeira e falam que chega na faculdade ta urrando, que ta lendo/ porque

chega na faculdade o professor chega com artigo em língua estrangeira. Então a maioria/ como é nota boa eles ficam bem/ e eles sabem que recebem o resultado no dia seguinte que faz a prova/ então eles/ já vão pra casa sabendo que no dia seguinte vão ter resultado. Então a expectativa é alta/ principalmente quando o tema é bem/ a prova foi bem dentro do que eles viram. De vez em quando eu dou uma mudada pra ver se eles vão bem no teste. Se eu tirar os pontilhados pra ver/ será que eles vão seguir o caminho sem pontilhar? É uma mudança.

7-Eu vejo que a avaliação é falha, eu penso que/ eu gosto muito do método tradicional de ensino, não sei se é porque eu fui criada nele, mas eu penso que hoje o aluno tem muita oportunidade e não sabe pegar e com isso faz por comodidade, eu penso que é falho pelo fato cola, o medo do/ as novas técnicas dos alunos cola/ política de não poder reprovar/ onde já se viu isso, no passado todo mundo era reprovado e ninguém morreu por causa disso e os valores realmente/ seleção natural que seja, meus amigos que passaram direto todo mundo ta bem empregado todo mundo fez uma boa faculdade. Então eu penso que hoje cai a partir daí, mas eu não penso que é culpa do professor não, porque ele quer mesmo botar uma prova difícil, meter fero, do nível da aula dele, quer selecionar bem, quer preparar o aluno/ mas eu penso que isso é uma coisa mais burocrática. Questão particular, o governo não pode reprovar aluno, escola particular não pode perder aluno. Então eu acho que quem avacalha o processo da avaliação em si é a parte burocrática, coordenação e direção. Quando eu digo meter fero não é no sentido pejorativo, é o seguinte, por exemplo, / a minha aula foi excelente, o conteúdo é esse, eu botei questões fáceis, médias e difíceis e desafios porque eu quero que o aluno bom/ ou melhor, eu quero que o aluno fraco corra atrás, eu quero ajudar, a nivelar por cima. Eu acho que quem sabota esse processo mesmo é a direção, quando não aceita uma reprovação, quando ajuda em nota. Como que o aluno vai lidar com o fracasso, com o sucesso.

8-O processo em si, nem tanto, eu penso que é bem levado a sério. A semana de prova tem que ter, é tem a semana de provas, tem a revisão, tem aulas de reforço, é bem montado, mas a alma da avaliação é essa, pra que você ta avaliando seu aluno, o que você quer saber. Quando eu preparo uma prova eu não quero saber apenas se ele prestou atenção na minha aula, a quem não prestou atenção vai se ferrar, não é isso não. Eu quero saber/ oh, numa situação real, eu to lendo aqui uma crítica sobre um livro, daí eu



quero saber/ será que ele entendeu essa crítica, será que ele extraiu o mínimo de interpretação, tipo/ é de comer ou de passar no cabelo. Eu acho que isso é com todas as, é o lado prático da coisa. Então é/ tem que adaptar mais dêz do momento que/ isso ta em milhões de fatores por exemplo/ como que a avaliação melhora? Primeiro, qualidade de professores, professor ele nunca vai poder avaliar por cima se ele não detém o conhecimento, o que acontece com muitos professores, como que o professor vai cobrar se ele não deu uma aula boa. Então é toda uma reestruturação e não é só da avaliação, a avaliação ela tem que ser como/ todo mundo sabe o que tem que cobrar. O problema é se o processo pra chegar até ali foi feito, se o professor detém o conhecimento da matéria, se ele explicou como deveria ter feito, se ele teve recursos. Teve o ensino aprendido dentro da sala, caso tenha isso tudo, cabe a competência de poder sim ter uma avaliação. A avaliação tem que existir sim, agora avaliação a partir do que, lógico, tem o papel, documento, a prova, mas a avaliação parte da participação do aluno, ela parte às vezes do caráter, observação de liderança dentro de sala. Quando você faz um trabalho em grupo/ você não quer aquele festival na frente da sala. Eu faço trabalho em grupo, eu prego o processo, questão de liderança, você avalia o trabalho de grupo como um emprego, entendeu, então você avalia compromissos que são feitos dentro de casa/ entregar trabalho em dia. E tem/ lógico/ a prova que é um documento e tem que ter, não sou contra e penso que deveria ter mais seriedade. O fato de/ me mata o coração vê um aluno colando, eu falo se você cola hoje vai colar o resto da sua vida. E engana o professor, principalmente quando é outro professor que aplica sua prova. Você acha que o aluno ta com o resultado x e não ta/ o resultado não é dele. É frustrante, uma vez eu disse assim, gente como eu vou saber se vocês tão bem ou mal, se vocês colam tudo? Porque se vocês tiverem mal de verdade, é outro trabalho que a gente tem que fazer dentro de sala. Você pega as nota, como tão as notas? Ah, a turma ta num nível x, vamos trabalhar o nível um pouquinho maior, vamos puxar. Nota é burocrático, né, mas falo pra eles é consequência, uma nota boa é consequência de/ mas é burocrático, deveria rever todo o processo, dêz do planejamento de sala, da preparação do professor até o final, avaliação, o retorno e como que o aluno vai lidar com o fracasso, com o sucesso, é um processo, por exemplo/ a 8ª série não termina ali, vem o ensino médio, então como que ele vai lidar com isso.

**P2**

1-Bem, eu comecei quando eu tava/ desde o segundo grau que eu senti interesse pela língua inglesa/ porque eu sou de família pobre/ eu nunca pude fazer cursinho de 5° a 8°, nunca/ nunca pude frequentar nada porque minha mãe não tinha condições de pagar. Ai quando eu cheguei no segundo grau eu tive uma professora muito boa e ela incentivava a gente com o inglês. Eu nunca tinha visto o inglês, eu não sabia. Além que de 5ª a 8º eu tive inglês, mas pelo método tradicional eu não consegui aprender nada/ porque não era/ não tinha nada visual, o livro era só escrito, não tinha nada com gravuras, com som, nada/ nada/ nada. E isso pra mim era muito difícil, porque era uma língua diferente, eu nunca tinha visto e minha família nunca tinha incentivado pro lado do inglês também não. Ai no segundo grau eu comecei a correr atrás. Quando eu fui fazer vestibular, eu senti muita dificuldade no inglês, então eu fiz vestibular pra/ Não tem a prova classificatória? Eu fiz a prova de francês pra entrar pro inglês. Eu estudei um ano francês e fechava as provas de francês do vestibular. Não lembro mais nada, mas eu só lembro o que eu estou em contato que é o inglês e português. Ai eu peguei e comecei a fazer o curso de letras e fazendo inglês. Lá eu também tive o prazer de ter uma professora que era da Suíça/ e era assim/ era maravilhosa como professora, era uma senhora/ e ela passava o amor da língua pra gente. Então, a minha paixão na escola, na faculdade de Sete Lagoas. Ela passava a matéria, mas com aquele amor contagiante/ e assim, era muito difícil porque a minha turma era toda de fora da cidade. Tinha uma turma só que morava fora. Então tinha gente de Pedro Leopoldo de/ cada lugarzinho sabe, não tinha jeito de fazer trabalho em grupo, não tinha jeito de fazer isso. Ai a professora, assim, desdobrava, ela liberava pra gente ir pra casa dela fazer os trabalhos, fazia tudo, almoço, janta tudo pra gente estudar na casa dela, a professora dos sonhos, essa foi maravilhosa. Através disso, assim, até então eu pensava que iria ser professora de português porque eu sou apaixonada com português. Eu comecei a gostar de inglês, mas inglês era um sonho/ porque eu não tinha condição de fazer cursinho, alguma coisa pra me especializar/ então/ só a faculdade não era suficiente/ta/ então eu ficava/ eu não vou conseguir nunca ser professora de inglês/ como. Ai eu comecei a ver que ela tinha uma paixão além/então eu falei, nossa, como que ela é apaixonada assim e porque que eu não posso/ então eu comecei a buscar/ então eu fazia muito trabalho sozinha, muito/ porque tinha as pessoas que faziam cursinho, essas pessoas não queriam fazer com a gente/ então a gente acabava sendo excluída. Comecei a fazer trabalho sozinha e falei/ não, se fulano

