

## TÍTULO : O SUJEITO DISCURSIVO DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E NA PEDAGOGIA DE LÍNGUAS

Neste estudo discutimos o conceito de sujeito nas práticas de avaliação na educação e na pedagogia de línguas estrangeiras (inglês). Assumimos a perspectiva discursiva comprometida com a Psicanálise, na qual o sujeito avaliador é concebido como heterogêneo, desejante e ao mesmo tempo, um enunciador restringido por Formações Discursivas que regulam aquilo que ele pode e deve dizer. Desse modo, propomos-nos a explicar o efeito de desestabilização da objetividade esperada nessas práticas as quais são comumente entendidas como efeitos de subjetivismo e, portanto, não são consideradas confiáveis no discurso técnico da avaliação.

Dra. Maralice de Souza Neves  
UFMG  
Valdeni da Silva Reis  
Mestranda-UFMG

### 1. INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é apresentar uma reflexão sobre o conceito de sujeito nas práticas de avaliação da aprendizagem, em particular, na aprendizagem de línguas. Segundo Coracini (2003), muito raramente lingüistas aplicados e pedagogos questionam a noção de sujeito para um entendimento maior acerca do processo de ensinar e aprender LE. Do mesmo modo, Neves (2004) problematiza a noção do sujeito intencional e propõe a concepção discursiva de subjetividade no processo de avaliação de aprendizagem de inglês como LE. Nessa concepção, o sujeito-avaliador, heterogêneo em sua constituição, ocupa um lugar na formação social da escola ou da universidade de onde enuncia e que regula aquilo que ele pode e deve dizer dentro de formações discursivas da avaliação.

Assumimos, neste estudo, esta perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise, no estudo da relação entre ensino/aprendizagem e avaliação na educação e na pedagogia de línguas. Contrária à noção de sujeito cartesiano, logocêntrico, uno e homogêneo, assumimos o sujeito, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente. Este, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal (CORACINI, op.cit.).

Inicialmente, discutiremos alguns sentidos de avaliação na educação e no ensino de línguas que foram historicamente constituídos e hoje são demarcados no efeito de controle pelo discurso da objetividade e da cientificidade. Em contraposição, caberá apontar também o efeito de desestabilização da objetividade, ou seja, o efeito da singularidade, entendida, em princípio, como pertencente ao modelo epistemológico da

subjetividade nas práticas de avaliação em educação. Esta noção de subjetividade é traduzida por Dias Sobrinho (2004) como essencialmente subjetivista uma vez que se trata de produção de sentidos preñe de contradições e conflitos. Porém, rompendo com a noção de subjetividade individual, propomos a noção de sujeito-efeito, enfim não subjetivista, pois o sujeito constitui dizeres e é por eles constituídos em Formações Discursivas (FD) e Ideológicas (FI) em que estão inseridos. Finalmente, apresentamos duas FDs da avaliação no ensino universitário de línguas, que em sua constituição fluida e contraditória, compreendem discursos de exclusão da falha e da perfeição, assim como inclusão de gestos afetivos e aceitação da falta, num movimento que revela efeitos do social, da história, da ideologia e dos desejos (inconscientes) nos gestos de interpretação dos sujeitos envolvidos.

## 2. SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA PEDAGOGIA DE LÍNGUAS

A noção de avaliação é filosoficamente entendida como operação do espírito relativa não à existência de uma idéia ou de uma coisa, mas ao seu valor, ou grau de perfeição relativamente a um dado fim (LALANDE, 1996). Já na etimologia, o verbo transitivo direto “avaliar” (do latim *a-valere*) significa “dar valor a ...” e os dicionários<sup>1</sup>, com seu papel de legitimadores dos dizeres através de sua função histórica de dar aos indivíduos o sentimento de pertencer a uma comunidade unificada, foram cristalizando dizeres tais como:

- 1) determinar a valia ou valor de
- 2) apreciar ou estimar o merecimento de
- 3) calcular, computar
- 4) fazer idéia de, supor
- 5) valor determinado pelos avaliadores

