

## O DOCENTE E A AVALIAÇÃO: MOVIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE CONTRAIDENTIFICAÇÃO COM O *DISCURSO DA MUDANÇA*

Diego José Alves Alexandre<sup>1</sup>

**RESUMO:** As novas concepções de língua disseminaram o chamado *Discurso da mudança* (PIETRI, 2003), o qual reposicionou o papel do ensino de língua materna, bem como as práticas avaliativas acerca desse ensino (ALEXANDRE, 2015). A partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise do discurso francesa (PÊCHEUX (1997[1969]); COURTINE, 2005; ORLANDI, 2011), e considerando-se uma Formação discursiva (FD) como detentora das novas ideias sobre ensino-avaliação de língua, pretende-se analisar como o professor de português se aproxima ou se afasta dessa FD quando fala sobre avaliação. Para tanto, entrevistamos duas professoras de português em exercício a fim de, na materialidade discursiva, analisar suas concepções de avaliação e se e como conciliam, na ação de avaliar, os aspectos estruturais e discursivos. Os resultados apontam que as professoras estão tensionadas entre o discurso do novo e da tradição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso; Discurso da mudança; Avaliação da aprendizagem.

**RESUMEN:** Las nuevas concepciones de lengua diseminaron el llamado *Discurso de cambio* (PIETRI, 2003), que no sólo reorganizó el papel de la enseñanza de lengua materna, sino también las prácticas evaluativas sobre esa enseñanza (ALEXANDRE, 2015). A partir del marco teórico y metodológico de la Análisis del Discurso francesa (PÊCHEUX (1997[1969]); COURTINE, 2005; ORLANDI, 2011), y se considerando una Formación Discursiva (FD) como poseedora de las nuevas ideas sobre enseñanza-evaluación de lengua, se pretende analizar como el profesor de portugués se acerca o se aleja de esa FD cuando habla sobre evaluación. Para tanto, entrevistamos dos profesoras de portugués en ejercicio para, en la materialidad discursiva, analizar sus concepciones de evaluación y si y cómo concilian, en la acción de evaluar, los aspectos estructurales y discursivos. Los resultados demuestran que las profesoras están tensadas entre el discurso del nuevo y de la tradición.

**PALABRAS-CLAVE:** Análisis del discurso; Discurso de cambio; Evaluación del aprendizaje.

### 1. Introdução

O chamado *discurso da mudança* tem sido considerado por alguns autores, entre eles Pietri (2003), como a expressão que designa a prática de ensino de português pensada dentro do contexto de novas concepções de língua. Acredita-se, nesse sentido, que a concepção de língua vai conduzir a concepção de ensino e, num sentido mais amplo, a de avaliação da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC, Centro de Educação).

A maior divulgação do discurso da mudança teve viés científico. Amparada em correntes teóricas diversas, a ideia pretendia modificar o ensino de língua materna a partir da revisão do foco pedagógico como objeto de estudo, que deveria partir da frase para o texto, do enunciado para a enunciação. Assim, através dessa vertente, as propostas de currículo no Brasil refletiram a mudança e se embasaram em categorias textual-discursivas. *Letramento, gênero discursivo, condições de produção, variação linguística, multimodalidade* são expressões que, pela forte circulação nos documentos oficiais dentro e fora da academia (nas formações continuadas, em eventos científicos etc.), chegaram aos professores da educação básica como *palavras de ordem* e de indicação de modelos a serem seguidos. Isso, sem dúvida, trouxe implicações para a prática docente, uma vez que professores admitem conhecer e trabalhar com o *novo*, mesmo que ainda explorando superficialmente as ideias *da mudança* em sala de aula. Geraldi (1996) complementa essa discussão alertando que

Seria um otimismo ingênuo imaginar que a “vulgarização” destas reflexões tenha alterado substancialmente as práticas de ensino; que a compreensão de que a língua não está de antemão pronta, dada como sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem está sempre e a cada vez mais a reconstruindo, tenha produzido as consequências pedagógicas de aposta na dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de textos (GERALDI, 1996, p. 54-55).

As palavras de Geraldi apontam que a dita *mudança* nas práticas de ensino não se operou com a rapidez esperada pelas universidades, fato que até hoje é debatido na academia e em formações docentes. Nesse sentido, em Alexandre (2015), buscamos pensar, entre outras questões, na dificuldade que professores de língua têm em operar com o discurso da mudança especificamente no trato da avaliação da aprendizagem. Isso porque ainda hoje constata-se que, apesar dos avanços em questões de didática da língua, que passa a considerar a linguagem como ação discursiva, o professor de português, quando avalia textos escritos, por exemplo, tem dificuldades em conciliar os aspectos estruturais e discursivos na produção do aluno, o que o amarra à tradição ao passo em que, contraditoriamente, compreende o *novo* e tende a persegui-lo em sua prática avaliativa.