entende/ eu também entendo. Ai eu chegava mais cedo, às vezes eu pegava o ônibus em Belo Horizonte mais cedo/ porque tinha um especial, ai eu ia antes do especial pra chegar mais cedo pra encontrar com a professora, pra estudar lá na escola. Era uma hora de viagem, uma hora pra ir/ uma pra voltar. Então/ assim/ foi muito difícil. Ai eu comecei a correr atrás, a estudar, formei na faculdade de letras de Sete Lagoas e quando eu formei, eu já formei com uma paixão pelo inglês, né. Claro que se aparecesse serviço na profissão de português/ eu pegaria/ porque eu precisava trabalhar também. Só que Deus foi tão bom que/ começou assim/ apareceu no estado aula de inglês/ então já foi né/ como se diz/ vamo lá/ cê tem que correr atrás. Então, com isso/ já na faculdade, comecei a fazer um cursinho/ no final da faculdade/ ai eu continuei a fazer, até mesmo pra ver minhas dificuldades, minhas limitações. Eu passei em pedagogia na universidade estadual/ só que eu não queria fazer pedagogia, meu trabalho não é orientação/ meu negócio é sala de aula/ eu amo estar na sala de aula. O que eu acho diferente, por exemplo, eu já trabalhei em cursinho/ eu larguei o cursinho, porque pra mim/ eu não me identifico em cursinho. Eu gosto/ não é que não é bom/ porque você ta num lugar que todo mundo ta querendo, ta buscando. Eu gosto de colégio porque você tem contato diário, não é simplesmente aquela pessoa que você encontra/ você não tem nada com a vida dele. Normalmente eu gosto de fazer diferença é ai/ eu/ porque na verdade/ o que eu posso observar/ eu já trabalhei muito no estado/ é que a gente se torna modelo e muitos deles/ não têm nem pra quem olhar. Porque antes eu pensava assim/ pra que eu vou ser modelo, ninguém precisa disso? Quando eu comecei a reparar que muito desses alunos/ eles tem necessidade de ter alguém pra ser modelo porque/ às vezes na família/ ninguém tem valores/ ninguém mostra o outro lado, sabe, amar, compreender, escutar. Se não tiver ninguém de fora pra fazer a diferença/ a minha professora não fez? A minha diferença foi ela. Ela me mostrou que eu podia, mesmo tendo dificuldade. Não era fácil pra mim, mas ela me mostrou/ você pode/ não é fácil/ mas se você tentar você vai chegar lá. Então eu vi que eu tive alguém em que eu pude me espelhar. Porque eu também não posso ser um espelho pra eles? Eu gosto, eu gosto muito.

2- Eu acho que a língua estrangeira hoje/ ela é essencial. Hoje/ pra você ser escolhido num emprego/ pra você ser classificado/ você tem que ter um diferencial e eu vejo a língua estrangeira hoje como um diferencial. Ensinar a língua estrangeira pra mim é muito importante porque se o aluno tiver um diferencial num mundo que ta tão igual/ o que ele vai fazer? O que ele vai ser amanhã? É tão difícil a questão do emprego/ em

todas as áreas/ eu não to falando só na língua estrangeira pra ser professor não. Eu conheço pessoas que formaram em engenharia mecatrônica e não conseguem emprego porque não tem o inglês. Então a língua inglesa hoje/ ela é o diferencial. Então, além de eu ter essa paixão pela língua/ eu até evito mostrar tanta paixão, porque quando eu falo de estrangeiro, de cultura/ porque a língua estrangeira não é só a língua/ é a cultura, como que eles fazem, como que eles vivem. Me encanta tanto que/ às vezes eu fico até com medo de passar além/ porque eu não quero incentivar ninguém a sair do país. Eu quero incentivar o aluno é a buscar. O aluno fala assim/ o professora, eu to estudando aqui mas eu não posso pagar um cursinho. Isso não faz diferença não, pois não fez diferença pra mim. Eu também não pude fazer, e ai? È isso que eu tento passar pra eles/ que eles conseguem, independente da condição financeira.

3-Olha, na sala de aula na língua materna/ porque eles não tem muita intimidade com a língua estrangeira. Eu falo às vezes/ misturo a língua estrangeira/ mas é muito complexo, porque tem uma sala que é desnivelada, não é todo mundo no mesmo nível/ então se eu falar tudo em inglês, como eu já tentei/ eles não conseguem, eles tumultuam/ mas quando a turma é nivelada eu acho gostoso falar tudo em inglês. Eu acho até mais simples, entendeu, porque você não precisa ficar traduzindo, isso quando a turma ta nivelada. Escrever/ ler pra mim, normal em inglês/ agora escrever é que é a maior dificuldade. Porque tem os desafios/ o que vem antes, o que vem depois/ mas não que eu não me sinta a vontade.

4-Eu não sou muito rigorosa/ como professora, assim, de brava/ mas eu sou muito rigorosa na questão de/ você me dar um bom retorno. Se eu te dou você também tem que me dar. Então nisso eu sou rigorosa/porque tem muita gente que usa a rigurosidade por um meio tradicional. E o tradicional já passou/ nós não estamos nisso mais. Então eu cobro/ mas não tenho o hábito de gritar dentro da sala/ de sempre esperar/ ah professora você está mole/ eu não estou mole/ estou te respeitando. Ser mole é te respeitar? Não é pra te respeitar mais? É pra acabar com isso/ então eu procuro ter aquele carinho com eles pra que eles tenham comigo. Procuro ser mais amiga do que ser inimiga, compartilhando tudo.

5-Bem, eu avalio da seguinte forma/ como a escola usa prova/ método tradicional, eu uso método tradicional. Só que pra dar nota/ eu não acho justo que o aluno seja avaliado

só pela prova. Porque ele não é só aquela prova, ele é além daquilo ali. Durante o bimestre/ se o menino/ nas atividades/ eu dou atividade em sala/ escrita/ eu faço com ele/ pra ele apresentar/ a gente faz vários tipos de atividades pra ele apresentar durante as aulas/ essas atividades eu avalio constantemente. Diariamente eu tô olhando, eu dou visto/ eu avalio. Porque, às vezes ali na sala, ele ta mais desinibido, ele ta mais a vontade, então ele não tem a dificuldade de passar a resposta. Na hora da prova da aquele bloqueio. Ai o menino fica nervoso, dependendo da família, dependendo do jeito que ele é/ porque às vezes a família cobra muito. Então ele vai além daquilo ali, não é que ele não saiba/ mas a expectativa pra cima dele é tanta que ele não consegue passar a resposta. Ai, o que eu faço/ eu dou a prova/ eu já dei as atividades, os trabalhos do bimestre, as atividades que eles fazem em grupo/ quando esse aluno chega a perder nota na prova, por exemplo, eu dou uma segunda chance. Ele faz um trabalho/ realmente é trabalho, porque não é fácil. Então, ai o que ele faz/ ele pode me mostrar que ele entendeu o conteúdo, independente da nota. Então ele consegue a média tranqüilo.

