

## O DISCURSO AVALIADOR DO SUJEITO-PROFESSOR NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-ALUNO.

Juliana Santana Cavallari\*

**ABSTRACT:** *This paper aims at studying the imaginary representations of teachers and students involved in the process of teaching and learning English as a second language. By analyzing the assertive discourse of a teacher about his/her role, as well as the role of the students within the classroom context, this study points out some consequences of these representations about oneself (teacher) and about others (students), toward the constitution of the identity of the subjects involved in this process.*

### I. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.

Este artigo aborda alguns questionamentos e apontamentos realizados com base no projeto de doutorado que venho desenvolvendo em Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE), desde o primeiro semestre de 2002. Trata-se, ainda, de um trabalho que é parte do projeto integrado CNPq, que discute a questão da *Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico*, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José Coracini.

O propósito deste estudo é analisar a constituição da 'identidade' do sujeito-aluno, a partir do olhar do outro (professor) e das imagens que estão em funcionamento tanto no discurso de professores como no discurso de alunos a respeito de si e do outro. Pretendemos, então, observar o efeito do discurso de professores de inglês como LE, na constituição da identidade imaginária do sujeito, aluno de língua inglesa (LI), considerando que as imagens com as quais nos identificamos são a conjugação de imagens enviadas pelo outro (cf. Coracini, 2002). Para tanto, buscaremos vislumbrar as representações imaginárias em relação ao aluno e em relação ao professor, através da análise do dizer do professor e do dizer do aluno, no contexto escolar.

Neste artigo, mais especificamente, abordaremos as imagens que o professor tem de si e do outro (aluno), através do seu discurso avaliador, que é perpassado pelo discurso jurídico, e que, por sua vez, constitui e é constituído pelos discursos moral e religioso; de modo a salientar as conseqüências do julgamento do professor para a constituição da 'identidade' imaginária do sujeito-aluno e para o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem de LI.

---

\* Doutoranda em Lingüística Aplicada pela UNICAMP

Do ponto de vista teórico, o presente estudo situa-se na interface entre a análise do discurso (AD) de linha francesa, o desconstrutivismo pós-estruturalista e alguns conceitos psicanalíticos.

## II. HIPÓTESE DO TRABALHO E QUESTÕES DIRECIONADORAS.

Este estudo tem como pressuposto que o discurso do professor, assim como o discurso do aluno, no contexto escolar, põem em funcionamento as imagens de si e as imagens do outro, que afetam a constituição da identidade imaginária dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, de um modo geral. Em outras palavras, ao falar do outro, fala-se de si mesmo, ou seja, mesmo o professor ou o aluno falando de si, este também estará retomando e falando sobre as imagens do outro. Estas considerações encontram respaldo em Mariani (1996) que salienta que ‘os discursos sobre’ - no caso deste estudo: sobre o professor e sobre o aluno - são discursos que atuam na institucionalização de sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória que é feita de esquecimentos (cf. Pêcheux, 1988).<sup>1</sup>

Partiremos da hipótese de que o julgamento do professor em relação ao aluno é muito forte e traz o efeito de sentido da ‘verdade’. Assim sendo, no discurso avaliador do professor em relação ao aluno, encontram-se algumas imagens com as quais o sujeito aluno passa a se identificar, já que essas, possivelmente, constituirão sua identidade ou, segundo Lacan (apud: Nasio, 1995), o “eu ideal”<sup>2</sup>. Em outras palavras, o sujeito-aluno parece ser coerente com o que o outro - interlocutor efetivo ou virtual - quer que ele seja. Em contrapartida, o professor parece estar sempre querendo avaliar, explicar e simplificar o sujeito-aluno como um bloco homogêneo e fechado. Larossa & Lara (1998) argumentam na mesma direção e asseveram que somos nós – no caso, os professores em geral – que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita e quais são suas aspirações. Desse modo, a singularidade do outro permanece reabsorvida em nossa ‘identidade’, reforçando-a ainda mais. As imagens que construímos para classificar, julgar e excluir o outro, segundo os autores, ao mesmo tempo em que nos protegem de sua presença incômoda, demonstram uma tentativa de enquadrá-lo em nossas instituições, submetê-lo às nossas práticas e aos nossos julgamentos, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador. Coracini (1997) acrescenta que a diversidade ou heterogeneidade do sujeito-aluno busca ser idealmente eliminada em favor de uma suposta harmonia e igualdade de conhecimentos e direitos.

