

Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno

Juliana Santana Cavallari*

Resumo

Este estudo se propõe a analisar o modo como intra e interdiscursivamente as representações de avaliação formal são constituídas numa escola de idiomas. Algumas regularidades discursivas, destacadas nos depoimentos de professores e alunos de língua inglesa, sugerem que a noção de prova, bem como a prática de avaliar, evocam sentidos e conceitos como: punição, recompensa, *veredicto*, “ser capaz” ou “incapaz”. São esses conceitos e oposições, geralmente utilizados para avaliar e “rotular” os alunos, que incidem na constituição identitária do sujeito-aprendiz, uma vez que constituem as representações sobre si mesmo. Do ponto de vista teórico, o presente estudo situa-se na interface entre a análise do discurso de linha francesa e a psicanálise.

Palavras-chave: Representação, Avaliação, Identidade, Análise do Discurso

Representations of formal evaluation and the constitution of the student's identity

Abstract

The purpose of this study is to analyze the way some representations of formal evaluation are constituted within a private bilingual institute. Some regularity pointed out in the statements formulated by English teachers and students suggested that the concept of test or assessment, as well as the evaluative practice, evoke some meanings, such as: punishment, reward, verdict, and “be capable or incapable” of doing something. These concepts and opposing thoughts – commonly used to evaluate and label the students – constitute the student's identity, due to the fact that they also establish the representations of oneself. The current research is based on the interface between the French Theory of Discourse Analysis and some Psychoanalysis concepts.

Keywords: Representation; Evaluation; Identity; Discourse Analysis.

Introdução

Na instituição escolar, de um modo geral, a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem. Sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade do aluno. No entanto, é justamente na prática de avaliar que a subjetividade do professor-avaliador irrompe, uma vez que toda avaliação também é constituída por um julgamento, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição não só de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações de quem avalia. Sendo assim, ava-

liação e julgamento se confundem, pois se há avaliação, também há julgamento e vice-versa, embora o resultado quantitativo e aparentemente lógico da avaliação formal mascare as representações provenientes da subjetividade do avaliador. Essas representações, por sua vez, incidem diretamente na constituição identitária do aluno.

Ancorado nos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa (ADF), afetados pela psicanálise, este estudo pretende rastrear e melhor compreender como as representações de avaliação formal ou prova são constituídas nas formulações de professores e alunos de língua inglesa (LI). Como material de pesquisa, foram utilizados alguns depoimentos de professores e alunos, de uma escola particular de idiomas, em situações e contextos variados, tais como: nas salas de aula, na sala dos professores,

* Endereço eletrônico: judu77@hotmail.com

em reuniões pedagógicas e em entrevistas conduzidas pelo pesquisador.

A disseminação da ideologia jurídica no contexto escolar

Para melhor compreender os lugares e/ou posições discursivas ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário estabelecer uma relação entre o sistema judiciário e a instituição escolar.

Foucault (1973 [1999]¹, p.120) enfatiza que o sistema escolar é baseado em uma espécie de poder judiciário, tendo em vista que, “a todo o momento, se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. A instituição escolar, assim como o poder judiciário, exerce um papel social, pois assegura o controle dos indivíduos e o “centramento” ideológico do sujeito. Nesse prisma, o poder judiciário, bem como a escola, “ao designar os homens e os objetos, dando-lhes um lugar, reúne-os numa visão comum, numa representação global” (Miaille, 1994, p.96).

No sistema escolar, assim como no sistema judiciário, a noção de autoridade relacionada ao poder é fundamental para a manutenção dessa instituição e de sua função reguladora sobre os indivíduos. A definição de autoridade proposta por Maritain (*apud* Perelman, 2000), dentro de uma perspectiva do direito, parece fundamentar a conduta do professor em relação aos alunos. Nas palavras do autor (*op.cit.*, p.329), “chamamos de autoridade o direito de dirigir e comandar, de ser escutado ou obedecido pelos outros; e de ‘poder’ a força de que se dispõe e com cuja ajuda se pode obrigar os outros a escutar ou a obedecer”. Partindo desta citação, uma autoridade derivada da autoridade de professor tem o “poder” de ditar aos outros ou aos seus subordinados (alunos) o que deve ser considerado como verdadeiro ou falso.