6-Olha, o professor como avaliador é/ o que eu acho interessante é o seguinte/ o método que eu faço/ eu procuro passar o conteúdo pro aluno o mais simples possível/ da melhor forma possível/ pra na hora que ele for avaliado/ ele não sentir puxado/ como um risco fazer aquela prova. Eles falam/ nossa/ sua prova é fácil. Minha prova não é fácil, vocês que aprenderam o conteúdo. Porque quando a gente acha uma prova fácil é porque a gente aprendeu o conteúdo. Então, aquilo ali se torna fácil mesmo/ você vai pegar uma prova/ por mais difícil que ela é/ se você pega e sabe aquilo ali tudo, puxa, que prova fácil, mas se você for olhar o nível da prova, você vai ver que não ta tão fácil assim. Então, a visão é diferente. Então, eu assim, como um constante avaliador/ além de que eu acho assim/ avaliar/ o professor não é um avaliador/ o professor é um auxiliador/ porque não adianta só avaliar/ quem vai avaliar é a vida, né. Eu acho assim/ que eu posso auxiliar essa avaliação, mostrar como que é um pouquinho. Porque na verdade a avaliação não vai partir só de mim/ ela vai partir do mundo. Eu avalio e mostro pra o aluno que ele tem que estar preparado pra essa avaliação. Quanto ao aluno num processo de avaliação/ se ele é um aluno bem preparado/ ele não tem problema nenhum. Se ele é um aluno que todas as aulas ele procura tirar as dúvidas, ele faz as atividades, ele realmente tenta sanar aquilo ali, ele não tem problema nenhum com o processo de avaliação. Normalmente quem tem problema são aqueles que não buscam/ que não fazem nada e também não tem apoio em casa. Porque normalmente quem tem, o pai fala,

o menino que você tá fazendo? Você tá aprendendo? O que você tá vendo? Aquele que o pai não incentiva, não está presente, o processo de avaliação é muito duro. A reação do aluno ao receber o resultado é/ às vezes/ até surpresa, ou, por exemplo, / o aluno é um aluno bom/ mas naquele dia ele não estava bem e tirou uma nota mais baixa. Nossa, eu não esperava isso/ eu podia ter conseguido mais.

7- Eu acho que a avaliação/ é / esse processo/ realmente ele tem que ser mais analisado. Porque é igual eu falei, eu não acho/ eu não acho justo o aluno ser avaliado por uma só prova. É igual acontece no vestibular, por exemplo. Eu acho que não que era pra excluir a prova/ porque o aluno/ ele tem que saber que a vida é cheia de provas. A gente tem que provar/né/diariamente, no trabalho, em casa. Mas não avaliar só por essa prova/né/ tem outros meios/ igual, por exemplo, /na questão psicológica/ deveria ter no vestibular. Porque tem gente que fica abalado psicologicamente ali, não que não saiba o conteúdo. Não tem suporte/ eu mesma/ quando eu fazia vestibular/ por eu ser de família pobre/ eu sabia que eu não podia ser reprovada/ sabia que eu não poderia ter outra chance/ então eu tinha que passar naquele vestibular. O fato de eu ter que passar naquele vestibular/ me dava uma confusão tão grande que eu/ eu já pedia o examinador pra fazer prova em pé. Prova em pé porque eu não conseguia ficar sentada/ eu não conseguia de nervoso. De levar limão/ prova de vestibular/ todo mundo que foi da minha sala lembra de eu com limão na mão/mascando limão/ pra o cheiro conter meu nervoso. Porque eu não podia tomar calmante pra prova/ se eu tomasse/ eu não conseguiria fazer a prova. Então, assim, tem pessoas que/ imagina/ o processo de avaliação só por uma prova eu acho injusto. Porque que não passaria/ por exemplo, / é lógico/ daria muito trabalho/ mais pelo psicológico. Nos Estados Unidos é uma entrevista pra entrar pra faculdade/ na Inglaterra também. Se a pessoa/ ela tem uma determinação/ por exemplo, eu sou muito determinada/ só que o nervosismo me atrapalhava. É isso que eu acho/ no processo de avaliação/ o tradicional é muito usado ainda. Eu acho que tem coisas tradicionais que devem ser usadas sim/ tem tradicional que funciona até hoje/ só que esse processo de você ser avaliado só por esse meio. Eu tive um professor na minha faculdade que ele falava o seguinte/ nota é questão de política/ eu dou se eu quiser. E ele tem a pura razão, porque/ numa prova a questão mais difícil, eu avaliar com uma quantidade maior de pontos/ a chance de você errar e tirar menos nota é muito maior. É questão de política, eu dou se eu quiser. Então quando ele falava isso/ me intrigava tanto, que eu achava/ puxa/ o que tem isso com meu aprendizado? Mas já na faculdade eu já me dei conta/

porque ele falava e repetia/ nota é questão de política. Então na sala de aula/ quando eu entrei/ aqui eles acharam assim/ da forma do ano passado/ pra minha. Quando eu entrei/ vocês davam assim/ questão 01 davam 1,0/ questão 03 davam 3,5, por exemplo. Ai quando eu entrei/ eu dei todas as questões valendo a mesma nota. Então se tinha 20 acertos/ cada acerto valia 0,2. Não tinha o acerto maior ou o acerto menor. Os meninos pegaram a prova/ quando eu entreguei/ nossa/ é por isso que eu tirei nota ruim/ esse método de avaliação não ta dado certo. Então eu fui explicar pra eles. Gente/ analisa uma coisa/ se eu der uma prova/ com uma questão valendo mais/ às vezes você errou uma resposta e perdeu 4,0 pontos na prova/ mas se você errou ai, você só perdeu 0,2. Eu estou analisando seu conhecimento de igual pra igual/ eu não to analisando a questão mais difícil ou a questão mais fácil. Eu to querendo saber se você tem conhecimento do conteúdo. Ai ta/ essa foi a primeira prova. Na segunda eu avaliei igual a escola faz. Quando eles foram analisar/ eles viram que eles perderam muita nota. Ai todo mundo chegou perto de mim/ por favor avalia daquela outra forma. Ta vendo gente/ eu não to falando/ aqui eu não to olhando se você só sabe o mais difícil, eu to olhando se você sabe tudo. Eles observaram que era diferente. Então muitas das vezes/ às vezes eu não faço/ mas na maioria eu divido, eu olho quanto acerto que deu. Por exemplo/ eu contei/ tem dez respostas, então cada uma vai valer 0,2, 0,5/ eu coloco ponto igual, só que ai quando tem uma questão valendo 1,0 ponto com duas respostas, a letra A vale meio, a letra B vale meio, pra ser igual. Eu faço assim pra não ser injusta/ porque como a sala é de quarenta alunos, não tem como eu pegar os quarenta e avaliar um por um. Então pra não ser injusta com aquele aluno que não faz cursinho/ com aquele aluno que não tem nenhum auxílio/ eu avalio igual pra igual. Desta forma eu acredito que ele consegue. Nem sempre eu faço assim, porque/ é / eu também/ por exemplo, / numa atividade que vale menos pontos/ uma vale mais outra vale menos.