Na prática educacional, o objeto mais visado é a aprendizagem e o objetivo final da avaliação é aprovar ou reprovar, atribuir certificados e selecionar de forma a dar corpo aos dizeres que assim se estabelecem: “apreciar ou estimar o merecimento de algo, atribuindo-lhe um valor a ser calculado e computado”, o que nos leva à função de controle. Com efeito, o controle da aprendizagem leva ao sentido originário do francês

---

<sup>1</sup> Os dicionários consultados foram: Dicionário Eletrônico Aurélio, século XXI, Nova Fronteira, 1999; Dicionário Profissional de Português, Texto Editora, 1999, e Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group, 1995.

de 1367, *contre-rôle*, como “registro de contabilidade feito em duas cópias para permitir verificação<sup>2</sup>”. Rak & Larrieu (1994) afirmam que a função do controle é constatar a conformidade ou não de um produto (ensinado). Uma vez que o controle do conhecimento deixou de ser efetuado pela Igreja, passando a ser realizado pelo próprio indivíduo através do Estado a partir do séc. XVI (HAROCHE, 1992), a educação como função da sociedade, aceita ou rejeita as idéias que afetam o ensino e as práticas de avaliação conforme as demandas sociais.

O percurso histórico na área de avaliação no âmbito da educação mostra uma sistematização dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem que não data de muito antes do início do séc. XX, quando surge a preocupação de mensurar as mudanças do comportamento humano (S. SOUSA, 1997) para se adequar às jovens ciências modernas surgidas no final do séc. XIX, a psicologia e a lingüística. Estas, como parte das ciências humanas, nas quais o homem é objeto e sujeito do saber, substância e receptáculo de verdades, tratam da vida, da linguagem e do trabalho. O homem é visto, nessa construção dos saberes, dentro de uma filosofia humanista como sendo livre e racional, mas “esquece-se” de que suas práticas discursivas, formadoras do saber, são determinadas por uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1985, 1997), ou seja, os comportamentos, as atitudes e o próprio dizer são regidos por regras anônimas que autorizam a produção de determinados sentidos e não de outros.

Dias Sobrinho (2004) distingue dois modelos epistemológicos na área de avaliação educacional, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica: um que concebe a avaliação como objetiva, sobretudo como controle, e com uma função técnico-burocrático economicista de controle de produtos e instrumentalização da educação conforme a economia de mercado; e o outro, essencialmente subjetivista, que, segundo o autor, concebe a avaliação antes de tudo como produção de sentidos, um campo cheio de contradições, pois penetrado de valores, conflitos e ambigüidades. Entendemos estes modelos como produções verbais que caracterizam efeitos de sentido oriundos do interdiscurso, sendo que este designa “o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas (doravante FD) em função de relações de dominação, subordinação, contradição”. (MALDIDIER, 2003, citando PÊCHEUX, 1995).

---

<sup>2</sup>Conforme o dicionário Larrousse Lexis, esse verbete é originário do francês *contrôle* que por sua vez é uma modificação do francês antigo ‘*contre-rôle*’, sendo que o verbete *contrerole* data de 1367.

No âmbito da pedagogia de línguas, até meados do séc. XIX, Kelly (1969) aponta que o ensino satisfazia às necessidades da sociedade fora da escola. Depois passou a ser tolerado somente para formação de habilidades a serem usadas na vida adulta. O empenho em instrumentalizar, criar métodos, treinar e profissionalizar os professores de LE seria resultado do esforço de manter essa disciplina respeitada e viva. Em todas as épocas, ressalta o autor, o necessário pragmatismo dos professores é que os levou a escolherem os métodos que melhor atendessem a essas necessidades. As revoluções nas práticas pedagógicas não foram invenções nem aperfeiçoamentos, mas atualizações. Do mesmo modo, a pedagogia de línguas adotou as mesmas práticas enunciativas de avaliação da educação e a era da medida se instalou a partir da década de 60 quando foram adotados os estudos docimológicos<sup>3</sup>. Nas palavras de Dias Sobrinho (op.cit., p.711) “esses estudos reafirmam uma concepção racionalista e empirista da avaliação, durante muito tempo quase totalmente identificada com exames, notação e controle.”