É nesse sentido que alguns aportes teóricos da Análise do Discurso de linha pecheutiana (doravante AD) nos ajudam a pensar nas questões acima afirmadas. É nessa conjuntura, então, que *o professor se vê diante de uma prática milenarmente conhecida, a qual estabelece que aprender é reproduzir, que a prova é o instrumento mais válido e fidedigno para se avaliar, ao mesmo tempo em que também se vê diante do discurso de que avaliação é formação, condução à aprendizagem, processo contínuo.*

Essa configuração nos leva a pensar que existe o que chamamos de *Formação Discursiva Pedagógica*, a qual atravessa os discursos dos sujeitos-professores quando estes falam sobre o que significa analisar e conciliar, na avaliação da escrita, aspectos estruturais e discursivos.

O presente artigo, então, pretende analisar *como e em que medida o discurso de professores de português escapam ou filiam-se à Formação Discursiva Pedagógica, que prevê uma avaliação conciliadora da forma e do conteúdo.* Para tanto, construiremos breves considerações teóricas que justificam a inclusão da AD em nosso trabalho e na maneira com a qual pretendemos analisar o *corpus*.

## 2. Brevíssimas considerações sobre a AD francesa

Michel Pêcheux, em seu texto fundador *Análise Automática do Discurso* (1969), embasa a noção de discurso a partir da reflexão sobre o corte saussuriano e pela definição de discurso pela dupla fundamentação na língua e na história. Tudo isso, cabe frisar, é articulado às teorias das ideologias a partir de uma perspectiva do materialismo histórico.

Para Orlandi (2001), a AD concebe a linguagem como entrelaçamento entre o homem e a realidade natural e social. Essa relação de 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" (p.15). Nesse sentido, o trabalho com o simbólico do discurso embasa a produção da existência humana.

A Análise do Discurso não vê a língua como um sistema de regras fechado, mas como maneiras de significar, considerando as condições de produção de sentidos e observando, sempre, o que é exterior à linguagem, a fim de encontrar suas regularidades. A partir desta finalidade, a AD articula conhecimentos do campo das Ciências Sociais e do domínio da Linguística, fato que descentra, então, a noção de sujeito e relativiza a autonomia do objeto da Linguística.

A breve abordagem acima reflete também o que Pêcheux (1997 [1969]) investigava sobre o fato de que um dado estado das condições de produção corresponde ao conjunto de discursos a serem engendrados dentro dessas condições – essa colocação abre espaço para, mais tarde, alcançarmos o conceito de *formação discursiva*. Com isso, ganhou-se a possibilidade de se analisar discurso para além do objeto *texto*, mas situado dentro dos discursos possíveis de certas condições de produção – a noção de interdiscurso.

Partindo do ponto de que, para pensar a relação entre língua-discurso-ideologia, era preciso considerar que a materialidade da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua, Maldidier (2011) esclarece que o discurso não se confunde com língua, nem provoca a fusão entre língua e ideologia. A língua, nesse âmbito, não está fechada em si mesma, mas vulnerável a falhas, às condições de produção do sujeito que, em sua medida, é afetado pela língua e pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. E aí mais um ponto importante para a AD: sobre isso, sobre seu atravessamento ideológico, o sujeito não tem controle. A esse respeito, Pêcheux e Fuchs, (1997 [1975]) nos dizem que

a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas no modo de produção (PÊCHEUX E FUCHS, 1997, p. 165-166).

Nesse âmbito de interpelação ideológica, então, coaduna-se a noção de *esquecimento nº 1*, que diz respeito ao que, embora nunca sabido, toca o sujeito de modo familiar, dando-lhe a ilusão de ser fonte do próprio dizer. Nas palavras de Orlandi (2001), trata-se de um “esquecimento ideológico”.

O *esquecimento nº 2* é da ordem da enunciação (enquanto que o nº 1 é da ordem do inconsciente). Compreende-se como “o campo de tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz), ou o campo de tudo a que se opõe o que o sujeito disse” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997 [1975], p. 176). Ao enunciarmos de um modo e não de outro, construímos famílias parafrásticas – ainda que nem sempre tomemos consciência

disso – e pensamos que o que proferimos só poderia ser dito com aquelas palavras. É nesse sentido que Pêcheux e Fuchs afirmam que a produção de sentido necessariamente está associada a relações de paráfrases entre sequências discursivas – que se organizam dentro uma formação discursiva (FD) e que, por sua vez, representa uma formação ideológica (FI) correspondente. E é sobre isso que vamos discorrer agora.