8- Eu gosto muito do jeito que aqui trabalha/ porque aqui não avalia só pela prova. Eu acho que poderia/ às vezes diminuir uma parcial/ não deveria ser obrigatoriedade dar duas. A reformulação deveria ser assim/ eu não deveria ser obrigada a dar duas parciais, a bimestral deixa/ porque não? Como você vai fazer? Ah, eu tenho outra. Então é cômodo. Eu poderia dar trabalhos, atividades em grupo a onde os alunos deveriam se expressar melhor. Não deixaria de ser uma avaliação. Mas não necessariamente uma avaliação prova.

**P3-**

1-Bem, a decisão de me tornar professora de língua Inglesa partiu da necessidade de mudar de trabalho. Antes, eu trabalhava em uma empresa de estrutura metálicas/ o meu tempo era muito pouco e eu gostava muito/ já de língua inglesa/ já fazia inglês muito anos/ então por essa necessidade de estar mudando de área de trabalho e por me identificar muito com a língua inglesa/ eu decidi partir pra uma faculdade/ fazer um curso de letras e logo em seguida, né/ eu me inscrevi na escola que eu estudava língua inglesa/ e daí em diante passei a trabalhar somente com esse idioma.

2-Ensinar a língua estrangeira é mais do que ensinar um idioma. O aluno está inserido no contexto daquela língua, o aluno tende muito a comparar a nossa língua, né, a língua materna com a língua estrangeira, ah/ mas aqui a gente não fala assim, a gente não se relaciona assim em tempo e termos culturais. Então tá mostrando pra esse aluno que não é só aprender uma língua é ele inserir mesmo nesse outro mundo, nessa outra cultura. E esquecer um pouco, ele tem que saber que quando ele está aprendendo uma língua estrangeira, muitas coisas/ ele vai encontrar de diferente nessa língua.

3-Como eu trabalho com alunos de todos os níveis, desde beginner até advance, pra mim não tem problema na sala de aula de tá comunicando o tempo todo na língua inglesa, né. Agora acontece alguns pontos, pontos culturais, pontos gramaticais que as vezes realmente o aluno não entende e que fica difícil pra você explicar aquilo na língua inglesa né/ então é o momento que eu paro e realmente eu uso a língua materna para dar essa explicação com o intuito de ajudar o aluno a entender. Pra escrever e ler, depende, depende daquilo que você vai escrever, né. Se eu não precisar de escrever um texto com expressões técnicas/ que não seja do meu domínio dentro da língua inglesa, então eu vou preferir escrever na língua materna, na língua portuguesa tá, é tirando disso eu escrevo bem na língua inglesa, leio também e às vezes quando você trabalha muito tempo com a língua inglesa ou com a língua estrangeira você está em constante uso desta língua/ às vezes você acaba tendo mais/ ficando mais a vontade nesta língua do que na própria língua materna/ às vezes você fica em dúvida né. Você quer lembrar uma palavra na língua portuguesa, na sua língua materna, você lembra dela em inglês e não lembra dela em português.



4-Eu trabalho num curso de inglês, né/ não é uma escola regular/ nós procuramos trabalhar as 4 habilidades da língua, né, envolvendo o aluno a falar, escrever, ouvir, e proporcionando ele a desenvolver todas essas habilidades ao mesmo tempo né/ que a gente não pensa que essas habilidades, uma seja mais importante que a outra, mas procurar que o aluno consiga, juntamente, ter, adquirir essas quatro habilidades.

5-Os alunos do curso, eles são/ como são poucos os alunos na sala/ o processo de avaliação se dá de uma forma mais tranqüila, porque você vai acompanhando seu aluno no dia a dia, a forma como ele escreve, da forma como ele pronuncia, como ele ouve os listenings, é uma de avaliação bem pessoal. Você tem condições de fazer isso no dia-a-dia. E ao mesmo tempo você já dá esse feedback pro aluno/ naquilo que ele precisa melhorar/ as formas que ele precisa ta trabalhando mais a língua. Mas existe também a avaliação/ é oficial né. O dia que ele vai fazer a avaliação escrita né/ nós vamos tentar ali tá avaliando a aquisição do vocabulário dele, e o processo domínio da gramática também/ como ele está desenvolvendo esse aspecto de escrita, entendimento de texto. É uma avaliação oral, que agente procura colocar todos os temas que foram trabalhados ali naquele mês ou naquele bimestre/ pra o aluno se expressar se comunicar dentro daquilo que ele aprendeu. Procurando avaliar o vocabulário dele/ a pronúncia/ os erros a compreensão dele numa conversa e a fluência que ele tem na hora de colocar em prática todo o conhecimento dele da língua.

6-A gente sempre espera um resultado positivo/ a gente espera que o aluno esteja crescendo, aprendendo. Mas como eu já falei antes essa avaliação agente consegue fazer no dia-a-dia. Então nesse momento, que eu sento com esse aluno pra fazer uma avaliação/ por exemplo, / com ele oral eu já conheço um pouco esse aluno. Já sei se ele tem dificuldade pra pronúncia ou se ele tem dificuldade no vocabulário, fixar vocabulário, ou se os erros dele são maiores na gramática né/ misturando a gramática da língua inglesa com a língua portuguesa, que às vezes o aluno tende a fazer esse erro/ por exemplo, / você pergunta a idade e o aluno tende a colocar o verbo ter, I have. Então esses problemas, pequenos problemas/ a gente vai detectando ao longo das aulas. No momento que eu faço a avaliação com eles individual, que eu faço, né, com cada um desses alunos é mais no intuito de dar um retorno pra ele, é um momento pra eu estar conversando com eles diretamente e passando pra eles aquilo que eu já observei em cada aula. Ainda tem/ mesmos nos cursinhos/ ainda tem aqueles alunos que pensam que

estão fazendo inglês ali para passar de ano, né. Ele tá preocupado/ ainda pergunta/ qual é a média pra eu conseguir passar, né. Então eu sempre tento mostrar pra esse aluno que o importante pra ele ali não é passar/ ele precisa de aprender. Passar vai ser consequência, vindo de estágio para outro é consequência do seu progresso, do seu desenvolvimento/ e que passar de um período pra outro também, ele não vai eliminar aquelas matéria/ ele não pode guardar aquela matéria. O aprendizado numa língua estrangeira é progressivo. O que você precisa hoje/ o que você aprende hoje/ você vai utilizar novamente, né/ é constante.

7-Penso que tem dado certo. O processo para mim é bom/ Eu consigo avaliar bem nesse processo atual/ eu fico atento pelo fato de serem poucos alunos, 6 alunos, 8 alunos, você consegue. Eu tento num momento quando ele já, ele numa pronúncia errada, não todos os momentos, porque eu não posso corrigir o aluno em todos os momentos que/ se não ele vai achar que ele/ é só ele/ que ele não tá havendo um progresso no aprendizado dele. Mas na medida do possível, eu tento voltar/ depois atrás e já vou dando dicas pra um, pra outro e já buscando aquilo que eu acho que o aluno precisa melhorar/ vou dando dicas pra ele. Quanto ao processo de avaliação, eu acho que o aluno/ quando eu chego a falar pra ele os aspectos que eu já avaliei, que eu acho que precisa de tá prestando mais atenção ou estar se empenhando mais/ quando eu chego a falar assim/ olha seu problema está na pronúncia, dou exemplos pra ele de palavras, com uma fluência muito carregada coisas que acontecem desse tipo/ ou quando eu falo pra ele né/ que ele não tem um domínio bom do vocabulário que foi ensinado nesse semestre/ que ele está estudando dois, três meses e ele não dá conta, não consegue lembrar o mínimo de palavras necessárias pra desenvolver uma conversation, ele já tem essa consciência/ às vezes ele fala/ não eu sei que realmente eu preciso melhorar neste ou naquele aspecto. Então eu acho que a reação dele é sempre de aceitar/ é positivo, ele já tem a consciência da dificuldade dele.