O estabelecimento da verdade a ser seguida e mantida aparece relacionado ao poder-saber ou, segundo uma visão foucaultiana (1979 [1990]), se fundamenta nas relações de poder. Nietzsche (1844 [1992], p.94-5) já havia sugerido que o apagamento do sujeito desejante está na raiz da transmissão do conhecimento e da educação:

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

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

No contexto escolar, a construção de verdades e certezas sobre os educandos cabe não só ao sujeito que tem sua autoridade e poder reconhecidos pelos demais (educador), mas, sobretudo, aos instrumentos que atestam e comprovam tais verdades, ou seja, à prova ou avaliação formal.

A função que a prova exerce no contexto escolar coloca em evidência o atravessamento da prática pedagógica pela jurídica. De acordo com Foucault (1973 [1999], p.61),

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

O autor (*op.cit.*, p.62) esclarece que esse também é o funcionamento das provas judiciárias, ou seja, está presente alguém que tem o nome de juiz e que testemunha sobre a regularidade desse procedimento. No mecanismo em questão, a prova funciona como um operador de direito. É justamente a prova de natureza automática, regular e binária que é aplicada no contexto escolar, onde o professor atua como juiz e tem a autoridade de dar o *veredicto* em relação ao saber do aluno avaliado. Nesse sentido, a avaliação representa uma certeza imediata em relação ao nível de conhecimento do aprendiz que, por seu turno, é avaliado por aquele que ocupa o lugar de sujeito-suposto-saber.

A avaliação formal não só exerce um poder sobre os indivíduos que a ela se submetem, mas também atua na construção de representações identitárias, na medida em que “classifica os indivíduos em categorias, identificando-os, amarrando-os e aprisionando-os em sua identidade” (Haroche, 1992, p.21). A autora (*op.cit.*, p.22) sugere que para que a prova deixe de ser previsível “é preciso fazer aparecer o espírito, a interioridade, o não visível pelas palavras”.

Em suma, a avaliação formal surge como uma forma de construção da verdade sobre o sujeito-aluno; verdade esta reconhecida, “provada” e atestada pelo professor-avaliador e que, portanto, possibilita a elaboração de saberes sobre o sujeito-aluno. É o saber do professor em relação ao aluno que atuará, diretamente, na constituição identitária do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Daí a importância de (re)pensarmos, enquanto professores, a prática de avaliar e os efeitos provocados por tal prática na construção das representações de nossos alunos.

Análise dos dados

Procedimentos metodológicos e constituição do corpus de pesquisa

A abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade lingüística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciativo. Em conformidade com a perspectiva discursiva, buscou-se recortar e descrever as seqüências enunciativas, de modo a rastrear a presença do interdiscurso e da memória discursiva que atuam na produção dos sentidos.

Como já mencionado anteriormente, os registros que compõem este estudo foram coletados em uma escola particular de idiomas, localizada numa cidade de porte médio do estado de São Paulo. Trata-se de um centro binacional - reconhecido e apoiado pela embaixada norte-americana - que é bastante tradicional e respeitado na região.

Para constituição do *corpus* de pesquisa, inicialmente, foram abordados depoimentos orais obtidos através de conversas informais entre professores de LI e o supervisor da instituição pesquisada. A coleta de eventos formulados pelos referidos sujeitos foi efetuada em situações e contextos variados, em especial, na sala dos professores, durante os intervalos das aulas. Essas interlocuções foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para seleção e análise dos enunciados.

Alguns depoimentos gravados em áudio e obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com cinco alunos de níveis variados da instituição (básico, intermediário e avançado), também constituíram dados significativos para o desenvolvimento deste estudo. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, a partir de um roteiro contendo questões gerais e abertas que foram formuladas de modo a evitar o direcionamento de respostas que atendessem ao “desejo” do pesquisador. As questões propostas tratavam, basicamente, do processo de ensino e aprendizagem de LI e do sistema de avaliação empregado na escola pesquisada.