---

<sup>1</sup> De acordo com a noção de esquecimento 1, segundo Pêcheux, o sujeito de linguagem acredita ser fonte e origem do que diz.

<sup>2</sup> Segundo Lacan (apud: Nasio, 1995), o eu ideal é a conjugação de imagens enviadas pelo outro: a imagem do outro retorna como sendo minha.

Também tomaremos como hipótese a interdiscursividade existente entre o discurso jurídico e o discurso da moral, de cunho religioso, e o freqüente julgamento presente no discurso do professor sobre o aluno. Em outras palavras, os discursos jurídico, moral e religioso se atravessam e são constitutivos do lugar do professor, que é socialmente legitimado. A partir dessas hipóteses e das considerações anteriores, partirão alguns questionamentos que deverão direcionar e ancorar a análise do recorte discursivo a ser abordado. São eles:

- Como as imagens de si (professor) e do outro (aluno) são formuladas no discurso do professor ?
- Quais são as imagens que constituem a 'identidade' imaginária do sujeito, aluno de LI, no discurso do professor ?
- Quais são os efeitos do imaginário do professor em relação ao aluno, na constituição da identidade do sujeito-aluno ?
- Qual é a relação interdiscursiva que compõe o julgamento e o discurso avaliador do professor em relação ao aluno, durante todo o processo de ensino/aprendizagem?
- Quais são as conseqüências do discurso avaliador, ou do constante julgamento realizado pelo professor em relação ao aluno, para a constituição da identidade imaginária deste sujeito-aluno e para o seu desempenho, durante o processo de ensino/aprendizagem de LI?

### III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme já mencionado anteriormente, o referencial teórico em que se apóia este estudo situa-se numa perspectiva discursiva, que dialoga com alguns conceitos psicanalíticos e noções propostas pelo desconstrutivismo. No campo teórico da AD de linha francesa, a língua é pensada em sua materialidade, ou seja, como um espaço de manifestações das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos de natureza ideológica (cf. Orlandi, 1993). Assim sendo, a linha de pesquisa adotada neste estudo e as diferentes regiões de conhecimento que a ela se articulam, possibilitarão a compreensão dos processos de significação. Dizendo de outro modo, a perspectiva discursiva e a análise dos enunciados a serem abordados neste estudo buscarão tornar visíveis a historicidade e a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem, observando relações de sentidos em função do efeito de unidade e indicando que o sentido é dividido em diferentes direções que a história determina (cf. Orlandi, idem). Em suma, toda palavra, para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente; toda palavra refere-se ao discurso no qual significa ou significou. Pêcheux (1988) conclui que a memória discursiva é constituída pelo já-dito, que torna possível todo o dizer e liga-se à noção de interdiscurso, que será retomada na análise do evento discursivo.

A seguir, abordaremos algumas concepções que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, principalmente ao direcionar e embasar a análise do recorte discursivo e os apontamentos realizados a partir dele.

## 1. CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Grande parte das pesquisas direcionadas para o ensino de línguas são de cunho cognitivista, que se dizem centradas no aluno (cf. abordagem comunicativa). Percebemos que há, nesses estudos,

*“uma perspectiva psicologizante (preocupada com o estudo dos processos mentais) que considera o sujeito como ser dotado de mente, de razão, unívoco, capaz de buscar e encontrar, ainda que ideal e ilusoriamente, o controle de si, do seu dizer e dos outros, através da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam”* (Coracini, 2000:184).

Trata-se do sujeito que habita a modernidade.

Contrastivamente, a perspectiva de sujeito, que subjaz a este estudo, é a perspectiva de sujeito pós-moderno que é perpassada pela noção de sujeito psicanalítico e discursivo, proposta por Coracini (2000). Nesta perspectiva pós-moderna,

*“o sujeito se apresenta esfacelado, cindido, clivado, superfície homogênea e una que camufla a heterogeneidade que o constitui, heterogeneidade essa que determina os conflitos e as contradições que emergem, vez por outra, do inconsciente, através do simbólico a cujo nível pertence a linguagem. E esse sujeito, inserido em sua historicidade e por ela constituído, habitado, portanto, pelo Outro, está fadado a tudo interpretar, a tudo significar”* (Coracini, 2000:180).

Usher & Edwards (1994) argumentam na mesma direção e afirmam que o sujeito ‘centrado’ não existe naturalmente e previamente formado, mas constitui um construto cultural, inscrito pelo sistema de significados, que é a língua, e pelos discursos: usos particulares e sistemáticos da língua.