### 3. A noção de Formação Discursiva

O termo *formação discursiva* (FD) está presente na obra foucaultiana *Arqueologia do Saber*, de 1969. Conta-nos Courtine (2009) que é dessa obra que Michel Pêcheux retira a noção e da qual, mais tarde, a AD se apropriará.

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux afirma que formação discursiva corresponde a um domínio do saber constituído de enunciados que representam o modo de relacionar-se com a ideologia vigente e que isso resultaria na, por assim dizer, “delimitação” do que pode e do que deve ser dito por um sujeito no interior de uma FD.

É importante sempre frisar a preocupação com o ideológico no centro das discussões dos analistas do discurso. Ideologia, nesse âmbito, interpela os indivíduos, que, por sua vez, produzem seus discursos filiados a determinadas posições em determinadas posições-sujeito – que também são, claro, ideológicas. Formação ideológica (FI), assim, é um conjunto de representações que não são individuais e tampouco universais, mas que se relacionam com posições em conflito umas com as outras e comportam, portanto, uma ou mais formações discursivas – fato que determina, como já dissemos, o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição e a partir de condições de produção específicas.

A princípio, a teoria pecheuxtiana acreditava na existência de várias FDs que seriam homogêneas entre si no interior de uma FI. Dentre todas essas formações discursivas, uma se sobressairia como dominante. Em textos posteriores, essa ideia é revista, já que se percebe que os supostos “muros” entre as FDs são elásticos e esburacados, o que permite a migração de saberes. Entretanto, os desdobramentos dessa teoria, para fins de pesquisa, costumam trabalhar com uma FD, ou comparações entre FDs – fato que dependerá da seleção do *corpus* e do objetivo da pesquisa – ligado a uma forma-sujeito que, por sua vez, pode estar fragmentada em diferentes posições-sujeito dentro de uma FD.

O que acima construímos nos permite agora aprofundar a noção de *posição-sujeito* (PÊCHEUX, 1995 [1975]). De acordo com Pêcheux, partindo do ponto de que a interpelação do indivíduo se dá pela sua identificação com a FD que o domina, e que isso ocorre pela guia da forma-sujeito, nesse processo, o indivíduo pode assumir diferentes posições de sujeito. Vale dizer que isso também é discutido por outros pesquisadores, como Indusky (2007) e Grigoletto (2005).

Na primeira maneira de tomada de posição, ocorre a *identificação* plena do sujeito do discurso com o sujeito universal (a forma-sujeito) da FD que o atravessa. Assim, estamos diante do que se chama de o “bom sujeito”. A segunda modalidade é da ordem da *contraidentificação* do sujeito em relação à forma-sujeito a que tem acesso. Seria então o considerado “mau sujeito”, aquele que desconfia e que contesta o que é dito dentro de uma FD. Por fim, o terceiro modo é o da *desidentificação* do indivíduo com a FD e a sua respectiva forma-sujeito – fato que não isenta o indivíduo do assujeitamento, pois, ao se desidentificar com uma FD, há a identificação com outra formação discursiva e, claro,

com outra forma-sujeito. Quer-se dizer, então, que no interior de uma FD podem existir várias posições-sujeito.

Com base no que levantamos de fundamentação teórica, elegemos a existência de uma chamada *FD pedagógica*, a qual preconiza o ensino e avaliação de língua materna sob o viés interacionista e, portanto, dentre outros aspectos, conciliador das questões discursivas e estruturais. Materializada, também, no *discurso da mudança* (PIETRI, 2003), essa FD constitui-se por discursos que se associam a uma ideia de avaliação progressista, emancipadora e interativa. Isso posto, podemos aprimorar a pergunta de pesquisa do presente artigo: *como e em que medida o discurso de professores de português se identificam com Formação Discursiva Pedagógica, que prevê uma avaliação conciliadora da forma e do conteúdo?*

Para continuarmos essa fundamentação, importante discutirmos a relação entre avaliação e discurso.

#### 4. Avaliação da aprendizagem e paradigma formativo

Para pensarmos num conceito de avaliação da aprendizagem, é necessário refletir sobre a escola, isto é, o principal local (ou melhor, instituição) em que esse instrumento se configura e se concretiza. Esse cenário é traduzido por relações de poder entre os professores para com os seus alunos, já que, milenarmente, a avaliação – e aqui se leia como prova, exame<sup>2</sup> – é vista como *acerto de contas*, como disciplinação, dominação. Nesse sentido, cabe pontuar que “os intentos de adestrar e dominar contidos no poder disciplinador exercido pelo processo de avaliação escolar, ao atingirem o indivíduo pela sujeição, torna alienante o processo de produção do conhecimento (...)” (CAMARGO, 1997, p. 10).