8- Não precisa ser reformulado, porque no curso/ o professor tem que ser um constante avaliador/ que ele tem que tá atento a tudo. Chega no final do semestre ele não pode deixar de avaliar o aluno/ no final de uma etapa, semestre, ele tem que tá mostrando que ele precisa desse progresso do aluno, desse desenvolvimento ao longo do semestre/ então ele precisa realmente estar atento a todos os aspectos gramaticais/ pronúncia/ semântica/ o aluno já está se conscientizando e trabalhando nesses pontos que ele tem

mais dificuldade. O aluno não vai ter facilidade em todas as habilidades, né/ cada aluno vai desenvolver melhor em uma das habilidades e ele precisa ter consciência daquela que ele tem mais dificuldade né/ pra trabalhar mais, se é problema de pronúncia, ele vai procurar ouvir mais, ficar mais atento á fala dos colegas do professor. Então é importante que o professor coloque o aluno consciente das dificuldades conversando com ele e apontando erros. É assim que funciona lá.

#### **P4-**

1-Bem, comecei a estudar sozinha, por amor à língua mesmo/ então estudei bastante tempo sozinha/ então eu ganhei uma bolsa para fazer cursinho/ eu fui entrevistada e já entrei no nível intermediário/ ai estudei intermediário até chegar no avançado/ aprimorei conversação e ai consegui fazer um curso de letras. Na verdade no curso de letras eu não estudei inglês, porque eu eliminei uma prova/ eu eliminei. Mas estudei por amor a língua inglesa mesmo. Fiz o curso de letras/ depois eu fiz especialização em língua inglesa.

2-É um caminho árduo, porém necessário, pois aprender uma língua estrangeira hoje é fundamental.

3-Pra escrever e ler/ eu prefiro escrever na materna. Mas para conversar/ pra falar/ por exemplo, / fui fazer uma homenagem aos alunos aqui/ em português eu não consegui fazer não , tive que fazer em inglês/ português eu fiquei muito tímida. Em inglês eu consegui falar tudo, foi super legal, ai eu pedi para uma aluna traduzir, eu falei tudo em inglês. Para expressar as emoções alguma coisa assim eu prefiro a língua inglesa. Agora já para escrever eu prefiro a língua materna, talvez porque me formei em português e acabei gostando do português.

4-Eu tenho tido/ eu tem sido bem sucedida, meu trabalho é tranquilo/ é/ eu procuro não deixar de lado a pronúncia né/ procuro trabalhar o que a escola pede sempre, escrita, leitura que é a prioridade/ mas eu não deixo de lado a pronúncia/ listening/ e eu percebo até que os alunos gostam disto.

5-Muito difícil dar atenção a cada um/ mas eu me esforço bastante/ inclusive eu implantei um sistema de monitoria na sala/ eu coloco um aluno que tem facilidade com a língua para que eles procurem ajudar nisto ai, a dar atenção a cada um que tiver

precisando. Estes alunos monitores/ eles tem livre acesso pela sala/ eles podem rodar a sala/ e ajudar quem tiver precisando/ quem tiver levando a mão e eu também faço isto/ vou na carteira/ ajudo. E/ resultado de avaliação/ alguns ficam decepcionados/ não tem lá uma nota muito boa/ mas a grande maioria tem se saído bem e aqueles que ficam decepcionados eu procuro estimular/ eu falo/ ah, é porque talvez você ficou nervoso, não é porque você não aprendeu/ o próximo você vai melhor/ procuro fazer isto com eles. Eu não avalio só pelas provas não, eu avalio muito pela participação em sala de aula. Pela tentativa deles/ fazer um exercício/ tentar pronunciar/ inclusive até de pedir ajuda do colega/ eu avalio muito isto/ a participação/ o desenvolvimento. E tem as avaliações também/ pelas provas determinadas pela escola que a gente usa.

6-Bom, acho que este papel é fundamental/ a gente tem que avaliar constantemente mesmo. Valorizar tudo/ procurar realmente dar valor. O aluno nunca é indiferente a esse processo. Ele sempre reclama/ se a nota não foi o esperado ou reage feliz se a nota foi boa. Ele sempre tem uma reação.

7- Eu vejo o processo de forma falha.

8-Bom, é no caso eu acho até bom, o processo de avaliação porque não e todo voltado para prova não. A gente poderia reformular, poderia melhorar, envolver mais, em outros aspectos além da leitura.

#### **P5-**

1-Bom, eu iniciei estudando num cursinho de inglês e sempre gostei muito de idioma/ ai, logo depois que eu conclui meu cursinho de inglês e comecei a falar inglês fluente. Eu fui convidada pra dar aula num cursinho de inglês/ ai eu fui pra esse cursinho de inglês. E logo depois/ quando eu tava no cursinho/ eu percebi que pra eu dar aula numa escola regular/ eu teria que ter faculdade/ então ingressei na faculdade de letras/ fiz a faculdade de letras/ e ai eu iniciei a carreira em escola regular/ né / trabalhando com ensino fundamental e ensino médio. Logo depois/ fiz especialização também em ensino aprendizagem de língua inglesa e foi essa minha trajetória/ sempre estudando/ sempre aperfeiçoando/ eu gosto muito.

2-Ensinar língua estrangeira par mim é apresentar um outro mundo aos meus alunos, é mostrar outra cultura, é encaminhá-lo ao crescimento total.

3- Olha, eu me sinto, sem sombra de dúvidas, mais a vontade pra falar na língua materna/ porque eu tenho mais contato com o português/ eu escrevo em português/ eu leio em português/ me sinto mais a vontade pra falar no português, sem dúvida/ Claro que se precisar que eu fale inglês, eu falo/ normalmente, mas eu me sinto/ eu prefiro falar o português/ se tiver algum trabalho ou exercício que eu tiver que fazer e eu tiver a opção/ cê pode fazer inglês ou português/ com certeza é o português/ eu tenho mais facilidade pra escrever em inglês, eu prefiro mais escrever do que falar/ agora eu/ em relação ao inglês e português, que é a língua materna, sem sombra de dúvida, eu prefiro falar e escrever em português/ agora no inglês quando é falar e escrever, eu prefiro mil vezes escrever/ eu acho que é isso devido a gente não ter muito contato/ porque a gente fala mais o português, então a gente acostuma/ e pra mim ensinar a língua estrangeira/ é você/ você tem que contextualizar muito/ porque se você ensinar tudo solto so/ isso aqui é o inglês/ tem que falar o inglês/ então dificulta muito.

4-Eu procuro sempre o enfoque na oralidade/ eu trabalho bem a oralidade com eles/ apesar de que eles não gostam/ acho que o que eles mais tem dificuldade é na parte de falar/ eles preferem a parte escrita/ mas eu procuro focar a oralidade também.