O discurso “objetivista” da avaliação ganha forma dentro da filosofia positivista da eficiência (LYOTARD, 1998) que legitima a noção de desempenho, definido como uma relação insumo/produto (*input/output*), cujo sistema é presumivelmente estável, obedecendo a uma trajetória regular através da qual pode-se antecipar o produto (*output*). Faz efeito no discurso da avaliação educacional, assim como na pedagogia de línguas, o que em síntese é concebido como “processo de julgamento de desempenho do aluno em face dos objetivos propostos” (S. SOUSA, 1997). No ensino de línguas, o objetivo da aprendizagem é hoje nomeado como competência comunicativa ou proficiência e legitimado por exames internacionais, tais como o TOEFL e o CPE<sup>4</sup>, no caso do inglês. Já na prática de sala de aula são comumente adotados instrumentos nomeados “formativos”, “alternativos” e “autênticos” (tais como, diários de aprendizagem, portfólios, auto-avaliação, notas de observação do professor, etc) nos quais repousa o discurso da subjetividade, pois neles a medida do avaliador está sujeita a falhas. Os especialistas buscam, incansavelmente, então, a solução que reside no

---

<sup>3</sup> A investigação docimológica teve início com os estudos de Piéron e Laugier que atribuíam a instabilidade das avaliações às diferenças inter e intra-individuais e à imprecisão dos testes. O termo foi proposto por Piéron, em 1922, a partir dos termos gregos: *dokimê*, que significa prova, exame; e *logos*, palavra, razão; logo: discurso científico (Hadji, 1994). Como aponta Foucault (1985) em *As Palavras e as Coisas*, com Adam Smith opera-se um deslocamento no conceito de “trabalho”: sua “medida”, que antes se dava via quantidade de alimento necessário para manter o trabalhador e sua família, na modernidade, se fixa no preço natural das coisas e as riquezas se decompõem segundo as unidades de trabalho que a produziram (o esforço empregado, a jornada, etc). É dessa consciência, que atinge a concepção de vida, trabalho e linguagem, que nasce a possibilidade, para o sujeito humano, de constituir-se como objeto de saber, afirma Gregolin (2004).

<sup>4</sup> TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), CPE (*Cambridge Proficiency in English*).

contrato de controle entre professor e aluno sobre o saber deste último, através do estabelecimento de critérios qualitativos com valores quantificáveis nas escalas, *checklists*, questionários e relatórios.

Partindo então do ponto de vista de que a prática do sujeito é marcada pela historicidade e é através dela que os sentidos vão sendo construídos, propomos o cruzamento das definições *avaliar*, *avaliação* ao complexo processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como ponto de partida e fio condutor para essa discussão, aproximamos as definições *dar valor a / determinar valor de / calcular*, *computar* à definição, *valor determinado pelos avaliadores*. Se por um lado, a prática discursiva se inscreve predominantemente numa ideologia da técnica, dos exames (sobretudo escritos) e do sistema de notação, posto que pretende o efeito da medida, seja o cálculo quantitativo ou qualitativo; por outro lado, esta é também constituída no modelo “subjetivista”. O que temos são discursos e sujeitos constituídos no interdiscurso, ou seja, na oscilação entre diferentes FDs, sendo estes dois espaços enunciativos os mais evidentes, embora seja importante marcar que os modos preponderantes de enunciação sempre trazem vozes de outras FDs. Portanto, qual seria a representação do avaliador e do valor que ele atribui aos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas? Não haverá sempre algo da singularidade do sujeito que escapa ao efeito de objetividade proposto pela ciência?