A partir das considerações anteriores, desloca-se a concepção de sujeito como centro e origem de seu dizer, ou seja, desfaz-se o conceito de sujeito cartesiano/iluminista (cf. Souza, 2000) que decide o que quer e o que faz e propõe-se o descentramento do sujeito que é heterogêneo: constituído pelo social, pela linguagem e pelo Outro, que é essa rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir (cf. Teixeira, M. 2001).

Em suma, é a noção de sujeito heterogêneo, dividido e interpelado ideologicamente que deverá ancorar as análises e as considerações a serem propostas neste estudo.

## 2. IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO

Voltando para a questão central abordada neste estudo - a constituição da identidade do sujeito, aluno de LE, perpassada pelo discurso avaliador do professor - faz-se necessário discorrer sobre as concepções de identidade e de identificação que o embasam.

Neste estudo, deslocarei as noções de identidade e de identificação que circulam no senso comum. Estas noções partem da perspectiva do sujeito moderno que é definido por sua autoconsciência e autodeterminação (cf. Coracini, 2001). Assim sendo, identidade e identificação seriam processos conscientes, direcionados e construídos por um sujeito centrado, que é dono de seu dizer e dos sentidos que produz.

As concepções de identidade e de identificação que embasam este estudo situam-se na perspectiva do sujeito pós-moderno, na qual não é possível se falar de autonomia e de consciência do sujeito, já que este se apresenta como superfície homogênea, camuflando a heterogeneidade que o constitui (cf. Coracini, *op. cit.*).

Dentro desta perspectiva, a identidade é sempre imaginária pois põe em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo e que lhe permite se reconhecer enquanto tal. Além disso, as imagens com as quais o sujeito se reconhece e se constitui passam sempre pelo olhar do outro. Desse modo, as representações identitárias possibilitam ao sujeito reconhecer-se, através do que ele próprio vai construir, discursivamente, como contorno para o “si mesmo”, a partir do olhar do outro (cf. Costa, 2001). Estas considerações dialogam com Hall (2000) que salienta que as identidades são construídas por meio da diferença, ou seja, por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é ou aquilo que falta. Desse modo, o autor (*op.cit.*:118) utiliza o termo identidade

*para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar.*

Este esclarecimento do autor evidencia o fato de ser por meio de práticas discursivas que se constrói uma identidade, que é diferente das demais (cf. Silva, 2000). Há paralelismo entre Silva (2000) e Hall (2000:108) que enfatiza que “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Dizendo de outro modo, as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir – no caso deste estudo: posição de aluno e posição de professor – ainda que elas sejam representações construídas ao longo de uma falta e a partir do lugar do Outro.

Finalmente, a identidade tem a ver com questões do tipo: “quem nós podemos nos tornar”; “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

Para discorrer sobre o termo *identificação*, Hall (2000: 62) retoma a concepção de identidade como algo incompleto e formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e acrescenta que “*as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento.*” As identificações são necessárias para construir ‘pertencas’, ou seja, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. A identificação é dissolvida em traços que já se encontram impressos no sujeito, embora este não tenha consciência disso. Como nos salienta Nasio (1995:116), a partir de uma perspectiva psicanalítica, “*o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece.*” Ainda dentro de uma leitura psicanalítica, Chnaiderman (1998:48) observa que:

*o termo identificação vem sendo utilizado para definir processos estruturantes que ocorrem no EU (ou Ego, dependendo do autor consultado) através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias.*

A identificação, então, não se exerce, conscientemente, de um sujeito a outro, em uma determinada direção e em relação a modelos pré-determinados, mas ela está sempre em movimento, designando a produção do sujeito do inconsciente (cf. Serrani 1996). Portanto, as identificações desestabilizam o eu ao invés de estabilizá-lo: são a sedimentação do nós na constituição de qualquer eu.

Faz-se necessário ter em mente as noções apresentadas nesta seção, pois estas estarão perpassando a análise do acontecimento discursivo, que será proposto mais adiante.

## **2.1. IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR**

As identidades apresentam regularidades, apesar de serem mutáveis ao longo do tempo. Assim sendo, buscaremos problematizar o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as regularidades e os deslocamentos que constituem a identidade subjetiva e imaginária desse sujeito.