Explicando melhor, queremos dizer que muitos desdobramentos da pedagogia do exame afetam o cotidiano escolar. Em sua obra, Luckesi (2012) afirma que a prova algumas vezes é vista como *para reprovar*. Segundo o autor, “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (p. 39). Discursos como “*O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer*”, “*Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês*” são bastante comuns e promovem uma associação da avaliação ao medo, ao terrorismo, ao disciplinamento. A respeito do disciplinamento, Camargo (1997) fez um interessante estudo sobre como estudantes viam as práticas de avaliação a que foram submetidos em suas carreiras escolares. O autor coletou 390 relatos escritos de estudantes de pedagogia sobre a experiência que tiveram, na escola básica, com a avaliação. Nos resultados, Camargo percebeu que o relato das experiências negativas superava o das positivas em 80%, e que os universitários conseguiam relatar com detalhes as experiências negativas, o que nem sempre acontecia nos relatos das experiências positivas. Desse dado o autor concluiu, por exemplo, que as lembranças *doloridas*, feitas *em nome* da avaliação, são as que ficam

---

<sup>2</sup> Para falar sobre avaliação tradicional, é importante observamos que, durante muito tempo, todos os modelos avaliativos tiveram em comum a ideia de que os testes devem perpassar a prática avaliativa. Luckesi (2012) acredita que esse instrumento do teste, afiliado a uma avaliação tradicional e redutora, trouxe consequências a prática educativa, que passou a ser norteadada por uma **pedagogia do exame**. Segundo o autor, o ato de ensinar, ainda hoje, está ligado ao treinamento para “resolver provas”, sobretudo quando se tem em vista a preparação para o vestibular. A pedagogia do exame, então, atravessa todo o exercício pedagógico e reconfigura os contextos de ensino e de aprendizagem.

*melhor registradas* na memória dos estudantes. É por essa razão que muitos estudiosos da área vêm reforçando a construção e consolidação do paradigma formativo de avaliação.

Em se tratando de avaliação em língua materna, o paradigma formativo de avaliação surge como um questionamento ao paradigma tradicional. Apesar da força e do seu domínio por quase todo o século XX, o paradigma tradicional desconsiderava, a partir de uma visão de que avaliar era, também, produzir hierarquias (e assim exclusões), a complexidade do fenômeno educativo, o dinamismo do conhecimento e a perspectiva positiva do erro. Isso, sem dúvida, em se tratando do objeto língua, produziu algumas noções equivocadas acerca do que seria avaliar a produção escrita na escola. Muito mais do que verificar se o aluno consegue escrever com coerência, articulando os períodos e os parágrafos, avaliar em linguagem também tem a ver em “desvendar” os compromissos interlocutivos que o aluno assume quando diz, por escrito, o que tem a dizer. Noutras palavras, e como já defendido por tantos autores, o professor precisa ser menos corretor e mais leitor do texto discente (BRITTO, 1990).

Assim, esse novo paradigma de avaliação, a partir das críticas feitas à tradição, mesmo ainda não sendo, hoje, efetivamente praticado nas escolas, nos colocou diante de uma nova realidade:

Estamos hoje diante do desafio de reconceptualizar a avaliação, tendo em vista o avanço tecnológico, a aceleração na produção e circulação do conhecimento, a dissolução das fronteiras entre os campos do saber. Atualmente, parece consensual o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em projetos pedagógicos democráticos e solidários (SUASSUNA, 2007, p. 37).

Nesse sentido, avaliação seria um processo que envolve, para além do aluno, também o professor, a escola, o currículo, o sistema escolar como um todo etc. É uma experiência que cobra da história e da cultura uma comunicação com o agora e com o amanhã, já que também é um empreendimento ético e político e pede olhares intersubjetivos sobre a realidade e uma intervenção pedagógica no diálogo entre o aluno e o conhecimento, num confrontar de dados e tomadas de decisões. O avaliador, dessa forma, é o ator dessa comunicação, a sutura entre o ser humano e o saber.

Para além da ideia de que os resultados obtidos na avaliação são estanques, definitivos e inquestionáveis, é preciso um trabalho crítico e interpretativo. Nesse sentido, Hadji (2001) vê a avaliação como leitura de uma realidade em que o avaliador lê o objeto como o leitor lê um texto.

Além disso, a prática avaliativa consiste em poder fazer da escola um espaço em que o sujeito se constitua como tal e, assim, também a sua autoria. Assim, é preciso fazer da escola, como sugere Orlandi (1998), *apud* Suassuna (2011, p. 216), um lugar de experimentação dos sentidos e de exposição dos sujeitos às situações do dizer: “as formulações às vezes ‘inesperadas’, ‘erradas’ e ‘destoantes’ dos alunos, ao invés de assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor”.