### 3. O SUJEITO EM SUA HETEROGENEIDADE

Para desdobrar nossa reflexão, retomamos a questão do sujeito. Na prática positivista, o sujeito é concebido como indivíduo (in-diviso) centrado, uno e homogêneo, portanto intencional; é ele quem exerce a prática da avaliação, que determina o valor, que calcula e estima resultados legitimadores do processo de controle. Nesta perspectiva, ele é origem do que diz e faz, é o sujeito da psicologia e de suas variantes neuronais, que se exprime através da língua, instrumento de comunicação, de modo que lhe pareça bastante transparente (AUTHIER-REVUZ, 1998). Assim, o que os indivíduos exprimem sobre o processo de avaliar reflete diretamente a realidade do processo enunciativo. Voltando a Dias Sobrinho (op. cit.), o notável apelo e demanda da avaliação em sua função de distribuição e seleção dos indivíduos baseadas no mérito individual, atestado em forma de exames escritos, é que dá a idéia de transparência e rigor ao processo de estabelecimento e mobilidade das classes de alunos.

Problematizando essa noção do sujeito intencional, Grigoletto (2003) sintetiza muito bem numa perspectiva teórica de uma abordagem discursiva de sentido e de sujeito, o conceito de sujeito que aproxima três perspectivas teóricas: a teoria não subjetivista da subjetividade pressuposta na análise de discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1995); a perspectiva que propõe a heterogeneidade constitutiva do sujeito, advinda da lingüística da enunciação (AUTHIER REVUZ, op. cit.); e a concepção psicanalítica do sujeito possuidor de um inconsciente, portanto, cindido, descentrado na sua estrutura.

Adotamos, portanto, esse conceito de sujeito-efeito de sentido na aproximação das três perspectivas teóricas. Como já mencionado, este é constituído no *interdiscurso* – exterior formado por outros discursos; conjunto do dizível – que determina o que é ideologicamente possível de ser formulado em um discurso determinado (PÊCHEUX, 1995, ORLANDI, 1999). Isto quer dizer que o movimento da significação está no processo de constituição dos sentidos, quando um discurso entra em relação com diferentes regiões do interdiscurso, marcando a sua heterogeneidade. Os enunciados se encontram no domínio do repetível (no chamado *intradiscurso*, ou aquilo que o enunciado diz; o fio do discurso), “enquanto que as formulações se esgotam no tempo e no espaço em que são ditas” (GRIGOLETTO, op.cit. p. 224), ou seja, são constituídas historicamente no processo discursivo.

As formulações se dão em FDs, a serem entendidas como um conjunto de regras, ou matriz de significado, que determina o que pode e deve ser dito a partir de certa posição na vida social. Embora estas tenham fronteiras fluidas, os dizeres têm significado em virtude das FDs em que ocorrem e mudam de sentido quando migram de uma FD para outra. Qualquer FD faz parte do interdiscurso e por sua vez está encerrada em formações ideológicas (FI), sendo então que, segundo Pêcheux (1995), os processos discursivos se inscrevem em relações ideológicas.

Diremos então, que o sujeito é constituído na historicidade, em sua dimensão enunciativa, através de identificação com a FD que o interpela. Essa interpelação é ocultada através do “esquecimento” de que o falante é função de uma ou mais FDs e FI, ou seja, do interdiscurso, e assim vem reconhecer-se ilusoriamente como o autor de seu próprio discurso (PÊCHEUX, op.cit). Nas palavras de Gregolin (2004, p. 53) essa

*identificação, fundadora da identidade (imaginária) do sujeito, repousa sobre o fato de que os elementos do interdiscurso(sob sua dupla forma de pré-construído e de processo de sustentação<sup>5</sup>) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, estão reinscritos no discurso do próprio sujeito.*

Quais seriam, então, os elementos a serem considerados no ato ou efeito de avaliar um aluno, nessa relação professor-aluno/avaliador-avaliado; *sujeitos* de uma mesma relação, mas que tomam posições de lugares distintos nas FDs em que estão inseridos?

Entendemos lugar como situação empírica. Segundo Orlandi (1999), a denominação empírica de *lugar* significa como os sujeitos estão inscritos na sociedade, sendo possível serem sociologicamente descritos. Deste modo, encontramos demarcados, sobretudo na sala de aula, o lugar do professor e o lugar do aluno no processo de ensinar/ aprender/ avaliar a LE.