5-Por eu trabalhar a parte oral/ parte da avaliação eu avalio oral/ eu deixo uma parte da nota pra ver o oral deles/ e eu faço durante as correções de exercícios/ quando eu faço as perguntas pra eles/ ou às vezes a gente tem alguma aula fora da sala/ ai eu direciono alguma brincadeira que tem que trabalhar a oralidade deles/ então tem a parte oral/ avalio também a parte escrita né/ que é a prova regular/ normal e a parte do listening com os exercícios que o livro propõe / que é bastante/ bastante exercícios de listening/ avalio assim/ não dando nota/ agora avaliando dando nota mesmo é só a parte oral e a parte escrita.

6- Não consigo avaliar todos ao mesmo tempo/ muitas vezes eu peço mesmo/ que geralmente a tendência da gente é dá atenção aquele aluno mais / como se diz / mais disperso/ que ta sempre brincando na sala/ e muitas vezes aquele aluno mais introvertido/ mais quietinho passa despercebido/ se a gente não ficar muito atenta/ passa

mesmo/ a gente peca nesse sentido/ eu tenho certeza que eu deixo / porque a gente não consegue dá atenção a todos eles/ não consegue/ acho que o número né de alunos na sala pra gente trabalhar o inglês é um número bem grande/ geralmente quando a nota é ruim eles assustam/ geralmente tem o susto/ e quando é um aluno que ele sabe que ele tem dificuldade/ ai ele aceita a nota mais / vamos dizer/ aceita a nota. Agora geralmente eles espantam com a nota, na maioria das vezes.

7- Eu vejo assim/ é como eu faço, eu não sei se eu faço certo, mas eu vejo assim/ é você avaliando o aluno constantemente/ em todos os aspectos/ é na hora de uma correção de exercícios, é na hora de uma atividade oral/ porque o processo de avaliação/ a gente não pode limitar só ali/ aquela hora da avaliação escrita ali/ porque tem alunos que tem distúrbios com avaliação e não consegue dar conta mesmo, né. Já teve aluno reclamar comigo/ fessora cê vê que eu sei né, mas na hora que eu vou fazer/ eu não consigo/ E então já teve caso aqui na escola mesmo/ de aluno ser acompanhado por psicólogo/ porque chegava não só a de inglês/ mas todas as avaliações/ acabava tendo um distúrbio, chorando não dando conta. O processo de avaliação é um todo/ o professor tem que estar sempre avaliando o aluno/ durante as aulas/ durante a correção de exercício e/ e o aluno tem procurar participar/ mostrar que ele realmente sabe / e isso na língua inglesa é muito difícil/ dificulta muito/ porque eles não gostam/ eles não gostam mesmo, por mais que você tente direcionar/ até nas brincadeiras/ às vezes quando você dá uma brincadeira, eles acham que é só a brincadeira.

8- Olha/ eu acho que não é só da escola que eu trabalho não/ hoje o processo de avaliação na língua inglesa precisa passar por uma reformulação em todas as escolas/ que hoje a maioria dos professores/ eu trabalho também em escola pública e em outras escolas/ e a maioria só preocupa mesmo com a escrita/ só escrita/ eu acho que é em todas as escolas/ até mesmo os livros/ não dá muita margem para a oralidade.

## **P6 –**

1-A partir do curso superior, né Letras/inglês/ e também da experiência que eu tive no exterior.

2-Ensinar língua estrangeira, primeiro é um prazer porque eu gosto não só do inglês mas de qualquer outra língua, gosto porque tenho afinidade com a língua, pode ser inglês, francês, Espanhol, eu gosto de idiomas. Então isso me dá prazer de ensinar. O que eu sei eu gostaria que todos soubessem tanto quanto eu sei ou mais do que eu sei. E também a importância da língua, porque a gente trabalhando a língua a gente sabe ainda mais o quanto ela é importante.

3-Com certeza na língua materna, né. Porque a língua materna desde que você nasceu você tá aí com ela, então a espontaneidade, o jeito de falar é na língua materna. Acho que qualquer nativo prefere falar na língua materna que qualquer outra língua. Mesmo tendo habilidade em outra língua a facilidade maior é na língua materna.

4-Bom, engloba tudo, as três habilidades, incentivando mais a gramática e a leitura, a fala fica mais a desejar. A forma que eu trabalho mais é essa, mais a interpretação do que a fala. Leitura e interpretação do que a fala.

5-A avaliação/ ela é feita no dia-a-dia, tem o dia-a-dia em que ele é avaliado em todas as habilidades e a quantitativa com provas. Nas provas tem a gramática, interpretação, só não faz prova oral, mas avalio/ quantitativo não.

6-O papel do professor é ser um mediador, é tá levando o aluno a aprender, não é só ensinar, mas levar o aluno a aprender/ acho que esse é o principal papel do professor. Mediar esse caminho do aluno saber aprender, não só o professor querer ensinar, mas ensinar esse caminho pra o aluno querer aprender. O ideal é que o aluno entenda esse processo de mediar a aula do professor, mas a maioria dos alunos/ espera só que o professor ensine/ eles esperam isso do professor, essa é a realidade, mas o ideal seria que esse processo que o professor passa pra o aluno/ o aluno soubesse captar isso/ aí não são todos mas tem os alunos que conseguem fazer isso. Quando é avaliação escrita, prova, ele busca, ele vai atrás/ ou que acertou ou que errou. Eu também nunca entreguei a prova por entregar não/ eu devolvo a prova e sempre, eu converso ali, às vezes eu faço isso individual. Primeiro faço no geral e depois caso o aluno ainda tenha dúvida/ ele me procura/ e eu faço individual.

7-O processo de avaliação atualmente/ eu acho errado porque, vamos colocar numa porcentagem. Fica mais ou menos 30% no dia-a-dia no processo e 70% pra aquela avaliação que é uma cobrança, parece que é um castigo / o medo do professor tomar essa prova, ser retalhado pela coordenação e direção. Eu acho que deveria ser o contrário, 70% no dia-a-dia, no cotidiano em todas as atividades que o aluno desenvolve e 30% naquela de cobrança. Então eu acho nosso processo de avaliação a desejar.

8-O processo da nossa escola deveria ser reformulado nesse aspecto que eu acabei de falar. Eu acho que deveria ta avaliando mais no dia-a-dia e deixar aquela cobrança, aquela/ porque o aluno tem medo de prova, com uma porcentagem menor e ainda ser avaliado/ porque o aluno é avaliado todos os dias, mas em termos de porcentagem pesa mais é naquela que é a escrita, a quantitativa e o processo fica a desejar.

## **Anexo 2 – Transcrições**

### **Transcrições das entrevistas destinadas aos alunos**

SA1-

1-Eu acho o ensino de Inglês é/ muito importante, mas o que eu acho/ que o ensino dessa escola e todas as escolas que eu já estudei, o inglês/ assim/ ele é avaliado com muito pouco grau. Tinha que ser mais avaliado/ ele tinha que ser mais questionado, ele tinha que ser mais colocado em prática dentro da sala de aula. Ele/ vamos dizer assim/ é colocado em segundo plano, até os próprios alunos sentem o inglês em segundo plano. Se a própria escola não colocar no aluno que inglês e tão importante pro mundo, nós nunca vamos ter esta consciência/ também/ porque a própria escola não coloca isto na gente, entendeu. Então e necessário sim, tanto os alunos tanto as escolas mude, que o inglês é muito importante sim, mas se não tiver uma consciência disto então não vai ter como. Então há importância, mas que esta importância tem que ser mais é/ aberta a todos, tem que ser mais/ é / mas incentivada tem que ser mais vista pelos outros, entendeu. Isto que eu quero colocar.