Todas as mudanças operadas na avaliação a partir do paradigma formativo, no tocante à produção de texto, apontam que para avaliar um texto escrito, dentro do contexto escolar, não se pode apenas privilegiar os aspectos estruturais, como a tradição tem postulado. Com o *discurso da mudança*, em verdade, os aspectos discursivos em textos

de estudantes ganham destaque e, mais do que isso, revelam a necessidade de conciliação com os aspectos estruturais. A avaliação, nesse sentido, conectada a essa dita *mudança*, também precisa atender a essa conciliação, justamente buscando nela o caminho para levar o aluno a aprender a produzir textos mais interessantes, consistentes, e de fato argumentativos.

Como é apontado em Alexandre (2015), essa conciliação ainda não se concretizou nas escolas básicas. Muitos professores, quando avaliam as produções de seus alunos, revelam dificuldade em observar, analisar ou até mesmo praticar a interdependência entre esses dois pontos.

Estabelecida essa fundamentação teórica, vamos às análises dos dados, que inclui uma breve explicação dos procedimentos metodológicos que geraram o *corpus*.

## 5. Procedimentos metodológicos

Foram colhidas entrevistas com duas professoras do ensino médio de duas escolas públicas do Recife (PE). Dentre outros aspectos, nos interessam as perguntas que versam sobre *concepção de avaliação* e sobre a conciliação, no ato de avaliar, dos *aspectos estruturais e discursivos*. O perfil das professoras pode ser conferido no quadro 1:

Quadro 1 – Perfil das professoras

<b>Profas. Entrevistadas</b>	<b>Idade</b>	<b>Titulação</b>	<b>Tempo de ensino</b>
Professora A (PA)	38 anos	Doutora	12 anos
Professora B (PB)	29 anos	Graduada	6 anos

Feitas as entrevistas, nossa análise do *corpus* recaiu sobre uma abordagem discursiva, que observa os registros na materialidade linguística a fim de, assim, recuperar aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos. Mais precisamente, pretendemos pontuar em que medida as professoras de português, quando avaliam, se identificam ou se contraidentificam com a FD pedagógica, materializada no que chamamos aqui de *discurso da mudança* (PIETRI, 2003).

## 6. Análise do *corpus*

Inicialmente, destacamos as respostas das professoras A e B quando questionadas sobre qual seria o objetivo das aulas de língua portuguesa:

*PA: O objetivo é que eles aprendam a vivenciar a língua portuguesa como convívio, como a identidade deles, como a construção da sociedade (...) A amplitude da língua portuguesa é na verdade o meu objetivo, o objetivo de que eles fossem apaixonados pela língua, que eles sentissem que, como ser humano, o usuário da língua portuguesa tem o poder da intervenção social.*

*PB: Eu tento chamar a atenção deles da importância de eles conhecerem diversas maneiras de falar, diversas maneiras de se expressar usando a língua. Eu costumo repetir muito para eles aquela máxima de que “a língua é o meu poder sobre o mundo”. Então eu tento mostrar muito pra eles como eles podem ter, exercer um domínio sobre o mundo, como eles podem viver de uma maneira diferente e como as coisas podem ser ditas de maneiras diferentes.*

As respostas das duas professoras revelam identificação com a FD pedagógica, a qual afirma o ensino e a avaliação em linguagem para além da mera reprodução de regras gramaticais. Percebe-se também que as falas das docentes apostam no ensino de língua para o exercício do poder e para a intervenção cidadã sobre o mundo. Apesar da diferença de idades, do tempo de ensino e da titulação acadêmica, PA e PB reproduzem o discurso da mudança, da literatura sobre a pedagogia de línguas. Nos parece, aqui, que as professoras têm a impressão (e talvez a *pressão*, já que estavam numa situação de entrevista acadêmica) de ser fonte de seus discursos, quando, em verdade, “obedecem” à forma-sujeito que regula o que pode e dever ser dito na FD com a qual se identificam. Nos termos de Orlandi (2001), “o sujeito se constitui por uma interpelação que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva” (p. 45).

Prova disso também está quando questionamos as professoras sobre o momento específico da leitura de um texto discente. Procurando saber se PA e PB se consideravam *mais leitoras* ou *mais avaliadoras* dos textos de seus alunos, mais uma vez, encontramos posicionamentos discursivos inscritos na FD pedagógica:

PA: *Eu me acho mais leitora. Mas, como todo leitor crítico, eu tô avaliando, então eu acho que na minha forma de mediar, de dar as orientações, é que tá a minha avaliação. Porque, quando eu digo “vá por aqui”, ou “será que não dá pra ir por aqui?”, eu já tô dizendo que o que tava ali não foi suficiente. Então eu já tô também atribuindo uma avaliação.*