Coracini (2002:4) enfatiza que

*vozes provenientes de inúmeras regiões do discurso, sobretudo do discurso escolar, determinam as posições-sujeito assumidas pelo professor. Essas posições de discurso, por seu turno, apontam para as representações de si e do aluno, constitutivas do imaginário subjetivo, responsável pelo sentimento de identidade que nos habita.*

Segundo a autora (*op.cit.*), a identidade do professor, de um modo geral, é constituída pelo desejo de autonomia e de poder. Assim sendo, o professor, como representante 'oficial' da instituição escola, tem funcionado como um elemento inibidor, tudo direcionando, tudo moldando...(cf. Coracini, 2002).

Coracini (2000) argumenta, ainda, que, para a compreensão do que ocorre em sala de aula, é preciso atentar para as regularidades que caracterizam as posições dos sujeitos, respaldadas no imaginário. Assim, a posição do professor é interpelada pela identidade do professor que ocupa o lugar do saber-poder e seu discurso é permeado pelo discurso jurídico que põe em funcionamento a relação de direitos e deveres. Em outras palavras, é o professor quem sabe o que é melhor para os alunos, como eles devem proceder para aprender, o que devem aprender, ou o que devem dizer em determinadas situações; enfim, daquele a quem cabe avaliar, julgar, vigiar e punir (cf. Foucault, 1987) a todo momento. Mais adiante, Coracini (2000:191) conclui que

*faz parte da identidade do sujeito-professor não ter dúvidas, mas apenas certezas, não problematizar o ensino e a aprendizagem, mediante a problematização do sujeito, mas de alguma maneira, buscar 'soluções', imediatas, se possível, aos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, ainda que, para isso seja necessário simplificá-los ao extremo...*

E é justamente esta simplificação homogeneizante, direcionada pelas imagens que se tem do outro, que está presente nos constantes julgamentos realizados por professores em relação aos seus alunos.

## **2.2. IDENTIDADE DO SUJEITO-ALUNO**

Abordaremos, nesta seção, as generalizações da identidade do sujeito-aluno que estão presentes na relação professor-aluno, durante o processo de ensino/aprendizagem.

Há uma tentativa de unificar e homogeneizar a identidade do sujeito-aluno através da instituição escola e do contexto escolar, que determinam o discurso avaliador do professor que, por sua vez, reproduz os sentidos postos e desejados pela instituição. Dentro deste contexto, o aluno deve ocupar o lugar, sócio e historicamente legitimado, de subordinação e respeito ao lugar do professor que representa o saber e o poder (cf. Foucault, 1979). O autor (*op.cit.*) acrescenta que as relações que se estabelecem entre os sujeitos são, sempre e inevitavelmente, relações de poder que emanam de um saber reconhecido. Coracini (2000) argumenta na mesma direção e salienta que o poder opera através de práticas de saber que são, na verdade, práticas de disciplina, pelas quais o sujeito é assujeitado, ordenado, categorizado, normalizado, regulado e, a propósito deste estudo, avaliado e julgado. Em

suma, o professor sempre foi reconhecido e imaginado como aquele que domina o saber e este discurso constitui e legitima o poder e o discurso avaliador do professor, além de constituir a identidade imaginária do sujeito-aluno que se dá a partir da relação com o outro e de processos identificatórios do sujeito em face de diferentes discursos (cf. Serrani, 1996).

#### IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RECORTE DISCURSIVO

Nesta seção do trabalho, analisaremos, ainda que rapidamente, um recorte discursivo, para que seja possível realizar algumas reflexões e fornecer alguns apontamentos acerca do tema e dos questionamentos propostos neste estudo.

A análise que se segue está situada, do ponto de vista teórico, na interface entre a análise do discurso e a desconstrução (cf. Coracini, 1995). Segundo Grantham (2001:221),

*a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise lingüística, fornecendo a descrição das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.*

A perspectiva desconstrutivista, que também perpassa a análise dos enunciados, trabalha os pontos cegos da contradição, desconstruindo sentidos e deslocando o 'certo', o estabilizado (cf. Derrida, 1973: apud Arrojo). Dentro da reflexão desconstrutivista, não há realidade que não seja criada no interior da linguagem, ou seja, não há significado único, anterior à interpretação. A constituição dos sentidos é, pois, social (cf. Arrojo, 1992). Estas considerações estão pressupostas na análise do recorte que se segue.

Antes de dar início à análise do acontecimento discursivo, convém abordar as condições de produção que determinam as formulações e que regem as interpretações, já que incluem o contexto sócio-histórico-ideológico (cf. Orlandi, 1999). Buscarei enfatizar, num primeiro momento, o contexto e o espaço no qual o evento discursivo se deu.