2- Eu espero muito dele/ eu queria gostar mais e aprender mais o Inglês/ porque o Inglês é muito importante/ porque através disto a gente vai poder conhecer outras pessoas/ conhecer as próprias pessoas aqui/ no nosso país mesmo/ que estão interessadas também



a aprender a língua. Então é muito importante, porque/ nos dias atuais o que é mais importante não é você ser bom em alguma coisa/ o mais importante é você ser bom/ e também ser bom com as pessoas. Acho que a gente também tem que aprender a lidar e a conversar com outras pessoas. Se eu soubesse outras línguas como o Inglês/ eu acho que teria facilidade em falar/ porque o que gosto de fazer é falar/ então como eu apenas sei o português/ a minha língua materna/ então eu fico mais a vontade com o português. Se eu soubesse o inglês/ tenho muita vontade. Eu me sinto tranquilo porque não é muito cobrado/ mas quando eu recebo a avaliação e eu acho que fui injustiçado/ e o professor fala que a correção está certa/ ai eu vejo que não posso fazer nada. A última palavra sempre é do professor/ o que eu posso fazer?

3-Mas que eu gosto da aula de inglês/ eu gosto de tentar aprender mais um pouco/ gosto de tentar/ é a coisa assim/ que eu mais gosto é na hora que ensinam o jeito de falar correto/ o que mais gosto e na hora que explica o que significa aquela palavra/ ali eu vou e tento/ é bem difícil pra mim aprender isto, então é o que mais gosto. E o que menos gosto na aula de inglês e na hora que ela manda a gente pegar texto/ se a gente não sabe como que pega/ ler e manda fazer sozinho/ então o que a gente vai fazer? Eu preciso de ajuda direto do professor. Se eu não tiver ajuda direto do professor, não vai adiantar nada.

4- Os tipos de avaliação são provas, trabalhos/ estes tipos de negócios, mas vamos dizer assim/ até que trabalho, provas são muito/ colocados assim muito fáceis/ é difícil para quem não sabe. Mas não é muito cobrado. O trabalho a gente apresenta de qualquer jeito. Tinha que ser uma coisa assim mais direcionado/ feita com mais capricho para os alunos, então o meio de cobrar e o meio de é avaliar/ o meio de avaliar é bom mas/ as pessoas que avaliam e a forma que é avaliado tem que mudar.

5-Não sinto, porque há momentos que a gente conversa, que a professora nem tá vendo, tá nem aí pra gente.

6-A melhor forma de/ pra gente ser mais avaliado/ primeiro tem que vim da parte do professor e da própria escola. Tem/ assim/ um ensino mais pesado, com a forma que está sendo avaliado pelo que é dado está correto/ pelo que é dado, a forma que é e que está sendo avaliado/ está mais ou menos no nível ali, só que tinha que colocar é/ uma forma

assim mais forte este inglês, porque como eu já tinha falado/ o inglês que a gente está aprendendo aqui ele é muito/ é muito simples no que a gente vai fazer um vestibular. Isto aqui não vai ser/ não vai servir/ nem de base para a gente fazer o vestibular. A gente precisa de muito/ de muito mais coisa entendeu. A melhor forma para a gente ser mais avaliado seria pegar os vestibulares e mostrar como vai ser estas provas/ como vai ser o jeitinho que vai ser ali. Através daquele jeito ali/ esta é a melhor avaliação pra gente fazer o vestibular.

7-Em todas as matérias eu questiono demais/ em inglês/ por não conhecer muito bem esta matéria/ eu não questiono muito não/ mas/ se por acaso eu ver que eu estou certo aí eu questiono.

8- Olha/ neste quesito de manifestar é/ meio difícil pra mim/ porque eu não sou muito ligado ao Inglês/ tanto, por isto que eu te falei antes, tinha que ser mais trabalhado, cobrado, porque, se eu não sou cobrado, como que eu vou aprender, então tem esta relação/ então manifestar-se muito não/ porque eu não sei muito o Inglês.

## **SA2-**

1-Eu acho que o ensino é essencial/ mas/ eu acho que em algumas escolas/ mesmo que particular/ o ensino é muito fraco/ acho que não se compara ao ensino fora da escola.

2- Mesmo gostando muito do inglês, eu me sinto mais a vontade pra falar na língua materna.

3-Normal/ como todas as outras. Eu/ o que eu mais gosto é/ conversação. Consigo/ normal. Ah/ é/ não tem o que eu não gosto, eu vou fazer letras, eu gosto de Inglês bastante e/ eu não sei, eu gosto de interpretação de texto, eu adoro gramática.

4- É igual a avaliação normal de outras matérias/ é avaliação de/ agora que a escola está trabalhando muito com/ com conversação e agora estão avaliando também a conversação/ mais provas, trabalhos, e agora trabalho dentro de sala também.

5-Não/ nem sempre/ às vezes.

6- ah/ assim/ eu acho que conversação é importante, mas dentro de uma escola, com preparação de vestibular a conversação não é tão importante, eu acho que deveriam trabalhar bastante a gramática e interpretação de texto mais ainda e/ avaliar diariamente.

7-Quando elas são satisfatórias/ quando eu acho / tipo assim/ não tem erro/ eu acho normal/ geralmente eu/ reparo eu/ analiso tudo que eu errei.

8- Eu me sinto ansiosa e quando recebo a prova quero saber tudo/ o que errei, porque errei. Ah/ eu acho que por eu não ser fluente em nenhuma língua estrangeira ainda/ eu me preocupo muito/eu gostaria de ser bem avaliada para que eu consiga falar fluentemente um dia.

### **SA3-**

1-Esta melhorando, é por causa do que/ o que a gente tem na escola não e base pra gente fazer o vestibular, a gente tem, a gente tem só tem este Inglês da escola.

2- Materna, materna também.

3- O que eu mais gosto é/ é tudo, eu gosto muito de inglês. O que eu menos gosto é o tempo de aula, que é pouco e pé apenas duas vezes por semana. Eu consigo , porque eu acho que eu sou uma aluna que gosta de inglês na sala entendeu, ninguém gosta de inglês na sala. O que eu mais gosto é o relacionamento com a professora, e o que eu menos gosto é não ter domínio na sala , todo mundo conversa , é a matéria que a gente menos presta atenção.

4-Tem provas, tem trabalhos, trabalho apresentado na frente, trabalho de equipe, trabalho assim de explicar .São todos avaliados .

5-Não.

6-Esta ótimo, só tem que ter mais domínio com a sala, porque com a sala/ não vão bem não tem como estudar.

7- Eu questiono demais/ nossa.

8- O problema é quando eu recebo o resultado da avaliação, se a nota for boa, tudo bem, mas se não, o dia acaba pra mim. Eu preciso aprender porque quem sabe tem mais oportunidade no mercado agora, porque o curso de inglês é muito valorizado agora . Espero que meu professor me entenda e me ajude.