Em suma, foram abordados alguns depoimentos orais emitidos por professores e alunos sobre o sistema de avaliação adotado na instituição em questão, para que, por meio da contraposição e da

análise desses acontecimentos discursivos, fosse possível apontar e problematizar a disseminação de discursos legitimadores da prática da avaliação formal (provas e testes) e informal (discurso avaliador do professor).

Considerando que o espaço de coleta constitui uma condição de produção relevante para a análise dos registros, convém explicitar por que elegi uma escola particular de idiomas como lugar de pesquisa. Embora o material analisado não tenha sido coletado durante minha própria prática pedagógica, o fato de já ter trabalhado como professora de LI, por quatro anos, na mesma instituição onde o *corpus* foi coletado, permitiu que os sujeitos pesquisados se sentissem mais à vontade para prestarem seus depoimentos orais, por meio de conversas informais e de entrevistas realizadas no contexto escolar. Por já estar familiarizada com o ambiente de coleta e com os sujeitos pesquisados, parti do princípio de que este fator diminuiria a interferência do pesquisador na formulação do discurso dos pesquisados, já que era vista como uma colega de profissão e não como pesquisadora. Outro fator facilitador foi o meu livre acesso aos espaços de coleta: salas de aula, sala dos professores e eventuais reuniões pedagógicas.

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

A ideologia jurídica na manutenção da lei

De acordo com os pressupostos da ADF, as condições em que os depoimentos analisados foram produzidos são fundamentais para a produção de determinados efeitos de sentidos. É significativo, portanto, contextualizar o espaço e o momento em que as formulações foram proferidas, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos discursivos abordados.

A escola particular de idiomas, onde os dados de pesquisa foram coletados, adota o seguinte sistema de avaliação: a nota final do aluno pode variar de 0 a 100, sendo que a média exigida para que o aluno passe de um nível do curso para outro é 70. Com o

objetivo de avaliar constantemente o aluno durante o curso, existem diferentes formas de avaliação e de atividades propostas para nota, ao longo de cada semestre do ano letivo. A soma das avaliações semestrais e das atividades complementares propostas para nota deve ser igual a 100. Cada curso oferecido tem duração de um semestre e o número de avaliações varia de acordo com o nível do curso.

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

[E1]²

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

(P1) *Não... é, mas a política da escola por exemplo no W⁴ não é assim? Quem tira X passa se não tira bomba? Então aqui tinha que ser o mesmo sistema. Se você tirou até 80% é porque você é CAPAZ de/ se você tirar pra cima de 80 você é capaz.*

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

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

(S1) *Eu também acho...*

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

[Interferência de um segundo professor]

(P2) *Como que eles são [os alunos]?*

(P1) *Eles são péssimos*

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

(P1) [Lendo um bilhete] *A Ângela⁵ do colégio X⁶ ligou para confirmar a presença das mães, na reunião de pais e mestres amanhã às seis e meia da tarde...*

No primeiro bloco de enunciados formulados pelo supervisor, a presença de vocábulos como *oficialmente* e *barrar* traz à tona a discursividade jurídica. Tal discursividade é evocada de modo a legitimar o dizer do supervisor, garantindo a ele a aplicabilidade e a interpretação⁷ das “leis” que devem vigorar na escola, já que são *oficiais*. Cabe ao supervisor, portanto, interpretar as leis pré-estabelecidas pelo diretor da instituição, além de garantir que elas sejam devidamente seguidas pelo professor.

Há uma hierarquia bem definida na instituição em questão: o lugar de maior poder e, conseqüentemente, de maior saber é o do diretor que estabelece as *leis* a serem seguidas. Logo abaixo, está o lugar do supervisor que deve garantir que as referidas leis sejam cumpridas. O professor ocupa a base dessa pirâmide hierárquica, cabendo a ele seguir as leis predeterminadas pela instituição ou, no caso deste recorte, contestá-las.

Outra estratégia discursiva, provavelmente utilizada de forma inconsciente pelo supervisor da escola, para atribuir maior poder-saber às suas palavras, foi a de trazer a voz do diretor acadêmico para o seu discurso, de modo a reforçar o seu dizer. Isso pode ser observado através da brusca mudança de pronomes de primeira pessoa (eu) para o de terceira pessoa do singular (ela), no trecho: *Eu acho assim, que ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa.* Ao evocar e assumir a voz do outro (diretor acadêmico), que é justamente aquele que fixa os direitos e as obrigações de cada qual na instituição, o supervisor atribui valor de *verdade* às suas palavras.