O recorte discursivo abordado é constituído por enunciados proferidos por uma professora de língua inglesa (LI) e pela diretora de uma escola particular de idiomas. A escola, em que o evento discursivo se deu, também é conhecida como centro binacional e possui, em média, dezenove (19) professores de LI e oitocentos (800) alunos que se dividem nos cursos de inglês e espanhol. A professora, em questão, leciona nesta escola há mais de 18 anos e é conhecida, entre os alunos e professores, por ser bastante severa e manter o 'controle' em sala de aula.

O evento discursivo, descrito a seguir, ocorreu durante uma reunião pedagógica, na qual participavam 14 professores de língua inglesa e a diretora

acadêmica da escola. No momento em que os enunciados se deram, o assunto discutido na reunião era a indisciplina de alguns alunos de LI que, segundo alguns professores, atrapalhavam o 'bom' andamento das aulas ao insistirem em falar português em classe; algo terminantemente proibido nesta escola e na maioria das escolas que adotam a abordagem comunicativa como direcionadora da prática pedagógica. Durante esta discussão, uma das professoras, que trabalha nesta escola há dois anos, pede sugestões aos outros professores de como manter a 'disciplina' em sala de aula. Neste momento, a diretora da escola interfere, se dirigindo à professora que tem mais tempo de casa e pergunta:

(D 1)<sup>3</sup> "Você tem alguma dica? Você é famosa por saber controlar os alunos..."

E a professora responde, imediatamente:

(P 1) "Alguns alunos são impossíveis, eu não consigo controlar....Mas você é a autoridade, você pode e deve controlar a turma".

O questionamento a seguir deverá ancorar a análise do evento apresentado:

- *Quais são as imagens, que constroem as identidades tanto do sujeito-professor como do sujeito-aluno, postas em funcionamento a respeito de si (professor) e do outro (aluno), no discurso do professor?*

É a escolha lexical do sujeito de linguagem que funciona no esquecimento 2<sup>4</sup>, segundo Pêcheux (1975), que direciona a descrição e análise das formulações postas, ao provocar diferentes efeitos de sentido. A utilização do vocábulo *famosa* para descrever a professora, por exemplo, é bastante significativa, já que vislumbra o imaginário que os colegas de trabalho e os alunos da instituição têm em relação a este professor. No entanto, o sujeito de linguagem, no caso a professora caracterizada como *famosa*, materializa, na seqüência ("*alguns alunos são impossíveis, eu não consigo controlar*"), que a fama, imaginariamente atribuída a ela pelos colegas de trabalho e alunos da escola, não corresponde à sua representação identitária, também respaldada no imaginário. Em outras palavras, a postura profissional que este professor delineia para si, não coincide com a postura que lhe é delineada pelos colegas de trabalho e alunos da instituição. Desse modo, emerge, nesta seqüência, o entrecruzamento de duas posições enunciativas distintas, provenientes do

---

<sup>3</sup> (D 1) será o símbolo utilizado para representar o enunciado formulado pela diretora da escola e (P1) representará o enunciado proferido pela professora. Os enunciados acima fazem parte do mesmo recorte discursivo.

<sup>4</sup> O esquecimento 2 refere-se ao processo de seleção discursiva. O sujeito tem a ilusão de que o que diz tem sentido único.

discurso *sobre* o professor e do discurso *do* professor. São elas, respectivamente, (i) a posição de professor que mantém o controle total dos alunos, durante as aulas; e (ii) a posição de professor que se depara com a *impossibilidade* de controlar todos os alunos, em sala de aula.

O enunciado abordado e as considerações trazidas a partir dele retomam a afirmação de que as representações identitárias são construídas discursivamente. Ou seja, *ser famosa por saber controlar os alunos* é uma construção discursiva através do discurso *sobre*, que põe em funcionamento o imaginário que se tem em relação ao professor.