PB: *Eu acho que sou mais leitora. Pelo menos eu gosto mais de ler do que avaliar. Então eu gosto de acompanhar o crescimento deles, sabe? Embora eu saiba... eu perco muito da leitura porque eu tenho que fazer anotações, avaliando... mas eu me considero mais leitora. Eu gosto mais de ler do que de avaliar.*

Apesar de as respostas, inicialmente, convergirem para o mesmo ponto – ponto este condizente com o discurso da mudança, isto é, as professoras são mais leitoras do que avaliadoras dos textos de seus alunos –, no aprofundamento da questão, as docentes revelaram distintas abordagens com essa, por assim dizer, *premissa* para ser um bom avaliador da aprendizagem de língua materna, e isso fica muito claro no início do segundo período de ambas as respostas.

Exemplificando, a professora A comenta que é mais leitora, “*mas, como todo leitor crítico, eu tô avaliando*”. Isso nos parece uma revisão, uma reformulação do que se afirma dentro da FD na qual ela se inscreve, isto é, *é importante ser leitora do texto do aluno, mas não podemos deixar de lado o papel de avaliadores que assumimos enquanto docentes*. Essa resposta está dentro do que Pietri (2003) e, posteriormente, Alexandre (2015) colocam como um problema da incorporação do discurso da mudança: as inovações para o ensino de língua materna, pensadas em grande parte pelas universidades, chegam à escola como uma verdade a ser dita e apropriada discursivamente. Contudo, na prática, ainda existe um hiato entre a reprodução do discurso do novo, do que a academia entendeu como o mais apropriado para o ensino de português, e a prática efetiva em sala de aula de língua materna. Temos aí, então, uma contraidentificação com a FD pedagógica.

A professora B, por sua vez, após afirmar que se acredita mais leitora do texto do aluno, se “defende” dizendo que “*pelo menos eu gosto mais de ler do que avaliar (...)* *Embora eu saiba... eu perco muito da leitura porque eu tenho que fazer anotações, avaliando...*”. Nessa fala, a docente não está completamente identificada com a FD, ou seja, também se contraidentifica com a forma-sujeito que regula o que pode/deve ser dito

no interior dessa FD, já que não está certa se o que faz é “correto” – em outros termos, se o que diz *pode e deve ser dito dentro da FD pedagógica*. Isso nos remete às palavras de Indursky (2011):

Já não é mais suficiente pretender encontrar o sentido comportadamente circunscrito ao interior de uma *matriz de sentido*. Faz-se necessário perceber que os sentidos, pelo trabalho que instaura sobre a Forma-Sujeito, podem atravessar as fronteiras da FD onde se encontram, e deslizarem para outra FD, inscrevendo-se, por conseguinte, em outra matriz de sentido. Ao migrarem, esses sentidos passam a ser determinados por outras relações com a ideologia (...) Percebe-se, pois, que o fechamento das FDs não é rígido e suas fronteiras são porosas, permitindo migração de saberes (INDURSKY, 2011, p. 71).

No que diz respeito ao que é o ato de avaliar em si, as professoras também apresentam respostas interessantes para a análise:

*PA: É [avaliar] ler com o aluno, né? Ler com o aluno, dizer a ele “ó, eu não tô te julgando, eu tô lendo com você pela minha experiência de leitura temporal, e posso ampliar a tua visão do texto, do teu próprio texto que tu escrevesse”.*

*PB: Eu acho muito complicado avaliar (...) dizer que isso é bom, que isso é ruim, sabendo que ele tem perspectiva de melhorar, de um dia chegar a um texto bom. Será que aquela avaliação ali naquele momento vai impedir ele de melhorar, vai travar ele? Então eu tenho muita dificuldade nesse sentido.*

As duas docentes não apresentam uma resposta clara, ou, por assim dizer, “pronta” para o que seria a tarefa de avaliar, mas, de algum modo, divagam, expressam incerteza. Isso nos parece interessante para a análise porque aponta que as professoras, embora se mantenham identificadas com a FD pedagógica, não representam plenamente a forma-sujeito desta – o que ratifica a ideia de que os saberes de uma FD são heterogêneos. Orlandi (2001) também discute essa questão e afirma que

Os sentidos não estão assim predeterminados propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas, pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações (ORLANDI, 2001, p. 44).

Entretanto, em outro viés de análise, percebemos que a explicitação da professora B acerca da sua dificuldade em avaliar pode também significar justamente uma talvez consequência do efeito que o discurso da mudança provoca entre os profissionais de ensino no âmbito da avaliação. Noutras palavras, o *discurso do novo* deslocou a ideia de que avaliar era, simplesmente, conferir ou medir a reprodução de conteúdos ensinados. Desde então, o discurso de que avaliar é um ato contínuo, processual, de que a diversificação de instrumentos de avaliação melhora a qualidade da aprendizagem, por exemplo, complexifica a avaliação e a prática de quem a maneja em seu cotidiano – os professores. Assim, a resposta da professora B, cheia de incertezas, indica um “retorno” ao *paradigma formativo de avaliação*, que não se sustenta pela facilidade de se pôr em prática, mas pela complexidade de análise, enfim.