Observa-se que o supervisor fala de um lugar determinado, materializando saberes de certa(s) formaçõ(es) discursiva(s). A posição enunciativa ocupada tanto pelo supervisor como pelo diretor da escola é a mesma, pois ambos garantem a aplicabilidade das regras pré-estabelecidas na instituição, de modo que, aparentemente, os alunos tenham seus *direitos* respeitados. No recorte em questão, o supervisor e o diretor concordam com o sistema adotado pela instituição, segundo o qual o aluno tem a opção de escolher o que irá cursar, ao atingir um determinado nível do curso. A partir dos enunciados proferidos por (S1): *Eu não posso barrar... – Ela [diretora acadêmica] não pode forçar uma coisa*, é possível concluir que a *lei* ou as regras a serem seguidas na instituição estão acima de qualquer hierarquização.

Ou seja, a lei é inquestionável mesmo para o diretor que, apesar de ocupar um lugar que lhe atribui maior poder, não pode *forçar uma coisa* que vá contra as regras estipuladas.

Nota-se que é a ideologia que emana da discursividade jurídica, enquanto instauradora das normas e das leis a serem seguidas, que governa os sentidos materializados nos enunciados proferidos pelo supervisor. Mais especificamente, esse efeito de lei ou de “verdade absoluta”, produzido pelas formulações postas, revela a manutenção da ideologia jurídica no contexto escolar, onde a existência de regras e de lugares predeterminados é fundamental para a preservação da ordem e do sistema vigentes.

A justiça através da prova apresentada

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

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

Ao contrapor as formulações postas por professores e alunos da instituição pesquisada, é possí-

vel destacar que, no dizer do professor, os critérios numéricos que definiriam um aluno *capaz* são semelhantes aos critérios ou à nota almejada pelo aluno. Esses efeitos ganham corpo na formulação de (A1), que comenta o sistema de avaliação da escola, durante uma entrevista conduzida pela pesquisadora:

[E2]

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

Nos enunciados destacados, observa-se que a nota que provoca a admiração dos colegas de turma é a mesma apontada pelo professor *80/ para cima de 80*. O emprego do vocábulo *fulano*, para se referir aos alunos, também é significativo, pois denuncia que o sujeito só passa a ser nomeado ou imaginado em função do resultado da prova que demarca o lugar ocupado por cada aluno, bem como suas representações sobre si mesmo. A estreita relação da fala do professor com a do aluno revela que a “lei” posta pelo professor, e que atestaria a capacidade do sujeito-aprendiz, interpela e direciona o dizer do aluno. As representações que definem um aluno *capaz*, no dizer do sujeito-avaliador, são semelhantes às que habitam o imaginário dos alunos, podendo vir a constituir suas identidades.

Ainda em relação à primeira seqüência enunciativa proferida por (P1), percebe-se que o próprio professor não tem bem definida qual é a pontuação ou a medida logicamente calculável que tornaria o aluno *capaz* ou *incapaz* de ser promovido para um outro nível do curso. A princípio, ele afirma que o aluno capaz é aquele que *tira* 80% ou acima de 80. Posteriormente, o professor retoma e reformula o que já havia dito e enuncia: *se você passou com 70/70 e alguma coisa é muito bom*. Duas posições discursivas distintas direcionam o dizer do professor; são elas: i) posição de professor reivindicador, que não concorda com a média (im)posta pela escola; ii) posição de professor que respeita a média pré-estabelecida na instituição (70%).

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

siva de (P1), uma concepção de sujeito centrado que, pelo uso da razão, tem a ilusão de que o objeto *prova* fale, apresente, declare e dê a conhecer, sem a interferência de paixões e desejos do enunciador (Coracini, 2003, p.321), a “verdade” sobre o sujeito-aluno, como se fosse possível se ter acesso direto a uma verdade única.