O emprego do vocábulo *impossível*, para caracterizar *alguns alunos*, também é bastante significativo, pois denuncia a impossibilidade de se conter a heterogeneidade constitutiva do sujeito-aluno. O enunciador ocupa uma posição, que delinea no fio do discurso uma identidade correspondente a de um professor que, embora seja dito e imaginado como aquele que sabe controlar os alunos, deixa 'escapar', através do seu dizer, a impossibilidade de conter o outro em toda a sua alteridade e heterogeneidade. Após fazer esta declaração, a partir de suas escolhas lexicais e dos sentidos postos em sua formulação, o enunciador parece se encontrar com o equívoco que joga em suas palavras. Este equívoco ganha visibilidade na seqüência: *mas você é a autoridade, você pode e deve controlar a turma*. Esta seqüência enunciativa, introduzida pelo conectivo mas, indica que o sujeito de linguagem parece se dar conta de que a postura profissional que imagina para si não é semelhante à postura imaginada pelos seus colegas e alunos da instituição, ou seja, não é semelhante à imagem que deve ocupar no contexto escolar. Ao formular este enunciado, portanto, o professor busca retomar o fio do discurso de modo a corresponder com as representações imaginárias que lhe são enviadas a partir do olhar do outro, deslocando a sua posição enunciativa de professor que não consegue manter o *controle* para professor *controlador*.

A repetição do verbo transitivo *controlar*, que em apenas dois curtos enunciados aparece três vezes, aponta para um construto discursivo que subjaz o imaginário de ordem e de disciplina, que perpassa o discurso do professor. Observa-se que em nenhum momento do evento discursivo é discutido o que seja controlar ou controlar o que, quem e em que situação. É como se este verbo perdesse a sua transitividade no contexto escolar e passasse a funcionar como um verbo intransitivo ou como um conceito pré-construído, que remete a uma construção anterior e que não precisa ser explicitada.

Ainda em relação a este vocábulo, os sentidos que gravitam à volta de *controlar*, conecta o discurso do professor sobre o aluno a um discurso jurídico, que se baseia na manutenção da ordem estabelecida e que deve ser mantida. Em outras palavras, *controlar* os alunos em sala de aula surge como uma 'regra de conduta' a ser seguida pelo professor e que, justamente por ser uma regra pré-estabelecida e legitimada no contexto escolar, não deve ser questionada. Com base nos enunciados apresentados e no contexto em que eles foram formulados é possível afirmar que o *controle*, a *disciplina* e a

*indisciplina* são alguns princípios admitidos tanto por professores como por alunos, embora não sejam justificados e nem problematizados pelos participantes do evento discursivo.

Mais uma vez, a enunciação de palavras como: *autoridade, controle e poder*, no dizer do professor, evocam, interdiscursividade, o discurso jurídico enquanto normalizador. O professor, ao se reconhecer e ser socialmente reconhecido como *autoridade* em sala de aula, tem legitimado o seu direito de *controlar* seus alunos. Deste modo, existe uma relação de poder entre os participantes deste evento, relação esta que produz discursos, conhecimentos e verdades que são construídas, mantidas e transformadas (cf. Foucault, 1996). O lugar social ocupado pelo professor representa um foco de poder dentro da instituição escolar, pois é aceito e mantido pelos sujeitos que constituem esta instituição. Esta legitimação do lugar ocupado pelo professor perpassa as representações imaginárias do professor em relação a si mesmo e em relação ao outro (aluno). E são estas representações que constituirão as identidades do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

A seqüência enunciativa, “*Mas você é a autoridade, você pode e deve controlar a turma*”, dialoga, interdiscursivamente, com um discurso outro, no qual existe uma relação estabelecida entre os direitos concedidos (*pode*) e os deveres e/ou responsabilidades a serem exercidas (*deve*). O uso de modais como pode e deve, na formulação posta, dá visibilidade à posição ocupada pelo sujeito-professor enquanto autoridade legitimada em sala de aula e que, portanto, acredita estar ciente do que pode e deve fazer em tal posição. O sujeito-professor se imagina e se reconhece como aquele que conquistou seus direitos, e é dotado de vontades e responsabilidades e se esquece de que estes *direitos* e *deveres* são determinados sócio, histórica e ideologicamente.

Neste prisma, caberia ao professor, então, exercer o poder disciplinar ou disciplinador, no contexto de sala de aula, através da vigilância e do julgamento constante. Estas considerações encontram respaldo em Foucault (1987) que discorre sobre o poder disciplinar. De acordo com o autor (*op.cit*) o objetivo do poder disciplinar consiste em manter as práticas sociais sob estrito controle, através da aplicação do poder e do saber reconhecido, que ‘individualiza’ ainda mais o sujeito. No caso deste estudo, o poder disciplinar é exercido, a todo o momento, na relação professor-aluno. A disciplina é mantida ou ‘restaurada’ em sala de aula, graças ao poder do professor que é socialmente legitimado e reconhecido pelo aluno. Em suma, no contexto de sala de aula, a aplicabilidade da disciplina e o controle exercido pelo professor se dão através do discurso legitimado do professor que é perpassado, a todo o momento, pelo discurso jurídico que, por sua vez, constitui e é constituído pelos discursos moral e religioso, já que ditam o que é certo ou errado, o que é verdade ou não, o que é direito e o que é dever.