A professora A, por sua vez, simplifica a definição do ato de avaliar (“é ler com o aluno, né?”), numa também identificação com o discurso da mudança, o qual preconiza

a função do professor como fundamental para que o estudante amplie as fronteiras do próprio texto (“e posso ampliar a tua visão do texto, do teu próprio texto que tu escrevesse”).

A respeito da conciliação entre a estrutura e o discurso dentro da avaliação, perguntamos se as professoras achavam que suas práticas contemplavam essa questão e, em caso positivo, quais eram os desafios para sua execução. A professora A acredita que sim, que pratica essa conciliação entre as partes, mas faz algumas ressalvas a esse trabalho dentro da escola:

*PA: Dá muito trabalho. O desafio é ter tempo. Embora eu acredite que esse [método avaliativo] é o que mais funciona, eu acredito que às vezes ele fica meio inviável em algumas escolas. Então o desafio é fazer isso com muitas turmas, dentro de uma sala com muito mais gente. O desafio é de ampliar... Mas eu acho que quando a gente faz uma experiência, a gente sempre faz de pouquinho para depois ampliar. Outro desafio também que eu acho é que eles não são muito acostumados a esse tipo de avaliação. Não sei se você lembra, mas a primeira coisa que eles falaram quando leram aquele texto que foi postado no Facebook [refere-se a uma crônica], foi a questão ortográfica (...). Eles não estão acostumados. Eu disse “gente, se a questão da ortografia tá articulada a uma intenção do discurso, tudo bem a gente destacar”.*

As constatações da professora A se inscrevem na FD pedagógica, mas refletem/questionam sobre ela, apontando, noutras palavras, que o discurso da mudança é um caminho possível, é o que hoje ganha mais força dentro das formações continuadas, mas que também é desafiadora a execução de sua proposta por causa das más condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras (“desafio é fazer isso com muitas turmas, dentro de uma sala com muito mais gente”). A professora acredita que o desafio para a conciliação também reside no fato de que os alunos estão acostumados, pela tradição escolar, a uma avaliação preocupada apenas com aspectos gramaticais, por exemplo. Isso tudo pode significar, no contexto da entrevista, que a professora se contraidentifica com a forma-sujeito em questão. Não há um abandono da sua inscrição na FD, mas uma reflexão atravessada e embasada por sua prática, o que talvez nos remeta ao fato de que o discurso da mudança, preconizado e difundido a partir das grandes universidades, nem sempre considere as condições de trabalho do professor de língua no Brasil. Mais uma vez, nesse ponto de análise, percebemos uma FD porosa e esburacada.

A professora B, por sua vez, ao ser questionada sobre a conciliação entre a estrutura e o discurso, também diz que se trata de uma atividade desafiadora:

*PB: Eu acho muito complicado conciliar os dois. (...) Eu fico com medo de podar eles, eu tenho muito medo de fazer uns robózinhas, sabe? De sair todo mundo igualzinho, muito parecido comigo. Eu tenho muita dificuldade de relacionar essa coisa do aspecto formal do texto com a coisa do discurso, que tipos de discursos eles podem usar... eu tenho muita dificuldade e por isso eu quero dar muita liberdade a eles. Eu creio que seja uma coisa minha, eu tenho essa dificuldade de ver como é que eu vou avaliar esse discurso dele, como é que eu vou observar isso, o que é que eu posso melhorar nele sem me colocar na história, como é que eu vou dar liberdade e avaliar, sabe? Isso pra mim é a minha dificuldade.*

Interessante notar a quantidade de vezes que a professora B revela sua dificuldade na conciliação dos aspectos estruturais e discursivos no momento de avaliação. Nessa assunção, talvez esteja presente o receio de não estar falando o que *pode e deve ser dito no interior de uma FD*. Ora, a docente se identifica com a FD pedagógica, mas, quando questionada sobre, digamos, a “execução” do que postula o discurso da mudança, ela se percebe distante da forma-sujeito “ideal” (o bom sujeito). A docente também revela *medo* na tentativa da conciliação entre os dois aspectos e acredita ser fundamental sua “não aparição” na avaliação do estudante (“o que é que eu posso melhorar nele sem me colocar

na história”). Sobre esse ponto, interessante as palavras de Amarante (2002), citada por Cavallari (2008):

A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se ausenta durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade pelo resultado da avaliação (AMARANTE, 2002, p. 82 *apud* CAVALLARI, 2008, p. 101).