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

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

[E3]

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

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

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

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

Nesse recorte discursivo, embora o professor nos leve a inferir que o rendimento do aluno é insatisfatório, para que este seja promovido para um outro nível do curso, em última instância, acaba afirmando que é a prova que garantirá ou impedirá que isso aconteça. Tendo em vista que as provas são elaboradas pelos próprios professores da instituição, (P2) acaba “confessando” que este mecanismo de avaliação não é totalmente eficaz, seguro e confiável, embora não encontre, talvez em função das regras (im)postas, outro meio de melhor avaliar os alunos. No contexto escolar, a justiça é feita com base nas evidências ou provas apresentadas, ou melhor, nas notas obtidas nas provas. Permitir que o aluno passe de um nível do curso para outro, caso obtenha a nota necessária, representa uma lei a ser seguida e que, portanto, não pode nem deve ser contestada pelo

professor, mesmo que sua avaliação informal seja diferente daquela apresentada na/pela prova. Diante da lei (im)posta ou da nota que representa um dado incontestável, o professor nada pode fazer, tal como denuncia o enunciado: *O que que eu posso fazer se ela tirar nota na prova?* Observa-se que o imaginário de poder, que interpela a posição de professor, se abala diante do poder da prova apresentada. No recorte abordado, o professor atua apenas como um mediador entre o aluno, a prova e a nota que atestaria o saber institucionalmente reconhecido.

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

[E4]

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

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

A partir das formulações postas por (A2) e (A4), podemos dizer que o nervosismo diante da avaliação formal está atrelado ao fato de que a nota obtida é decisiva para a “recompensa” ou “punição” do aluno. O sujeito (A4) salienta, ainda, que a avaliação não é realizada no dia a dia de sala de aula, ou seja, em situações em que a tensão diante da prova não interferisse no resultado da prova. Isso leva a crer que o sujeito-aluno não se dá conta do constante olhar avaliador do sujeito-professor e, portanto, tem a ilusão de que a avaliação formal é livre de julgamentos e representações do professor acerca do aluno.

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

[E5]

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

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

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

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

A natureza binária da avaliação

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

Retomando os enunciados proferidos no final

do [E1]: (P2) *Como que eles são [os alunos?]* (P1) *Eles são péssimos*, observa-se que a oposição “péssimo aluno” x “bom aluno” atribui sentidos para esse recorte, embora não chegue a ser problematizada ou questionada pelos participantes do evento discursivo. Melhor dizendo, a conversa se encerra com a declaração do professor de que *os alunos são péssimos*. Em nenhum momento do recorte analisado, questiona-se sobre os comportamentos que definiriam um “péssimo” aluno. Nota-se que alguns conceitos como ser *péssimo ou bom aluno, fraco ou forte, capaz ou incapaz* são inquestionáveis no espaço escolar, já que são pré-construídos e significam por si sós, se pensados em pares dicotômicos. Esses critérios homogeneizantes de classificação refletem o pensamento dicotômico da ideologia ocidental, calcado na racionalidade. Além disso, são esses conceitos polarizados que regulam e direcionam o julgamento e a avaliação formal do sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno e que, conseqüentemente, provocarão efeito(s) na constituição da identidade do sujeito-aprendiz, tendo em vista que o sentimento de identidade pressupõe a identificação com imagens lançadas pelo olhar do outro.

Mesmo quando a pesquisadora procura interferir, durante uma conversa informal, indagando sobre o que o professor entende por determinados conceitos, não há estranhamento em relação aos julgamentos pré-construídos proferidos pelo professor, tal como denunciam as formulações abaixo:

[E6]

(Pe)³ *Mas os alunos são/ como é que eles são?*

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

(Pe) *Excepcional como?*

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

Atentando para a última seqüência enunciativa proferida por (P4) *Excepcionais muito bons*, nota-se que o enunciador apenas substitui os adjetivos que qualificam positivamente o aluno, não definindo ou explorando as características que leva em conta para avaliar um aluno como *excepcional* ou *muito bom*.