A indisciplina dos alunos, por outro lado, surge como um foco de resistência ao poder disciplinar e homogeneizante exercido pelo professor e,

muitas vezes, é interpretada como perturbadora da ordem e não como uma tentativa de produzir sentidos ou, até mesmo, de remexer no andamento da aula. Com base na seqüência (“Alguns alunos são impossíveis...”), observa-se que o aluno, que apresenta resistência ao poder disciplinar, exercido através do discurso avaliador do professor, é caracterizado negativamente pelo professor. Assim sendo, os alunos que, vez por outra, tentam resistir ao poder disciplinar exercido pelo professor, acabam sendo julgados e avaliados como “impossíveis”, e é justamente este imaginário que o professor tem do aluno, que possivelmente irá se refletir na constituição da identidade desse aluno-sujeito.

Esta crença do professor enquanto controlador e restaurador da ‘ordem’ está materializada na seqüência (P 1) – (“Você é a autoridade, você pode e deve controlar a turma”). Nota-se, mais uma vez, que o dizer do professor aproxima-se do sujeito lógico e racional que garante a aplicabilidade da lei e da ordem, através do poder disciplinar e do saber que lhe são conferidos.

Ainda em relação ao enunciado destacado acima, nota-se que a professora omite o advérbio de lugar, na primeira frase do enunciado: (P 1) – (“Você é a autoridade (em sala de aula)”), fato este que produz efeitos de sentido. É como se o próprio espaço em que os sujeitos desse evento discursivo se encontram (a escola), já os deixassem cientes das posições que eles *podem* e *devem* ocupar enquanto professores. Como já mencionado anteriormente, a posição de professor é interpelada pelo imaginário de poder-saber e, conseqüentemente, de autoridade em sala de aula. Este imaginário é constitutivo da identidade do sujeito-professor e emerge em suas palavras, através de escolhas lexicais como: *saber, controlar, autoridade e poder*.

Em última instância, com base no bloco de enunciados (P 1), observa-se que a professora parece dialogar com ela mesma. Isto pode ser observado através da pausa em seu discurso e da mudança de pronomes da primeira pessoa do singular (*eu*) para (*você*), que funciona, neste enunciado, como pronome inclusivo, pois se refere não só ao enunciador, mas parece evocar todos os participantes daquele acontecimento discursivo, que possuem uma posição autorizada e legitimada no contexto escolar.

Retomando o enunciado formulado pela professora, num primeiro momento, ela parece desabafar e ‘confessar’ que não consegue manter o ‘controle’, pois (“*alguns alunos são impossíveis*”). Posteriormente, ela parece se ‘lembrar’ do lugar que deve ocupar enquanto professor e do poder que lhe é conferido como tal ao proferir (“*Mas você é a autoridade, você pode e deve controlar a turma*”). A asserção proferida neste enunciado é o argumento por autoridade legitimada, perpassado pelo discurso jurídico.

A mesma formulação, analisada acima, também produz diferentes efeitos de sentido, ao rastreamos a presença do discurso religioso, no dizer do professor. O próprio tom de confissão, presente no primeiro enunciado de sua formulação (“*Alguns alunos são impossíveis, eu não consigo controlar...*”), aponta para a presença desta discursividade. Além disso, o cristianismo, também se baseia em ‘regras de conduta’, materializadas através dos

mandamentos da igreja, que se transformam em regras de direito, ainda que de origem divina (cf. Perelman *op.cit*). O argumento impositivo dos mandamentos da igreja parece se reproduzir no enunciado do professor, principalmente se atentarmos para o uso dos modais pode e deve, que estabelece a regra de conduta do professor. Assim sendo, a formulação (“*Você pode e deve controlar a turma*”) soa como um mandamento que deve ser seguido e respeitado pelos professores, em defesa do ‘bem’ e da ‘ordem’. Ou seja, saber controlar os alunos é uma regra primordial no processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, deve ser mantida.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do recorte discursivo, apresentada anteriormente, detectou, de um modo geral, a presença de elementos do discurso jurídico, moral e religioso, perpassando e constituindo o dizer do professor. E é justamente através do discurso avaliador do professor, que dialoga, interdiscursivamente, com discursos outros, que podemos detectar o imaginário do professor em relação ao sujeito-aluno e a si mesmo e seu(s) efeito(s) na constituição de suas identidades, que operam no nível imaginário e são construídas a partir de imagens enviadas pelo outro.