Por outro lado, devemos, ao mesmo tempo, considerar as posições assumidas nessa mesma perspectiva. Estas se referem ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso, ou seja, as posições dos sujeitos no discurso. Assim, podemos dizer, que o sentido não existe em si e independente “mas é principalmente determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (op.cit.:42).

Pode-se dizer, segundo Miller e Milner (2006, p.28), que “a avaliação progride desde a emergência do discurso da ciência”. Nessa perspectiva, que busca o efeito de objetividade, hoje é difundida a tríade oriunda da ideologia neoliberal: qualidade, avaliação e economia, constituindo a qualidade do produto educacional como valor econômico e a avaliação como bem de consumo. (AMARANTE,op.cit). A avaliação de qualidade institucional, conforme a autora, é medida por meio da avaliação do produto representado pela figura do aluno, valorizando então, a avaliação de desempenho, logo, a competitividade e individualismo no processo “educacional”. Econômica e politicamente determinados, os testes passam a ser utilizados na educação devido a um

---

<sup>5</sup> Segundo Gregolin (2004, p. 48), citando Pêcheux, 1995, o pré-construído está ligado ao funcionamento determinativo da relativa: “o efeito de pré-construído, ligado ao encaixe sintático, é o de uma distância entre “o que foi pensado antes, em outro lugar e independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase.” [...]“A articulação de enunciados é realizada pela relativa explicativa, que junta duas asserções, sendo uma ‘o apelo lateral daquilo que se sabe por outra via’”, ou seja, como um “processo de sustentação.” Este é um ponto decisivo para caracterizar o traço de relação entre o discurso atual e o discurso já-lá.

crescimento da economia global. Avaliar, nesse contexto, assume a forma que proporciona uma crescente competitividade incentivadora de um constante desenvolvimento de avaliações que selecionam os “mais bem preparados” e excluem quem não é. É a avaliação que, na visão psicanalítica (cf. MILLER e MILNER, op.cit.), visibiliza o ciframento do ser, iniciado com Descartes, através de sua comparação com os outros. A comparação é núcleo da avaliação e é essa que introduz a falta, ou diríamos, a falha materializada no erro, naquilo que não é apre(e)ndido.

Ainda, dentro desse desenvolvimento econômico mundial, incentiva-se constantemente o desenvolvimento de avaliações que representem o interesse comercial vigente. O TOEFL, por exemplo, tornou-se industrializado e representa hoje, a melhor demonstração dessa tendência econômica global, comercial e política instalada na história da avaliação de aprendizagem do inglês como língua mundial e em sua crescente representação de autoridade e poder, na função de certificar ou eliminar candidatos estrangeiros, sobretudo para universidades americanas e canadenses (SPOLSKY, 1995).

Neste ponto, cabe retomar a questão abordada inicialmente. Com relação à representação do avaliador no processo de ensino e aprendizagem, destaca-se que este assume, geralmente, o papel de “juiz”, aquele que julga, determina, incluindo ou excluindo alunos de certos processos sociais e competitivos. Sob tal perspectiva, parece senso comum reconhecer como funcional a definição apresentada no início, ou seja, *avaliação: valor como elemento de significação determinado pelos avaliadores*. Ora, se o valor, seguindo tal conceito, é determinado pelos avaliadores como este é então, significado?

Vamos considerar que professor ou aluno; avaliador e avaliado são sujeitos-efeito-de-sentido. Nesse caso, o sujeito é *produzido* em um processo da interpelação-identificação no lugar deixado vazio sob a evidência de que “eu sou realmente eu”, o que revela o histórico de cada um (como nome, família, amigos, lembranças, anseios...). (PÊCHEUX, 1995). Essa noção não recobre uma forma de subjetividade, mas sim, um lugar, uma posição discursiva relativa a um efeito da memória, que significa, a instância da constituição dos sentidos.