Do mesmo modo, o professor não explicita quais são as representações e os comportamentos que estão atrelados a uma avaliação negativa do aluno, ou seja, em nenhum momento é dito o que significa ser um aluno *na média baixa* e qual é a média ou conceitos que conduzem tal avaliação. Os enunciados proferidos pressupõem um consenso sobre o que seja

ser um *bom aluno*, ainda que o professor seja questionado sobre tal avaliação. Tal consenso fecha as possibilidades de questionamento das verdades subjacentes, bem como as possibilidades de deslocamento em relação a determinados lugares discursivos, dos quais o sujeito fala e é falado (Coracini, 2004, p.288). É significativo acrescentar que o estabelecimento de “verdades consensuais” é uma prática comum nas sociedades guiadas por uma ordenação jurídica.

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

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

[E7]

(P2) *Quem que é o seu [grupo]?*

(P4) *Intensive*

(P2) *Intensive é gostosinho...*

(P4) *Acho que a minha turma é misturada com a da Paula⁹ do semestre passado¹⁰ mas é tapada! Uuu! nunca vi um intensive one tão ruim*

(P2) *Eles são devagar?*

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

Novamente, são as oposições dicotômicas, que habitam o imaginário do professor, que atuam na constituição da identidade do sujeito-aluno, classificando-o e representando-o como um indivíduo que pertence a um determinado grupo que possui características em comum. Os conceitos que caracterizam e definem os alunos ficam aprisionados na “troca imediata” entre os extremos, entre os pólos da alternativa: bom – ruim; capaz – incapaz; forte - fraco etc (Žižek, 1991, p.73). Nesse prisma, um certo conceito só produz sentido(s) se denegar o seu

extremo, isto é, o “bom” aluno passa a ser a denegação do “mau” aluno e assim por diante. O que une os extremos, entretanto, é a diferença, lembrando que a identidade é constituída por meio da diferença e do confronto com o outro: não é a simples negação do outro, mas a diferença em relação a esse outro que é constitutiva da subjetividade. Sendo assim, o sujeito inserido no simbólico e assujeitado à dispersão inevitável dos sentidos, se constitui no entremeio, ou seja, não é nem só bom, nem só ruim, mas resulta do confronto e do imbricamento de ambos. Essas noções parecem não constituir a prática discursivo-pedagógica, que está sempre buscando a simplificação extrema dos sujeitos avaliados, principalmente ao empregar conceitos pré-construídos e valores numéricos para representar e fixar o lugar do sujeito-aluno.

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

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

Considerações finais

Inicialmente, é preciso retomar que o espaço onde os registros foram coletados (escola particular de idiomas) representa uma condição de produção relevante, pois atua diretamente na formulação dos discursos e na constituição dos sentidos. Apesar de a instituição pesquisada não focar a formação do aluno, mas a eficiência no ensino de línguas, acredito que os questionamentos e as considerações propostas neste estudo representam um indicativo do que

acontece no contexto escolar, de um modo geral e, em especial, na relação professor-aluno, lembrando que, de acordo com a perspectiva discursiva, o que fundamenta o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse sujeito sócio-histórica e ideologicamente determinado enuncia.

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

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

Nos eventos discursivos apresentados, o conceito de justiça fundamenta e legitima a prática da avaliação que pressupõe um tratamento proporcional ao mérito (recompensa) ou ao demérito (punição) de cada um que, por sua vez, são calculados numericamente. É o resultado numérico e supostamente lógico, neutro e racional da avaliação formal que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, definindo-o como capaz ou incapaz. No entanto, como já mencionado anteriormente, apesar da aparente neutralidade e rigidez lógica, toda e qualquer avaliação é singular e subjetiva, tendo em vista que esta prática se fundamenta nas represen-

tações e julgamentos do professor em relação ao aluno, embora nem o sujeito-avaliador nem o avaliado se dêem conta disso. Essas considerações encontram reforço no estudo de Amarante (2002, p.82):

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

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

No contexto escolar, a prova ou avaliação formal é representada como um instrumento lógico e seguro que atesta a capacidade e o saber do aluno, “esquecendo-se” que a avaliação pode e deve possibilitar o deslocamento de verdade(s) pré-estabelecidas, da ordem do imaginário, desde que seja vista e interpretada de um outro lugar. Dito de outro modo, caso o professor passe a reconhecer a avaliação como uma forma de produção de verdade(s) que escapa(m) ao próprio sujeito e que, portanto, permite a apreensão de “sintomas” que apontam para a(s) representaç(ões) identitária(s), talvez o sujeito-aluno possa ser reconhecido em sua singularidade e não apenas classificado ou rotulado como bom ou mau aluno.