O tema abordado neste estudo e a análise deste recorte apontam, ainda que rapidamente, para a importância de se ter em mente o efeito da constante avaliação do aluno, realizada pelo professor, para a constituição da identidade do sujeito-aluno, já que o discurso do aluno surge, muitas vezes, como consequência do julgamento realizado pelo professor, que fundamenta o seu dizer na relação moral e jurídica.

Ainda é significativo acrescentar, que a constituição da identidade do sujeito-professor e do sujeito-aluno são afetadas pelo discurso da ordem e da normalidade que circulam na instituição escolar e que, de um modo geral, não permitem nem ao professor nem aos alunos que manifestem sua singularidade. Desse modo, o discurso avaliador do professor, que também reflete a visão institucional, é redutivo e homogeneizante, impossibilitando o deslocamento de sentidos e, conseqüentemente, o deslocamento do sujeito-aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Em última instância, as considerações levantadas, a partir da análise do recorte discursivo abordado e as problematizações propostas neste estudo, contribuem, de um modo geral, para qualquer processo de ensino-aprendizagem, pois ao propor a desconstrução da perspectiva do sujeito racional – dono de seu dizer e de suas vontades – leva o professor a compreender a si próprio e a compreender o seu aluno como sujeito heterogêneo, além de desmascarar a homogeneidade simplificadora e totalizante de julgamentos realizados pelo professor, em relação a si mesmo e em relação ao seu aluno, e que, possivelmente, irão se refletir na constituição da identidade do sujeito-aluno e no seu desempenho, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

## VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, R. [org.]. "O signo desconstruído: implicações para a tradução, (1992) A leitura e o ensino". Campinas, SP: Pontes.

CHNAIDERMAN, M.). "Língua(s) – language(ns) – identidade(s) – movimento(s) (1998: Uma abordagem psicanalítica. In SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: FAPESP.

CORACINI, M.J. "Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito.(1997) e identidade". In *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, vol.14, nº 1, p.153-169. (2000). "Autonomia, poder e identidade na sala de aula". In *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. Oliveira & Passegi [org.]. & Pereira [orgs.] (2001). "Discurso e Sociedade". Pelotas, EDUCAT. "A subjetividade na escrita do professor". Campinas: Unicamp – IEL/DLA. (2002).

COSTA, A. "Corpo e Escrita: relações entre memória e transmissão daexperiência". Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará. (2001).

FOUCAULT, M (1979). "Microfísica do Poder". Rio de Janeiro: Graal, 11 ed. "Vigiar e punir: o nascimento da prisão". Petrópolis, RJ: Vozes, 21 ed. (1987).

GRANTHAM, M. R. "Leitura e Repetição: formas de interpretação". In *Discurso e Sociedade* (Coracini & Pereira [orgs.]). Pelotas: EDUCAT. (2001).

HALL, S. (2000). "A identidade Cultural na Pós-Modernidade". Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora.

LAROSSA, J. & LARA, N.P. [org] (1998). "Imagens do Outro". Petrópolis, RJ : Editora Vozes.

MARIANI, B. (1996). "O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais". Campinas: Editora da UNICAMP.

NASIO, J.D. (1995). "Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise". Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

ORLANDI, Eni, P "As Formas do Silêncio – no movimento dos sentidos". Campinas: Editora da UNICAMP (1993).

PÊCHEUX, M. "Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio". Campinas: Editora da UNICAMP [1988] 1975.

PERELMAN, C. "Ética e Direito". (Maria Ermanita Galvão [trad.]). Editora Martins Fontes, São Paulo – SP (2000).

SERRANI, S. "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso" *In Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado* (Signorini, I. [org.]). FAEP/ UNICAMP. (p.231-264) (1996)..

SILVA, T. [org.] "Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais". Petrópolis, RJ: Vozes (2000).

SOUZA de, S. "Educação, Modernidade e pós modernidade: como começar a Segunda-feira de amanhã. Tese de doutorado em Lingüística – IEL/UNICAMP (2000).

TEIXEIRA, M. "A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício De análise em *partido alto* de Chico Buarque". *In Discurso e Sociedade* (Coracini & Pereira [orgs.]). Pelotas: EDUCAT (2001).

USHER, R. & EDWARDS, R. "Postmodernism and Education". 2. ed. London, New York: Routledge (1994).