Avaliar o ensino e aprendizagem de LE pode então ser analisado sob outra perspectiva. Aprender, ensinar e avaliar, são gestos de interpretação via momentos de identificação do(s) sujeito(s) com as imagens em que se reconhece(m), em relação aos instrumentos, ao objeto de saber (a LE), aos outros (alunos e professores) e a si mesmo.

A dimensão imaginária é a que dá ao sujeito a ilusão do eu intencional, identificado com o discurso da avaliação que faz sentido para esse sujeito porque permite compará-lo com os outros.

Ao entendemos a LE como a “língua do estranho”, “língua do outro”; a língua aprendida e que oferece elementos para que o falante consiga ‘se dizer’ “na e pela língua do outro” (CORACINI, 2003:152) teremos, por exemplo, a imagem da boa pronúncia na LE ou do que é considerada uma fluência aceitável, de acordo com as representações que os protagonistas têm da língua, do outro e de si como avaliador e avaliado. Por outro lado, sujeito e sentido, coexistem não só na dimensão imaginária, mas nas dimensões simbólica, real e imaginária (Teixeira, 2004, citando Lacan).

Conforme Teixeira (op.cit), as imagens em que nos reconhecemos são reguladas pela linguagem, ou seja, pelo simbólico, que, via as “regras da sociedade” transmitidas a nós através do enorme fluxo de produção discursiva da nossa cultura, funciona regulando/interditando (castrando) o que não é socialmente aceitável (os desejos). Entretanto, há sempre algo que escapa à simbolização, o “real”. Segundo Zizek, 1991, citado por Teixeira (op. cit.), o real é, a um só tempo, tanto o ponto de partida e base da simbolização, como a sobra; o resto que escapa à simbolização, sendo como tal, produzido por ela. É um lugar deixado vazio, não simbolizável, que abriga a causa do desejo (o objeto *a*). Os desejo é, nas palavras de Teixeira (op. cit, p 89) “a margem que separa, devido à linguagem, o sujeito desse objeto supostamente perdido”.

Cabe, então, apontar a ilusão de um sujeito não só interpelado e assujeitado às formações discursivas e ideológicas, mas também concebido como heterogêneo, polifônico, do inconsciente psicanalítico. Este, no enodamento do real, simbólico e imaginário, constitui-se nas formações discursivas habitadas pelo interdiscurso, porém em constante reorganização subjetiva. Essa reorganização resulta no sujeito em eterna construção, sujeito “por vir”, inapreensível, indeterminado, sempre em produção (TEIXEIRA, op.cit.).

Segundo Bertoldo (2003), desde sua formação profissional, o professor tende a tornar-se um “receptáculo” de múltiplas teorias prescritivas apresentadas como completas, logo, eficientes como fonte de conhecimento. Contudo, não sendo o sujeito constituído apenas por teorias, que imaginariamente preenchem a função pedagógica e formativa representada como científica, é também sujeito desejante, singular, não de todo assujeitado às teorias, às práticas técnicas, ao funcionamento social dos gestos de interpretação. Este está também enredado na tensão do atravessamento do seu desejo, o

Outro da comparação que não pede permissão e interfere no seu gesto. Trata-se da interferência da falta e do desejo a despeito das demandas, nas relações entre os sujeitos. É exatamente a condição desejante que devemos considerar na subjetividade dos protagonistas dos gestos de avaliação.

#### 4. OS SUJEITOS DAS FDS *INCLUDENTE E EXCLUDENTE*

Finalmente, discutiremos brevemente, a partir das conclusões da pesquisa de Neves (2004), as representações da avaliação oral na aprendizagem de inglês numa instituição de ensino superior formadora de professores de LE sob a perspectiva do processo discursivo. Neves levantou, nos gestos de avaliação dos protagonistas de sua pesquisa, duas FDs que denominou Excludente e Inclusiva, contraditórias em suas relações de dominação e de oposição.