O conflito por que passa a docente B advém de uma tradição que acredita numa avaliação isenta e totalmente objetiva, em que o avaliador, com imparcialidade, não se coloca no que lê. Ora, em se tratando de avaliação em linguagem, a subjetividade não é necessariamente um problema, mas justamente o primeiro passo para que repensemos o papel de meros corretores e *higienizadores* (JESUS, 1995) do texto dos alunos. A “leitura subjetiva” do texto do aluno permite o caminho para inferências, para as pistas linguísticas que produzem efeitos de sentido, para a reconstrução de caminhos, concordância, discordância e, por isso, o caminho para a aprendizagem – o que ratifica a função docente nesse processo. Talvez a dificuldade da professora B em conciliar a estrutura e o discurso resida na também dificuldade em entender que o avaliador é *um ser de palavras* (HADJI, 2001).

Analisadas as entrevistas às docentes, passemos às considerações finais.

## 7. Considerações finais

De tudo que consideramos até aqui, parece-nos claro que o professor de língua vive, hoje, uma relação conflituosa com o que chamamos de *discurso da mudança* (PIETRI, 2003). De um lado, o docente está identificado com a FD que comporta o *discurso do novo*, a *FD pedagógica*, mas, por outro lado, questiona esse discurso justamente quando esbarra com o peso da tradição nas práticas avaliativas, com as condições de trabalho da docência no país.

Essa relação de conflito reflete nosso trato com os tantos discursos que circulam no interior de formações discursivas que envolvem a educação: ora nos identificamos com eles, ora os questionamos. Entender esse movimento de identificação-contratificação é de fundamental importância para ampliar nosso olhar sobre os problemas de ensino de língua e de formação de professores.

É preciso, portanto, entender que a identificação docente com o discurso da mudança é sedimentada a partir de relações de poder que, na sociedade brasileira, estão postas há décadas: por ser a universidade (instituição dita privilegiada, de mentes ditas brilhantes) uma das grandes responsáveis pela construção e divulgação do discurso da mudança, o professor da escola básica (instituição fragilizada pelos poucos investimentos governamentais, confirmado pela figura oprimida dos professores, pelo corpo discente de classes sociais menos abastadas) se apropria do que ela, a universidade, *prescreve* como importante. Logo, discursivamente falando, o professor *repete* o que *pode e deve ser dito* dentro da FD pedagógica, mas, em sua prática docente (que muitas vezes está distante do conhecimento da academia) não encontra respaldo para ratificar a forma-sujeito do professor, que convergente com essa FD.

Obviamente, não estamos aqui afirmando que o discurso da mudança não é importante para o (novo) ensino de língua. Muito pelo contrário. Contudo, a

*verticalização* com que esse discurso chegou aos professores e às escolas não proporcionou a apropriação de fato de todas as reorientações curriculares e metodológicas. Além disso, o discurso da mudança, inserido na prática docente, se converte em pouco impactante justamente pela má formação do professor da escola básica que, mais uma vez, entre outras questões, pelas más condições de trabalho, não tem tempo e condições de estudar, de se atualizar, de refletir sobre a própria prática (mas isso é pano de fundo para outros trabalhos...).

Portanto, nesse movimento de identificação/contratidentificação, todos ainda nos vemos um tanto perdidos e a educação linguística, nesse sentido, também prejudicada. Ao acertamos nossos interesses, universidade e escola de fato colaboradoras entre si, encontraremos, talvez, o real equilíbrio entre as questões de ensino e avaliação, entre a forma e o conteúdo.

## Referências

- ALEXANDRE, D. J. A. **Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar** (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2015.
- BRITTO, L. P. L. A Redação: essa cadela. **Leitura: teoria e prática**, v. 9, n. 15, jun. 1990, p. 17-21.
- CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2, São Paulo, 1997.
- CAVALLARI, J. S. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. **Horizontes**, Itatiba, 26, n.2, p. 93-102, dez. 2008.
- COURTINE, J-J. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURSKY, F. et al. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 25-32.
- \_\_\_\_\_. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- HADJI, C. A. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F; MITTMAN, S; FERREIRA, M. C. (orgs.). **Memória e história na/da Análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- JESUS, C. A. de. **Reescrita para além da higienização**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 1528.
- ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1969]. p. 61-69.

- \_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2ª ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995 [1975].
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1975]. p. 163-252.
- PIETRI, É. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.
- POSSENTI, S. Índicios de autoria. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan-jun 2002.
- SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- XAVIER, N. M. C. **Redação escolar e autoria: a posição do sujeito na voz de quem produz.** Dissertação (mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2002.