#### **SA4**

1- Eu acho que o processo ensino-aprendizagem abrange muito pouco a língua inglesa/ mesmo porque eu não gosto muito do sistema/ eu não gosto muito do livro que é usado/ que eu acho que vem muito pouca gramática/ vem algumas atividades que eu considero muito fraquinhas/ e não são suficientes pra desenvolver/ que a pessoa fique confortável pra usar o inglês no dia-a-dia. Eu acho que seria muito importante ter mais gramática/ pra quando você ler o texto/ você identificar a forma gramatical que ta lá dentro. Quando você vê uma frase com Can/ isso é modal, quando você vê uma frase com o present perfect/ e poder identificar no texto.

2- Pra conversar com as pessoas/ eu me sinto mais a vontade pra falar na língua materna/ mas eu também me sinto muito confortável falando na língua inglesa/ eu me sinto muito segura. Eu converso muito com a minha irmã e com meu pai/ eles também falam inglês/ então a gente fica conversando.

3- Eu gosto quando/ eu tenho oportunidade de ler os textos e falar as palavras que eu mais tenho dificuldade/ falar pra que outras pessoas me ouçam/ e me avaliem eu gosto muito de ficar lendo texto/ mas não gosto muito de fazer atividades/ não.

4- Eu acho que/ deveria incluir na avaliação/ nem que fosse uma por bimestre/ que os alunos conversassem entre si. Acho que eles iriam se sentir mais seguros/ e não teriam tanta vergonha de conversar com a professora. O professor pode fazer uma roda e pedir pra os alunos conversarem/ dois três alunos e ela ouvir o que eles conversam e avaliar

5- Eu me sinto avaliada só no momento da avaliação mesmo

6- A gente deveria aprender mais gramática e juntamente com a gramática aprender a conversar pra falar com outro/ porque se você conseguir aprender toda gramática e não conseguir conversar não vai adiantar.

7- Sim, principalmente se eu vejo que tem alguma coisa errada/ eu viro/ pergunto/ procuro saber porque que eu errei/ se eu sismo que ta errado/ procuro saber com outras pessoas. Porque/ muitas palavras em inglês/ tem vários sentidos e ai eu posso ter colocado uma coisa diferente e ela não ter entendido.

8- Muito ansiosa de receber/ e depois que eu recebo/ se a nota for boa/ boa que eu considero é 80% 90%/ eu me sinto bem/ se foi ruim/ a meu ver/ eu fico extremamente frustrada. Eu espero que se minha nota for ruim/ que ela venha conversar comigo/ o que eu errei/ se possível me dar algumas dicas de como eu posso melhorar o que eu errei.

#### **SA5-**

1-Eu acho que essa é uma língua muito importante/ acho até mais importante que o português, porque o português/ pelo menos a gente já tem uma base/ o que a gente aprende no nosso dia-a-dia. Mas o inglês/ a maioria das pessoas que se não tivesse essa aula na escola, nem ia saber falar.

2-Na língua materna/ porque na língua estrangeira eu preciso pensar muito pra falar/ mas/ na materna eu não preciso. È mais fácil. Eu acho mais gostoso falar inglês/ mas se fosse pra eu ficar falando o dia inteiro/ se fosse pra eu escolher/ eu escolhia o inglês/ porque eu gosto de conhecer cultura diferente. Mas a portuguesa é mais fácil de falar. Significa Conhecer uma cultura diferente, você se envolver em novas culturas/ aprimorar sua língua/ porque pra comparar uma língua com a outra/ pra descobrir mais sobre a sua.

3- É uma aula muito boa/ só que o pessoal fica falando muito/ sabe/ só quem interessa mesmo que presta atenção/ porque o resto/ praticamente a turma inteira/ fica conversando. Eu gosto dos textos que ela dá/ também ela só da isso né/ eu gosto quando ela fica assim contando os casos dela/ e ai mistura assim com a aula/ é bom. O que eu

menos gosto é que eu sento no cantinho e não dá pra entender quase nada que ela fala/ eu tenho que fazer leitura labial.

4- A prova dela não é difícil não/ ela pede muito texto e eu prefiro texto. Os textos que ela dá/ a gente já conhece/ e fica mais fácil de responder. Ela deixa a gente usar dicionário/ lista de verbos/ e quem faz cursinho/ não precisa usar as tabelas.

5-Eu não me sinto constantemente avaliado/ porque a gente fica tão a vontade que a gente nem percebe. Só na prova mesmo/ que ela fica em cima da gente.

6-Eu acho que em vez de fazer uma prova toda escrita/ a gente tinha que fazer uma prova oral/ uma prova oral/ e uma escrita em vez de duas parciais/ porque eu acho que tem gente que vai mal na prova parcial/ por causa de nervosismo/ algum erro de palavra. Acho que se fosse oral/ a gente ia ficar mais a vontade com o professor. Não adianta você saber escrever e ler/ e não falar, né.

7-Quando eu não sei/ eu peço pra professora/ da ultima vez que eu errei/ ela tirou 0,25 de mim e ela não quis arredondar minha nota/ ai eu reclamei com ela/ mas é só isso.

8-Se eu achar que eu fui bem na prova/ eu fico com uma expectativa boa/ ai eu recebo a prova/ se tiver uma nota boa/ eu fico feliz mas/ se é uma nota ruim eu vou tentar melhorar na próxima. Eu espero que/ se eu tiver uma dúvida muito forte/ assim não de aprendizagem/ não/ pra falar a resposta é pra me ajudar.

#### **SA6-**

1-A Língua Inglesa é importante porque você pode conseguir emprego e conhecimento.

2-Na língua materna/ porque já tem muito tempo que eu falo/ eu uso ela todo dia/ é o que eu mais uso. Porque/ pra usar no dia-a-dia eu tenho mais confiabilidade pra usar essa Língua do que o Inglês.

3- Eles dão texto mais interpretação e atividades pra testar seu conhecimento/ pra ver o que você aprendeu ou não. O que eu mais gosto é na parte de conversação. Aprender a língua de outro país/ conseguir conversar com pessoas de outro lugar.

4- O sistema de avaliação adotado na minha escola é bem avaliado/ só que tem vez que tem injustiça/ igual/ na hora da prova/ tem grupinho ali que chamou/ você olhou/ ta perto ali.

Ela avalia como um todo/ como você se manifesta nas aulas. Pra mim tinha que olhar o comportamento do aluno pra depois conversar com ele. Por exemplo/ tava conversando com a pessoa/ anotava o dia/ depois no final da aula/ ele conversava com o aluno, entendeu.

5- Eu me sinto constantemente avaliado.

6- Na prova tem gente que fica nervoso e não consegue colocar o que queria colocar/ então a avaliação deveria ser no decorrer do ano/ assim não naquele momento. Eu acho que deveria ter mais conversação, tem muita pouca.

7- Eu costumo ser questionador quando recebo minha avaliação, mas não adianta muito, não.

8- Antes eu fico ansiosa/ e depois se eu tiro nota boa/ e eu vejo que/ todo aquele esforço que eu tive pra estudar foi bom/ ou então/ se eu não consegui/ eu tenho que melhorar pra conseguir o que eu quero. Eu espero que ele consiga descobrir todos os meus erros/ me informar o que eu errei/ e o que eu posso fazer. Eu fico nervosa/ ai se eu espero que o professor venha no canto e me fale onde eu posso melhorar. Eu fico curiosa, é melhor nem receber. Na hora que eu recebo se for boa eu fico alegre, se for ruim a auto-estima vai lá embaixo.