Em última instância, convém ressaltar que este estudo não pretende sugerir a eliminação das práticas avaliativas, sobretudo da avaliação formal, que é parte integrante e determinante do processo de ensino e aprendizagem, mas sim compreender o modo como essas práticas funcionam e atuam no contexto escolar. As análises apresentadas enfatizam que a avaliação formal, por legitimar e ser legitimada nas relações de poder-saber, tal como nos aponta Foucault, pode provocar deslocamentos e mudanças significativas, em especial para o sujeito-aprendiz, caso a figura de autoridade, representada pelo professor-avaliador, consiga vislumbrar a complexidade e não neutralidade da avaliação que tem a função e o poder de construir a(s) verdade(s) sobre a (in)capacidade do sujeito-avaliado.

Notas

- ¹ Quando houver duas datas, a primeira corresponde à primeira edição da obra e a segunda, à edição consultada.
- ² Neste artigo, utilizei os seguintes símbolos de transcrição: E = excerto; S = supervisor; D = diretor; A = aluno; / = fala entrecortada; ... = pausa na fala; [...] = omissão de trechos da fala; [] = inclusões do pesquisador; caixa alta = vocábulos enunciados enfaticamente. 4 W substitui o nome de uma instituição escolar bastante conhecida e próspera na região. 5 Nome fictício. 6 X substitui o nome de uma escola de nível fundamental e médio.
- ⁷ A noção de interpretação, utilizada neste momento da análise, é a de interpretação enquanto recuperação de sentidos possíveis e previsíveis.
- ³ (Pe) designa as formulações proferidas pelo pesquisador.
- ⁴ Nome fictício dado a um professor da instituição.
- ¹⁰ Na instituição pesquisada, quando o número de alunos é superior a quinze, os alunos são divididos em duas turmas, com professores distintos.

Referências

- AMARANTE, Maria de Fátima. Formulário para avaliação de aprendizagem: dispositivo ótico-enunciativo e funcionamento neoliberal. In *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC: Campinas. Vol. 21, n^{os} 1 e 2, p. 74-91, 2002.
- AUTHIER – REVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV 26, 1982, p. 91-151, 1982.
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- _____. As representações do saber científico na constituição do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In CORACINI, Maria José [org.]: *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó Argos Editora Universitari, p. 319-336, 2003.
- _____. Escrita do professor, cidadania e identidade. *Revista da Anpoll: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. Universidade de São Paulo, n^o 17, p. 285-306, 2004.
- FOUCAULT, Michael. *A verdade e as Formas Jurídicas*. PUC – Rio de Janeiro: Nau Editora (ed. Consultada: 1999), 1973.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro:

Graal, 9 ed. (ed. consultada, 1990), 1979.

- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Albuquerque, M.T. & Albuquerque, J.A. [trad.]. Rio de Janeiro: Edições Graal (ed. consultada: 1997), 1988.
- GILLIAM, Angela. Globalização, identidade e os ataques à igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. & CAPINHA, Graça [orgs.]. *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Editora Hucitec, p. 73-105, 2000.
- HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. Orlandi, E. [trad.]. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- MIAILLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Obras incompletas*, vol. I. São Paulo: Nova Cultural, p. 45-52, (ed. Consultada, 1987), 1873.
- _____. *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Souza, P.C. [trad.]. São Paulo: Companhia das Letras (ed. Consultada, 1992), 1844.
- PERELMAN, Chaïn. *Ética e Direito*. Galvão, M.E. [trad.]. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- ŽIŽEK, Slavoj. *O mais sublime dos histéricos: Hegel com Lacan*. Ribeiro, V. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

Recebido em julho de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre a autora:

Juliana Santana Cavallari é graduada em Letras pela UNESP (1997), mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp (2005). É professora do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, identidade, interdiscurso, imaginário e ensino-aprendizagem.