Diríamos que a FD Excludente se caracteriza pela representação que os sujeitos têm da perfeição que, contraditoriamente, exclui tanto as falhas quanto a excelência dos alunos. Nesta pode-se observar momentos de identificação predominantes em relação à ideologia técnico-burocrática economicista de controle de produtos, legitimada por teorias e onde se busca a exigência máxima no desempenho, o zero-defeito, a perfeição. Ao mesmo tempo, num momento de desestabilização no qual o desejo interfere, não se dá lugar para que haja desempenho perfeito, materializado em penalização pelo avaliador dos mínimos erros do avaliado.

Na FD Inclusiva, por outro lado, a despeito das demandas técnicas e da ideologia da excelência, prepondera a identificação com as demandas de cunho afetivo, as quais se materializam em notas generosas e aceitação de desempenho faltoso segundo as representações que os sujeitos têm da LE de si e dos outros. Também nesta FD, os sentidos deslizam desestabilizados pelo desejo dos sujeitos. Este desejo é materializado no discurso que interfere dizendo respeito às teorias sobre ensino/aprendizagem da LE, às técnicas de avaliação e às dúvidas quanto à função e ao valor dados aos instrumentos de avaliação.

Como ressalta a autora, essas esquecidas vozes de uma memória discursiva – o interdiscurso – vêm de vários domínios sociais, históricos, ideológicos, mas, sobretudo, vêm de um desejo que não se dá a ver, marcando uma singularidade, nos gestos de equívocos e contradições. É esta singularidade que escapa ao controle embora seja combatida no discurso da avaliação que objetiva comparar os sujeitos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esta discussão não aborde a contento a complexidade do tema, não há como negar a constituição e importância do sujeito discursivo no campo da educação e da lingüística aplicada ao ensino de LE. Esse sujeito é o sujeito do inconsciente, clivado e heterogêneo; múltiplo em sua constituição e que ganha forma na e pela língua.

Trata-se do reconhecimento de que a lingüística aplicada, aliada a um caráter interdisciplinar, apresenta condições de aprofundamento para a compreensão da prática educativa, tanto no domínio teórico, quanto em domínios diretamente ligados aos seus processos enunciativos. No entanto, dada à complexidade e profundidade dos tópicos aqui apresentados, somente novas leituras, releituras e contínuas discussões contribuirão para que seja possível ir além. Sendo assim, acreditamos responder com mais segurança que avaliar, tanto nos processos educacionais como no processo de ensino e aprendizagem de LE, é uma questão dos sujeitos em gestos de interpretação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, M.F.S Ideologia neo-liberal discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência. 298p; Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BERTOLDO, E.S. O discurso da divulgação científica da lingüística aplicada. In: CORACINI, M.J.F.; BERTOLDO, E.S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.117-144.

CORACINI, M.J.F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, pp. 139-159, 2003.

\_\_\_\_\_ O discurso da lingüística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, M.J.F.; BERTOLDO, E.S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p.97-115.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, v.5, n.88, p.703-725, 2004.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_ *A arqueologia do saber*. 5ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997

- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2004
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House, 1969.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso:(Re)reler Michel Pechêux hoje*. Campinas, Pontes, 2003 (Trad. Eni P. Orlandi)
- MILLER, J-A.; MILNER, J-C. *Você quer mesmo ser avaliado?* Barueri, SP: Ed. Manole, 2006.
- NEVES, M.S. Processo Discursivo e Subjetividade na avaliação em LE (inglês) no ensino universitário. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 43 (2), p. 249-264, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Paráfrase e Polissemia A Fluidez nos Limites do Simbólico*. Campinas, Rua, 4:9-19, 1998.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso Uma Crítica à Afirmação do óbvio*. Campinas. Ed. Unicamp. 1995.
- RAK, I., LARRIEU, P. (ORG.) *Des mots pour les saviors:evaluation et pedagogie dans les enseignments généraux et techniques*.Pris: Foucher, 1994.
- SERRANI-INFANTE, S.M., Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas Mercado das Letras, p. 143-167, 1998
- SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 27-49. (?)
- SPOLSKY, B. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise*. 2ª. edição. Porto Alegre: Edipucs, 2005.