



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO-PROFESSOR E SUJEITO-ALUNO: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DE *ERRO* NO CONTEXTO EDUCACIONAL

SILVA, Antoniel Guimarães Tavares¹
Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
¹gui.antoniel@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma aproximação da Análise do Discurso de linhagem francesa e os estudos sobre o ensino e aprendizagem no contexto educacional em uma perspectiva discursiva no que envolve as condições de produção e de circulação dos sentidos em determinados objetos. Assim sendo, objetiva analisar os aspectos sociais, históricos e ideológicos dos discursos que se materializam nos dizeres de professores e alunos referentes a concepção da palavra *erro* – em análogo ao acerto – adotada em avaliações escritas a partir da noção de *formação discursiva* abordada por Michel Foucault (2012), Michel Pêcheux e Fuchs (1993) e Jean-Jacques Cortine (2009). O método consiste em aplicar questionários a alunos e professores que ministram aulas em disciplinas as quais requerem respostas discursivas nas avaliações escritas e, subsequente, recortar, relacionar e analisar, dentre essas respostas, as sequências discursivas para se pensar a constituição de ambos os sujeitos envolvidos e pontuar traços que envolvem uma formação discursiva institucional-acadêmica que rege as condições de produção desses dizeres. Parte-se da premissa de que o posicionamento do *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* dentro desse ambiente escolar autoriza duas formas antagônicas de se relacionarem com o *erro*, enquanto um objeto, em uma avaliação escrita. Consequentemente, com este estudo, constata-se que o professor deve repensar a sua forma de abordar o *erro* durante o processo de ensino e aprendizagem para que essa polissemia de sentidos da palavra em questão não se disperse a ponto de prejudicar a funcionalidade da sinalização do *erro* como uma ferramenta pedagógica em uma avaliação escrita realizada por um aluno do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito-Aluno. Sujeito-Professor. Objeto-Erro.

DIZERES INICIAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

Ao se pensar em avaliação escrita, especialmente as que exigem respostas discursivas, no contexto de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental em escolas públicas, retoma-se para uma questão importante: o formato em que os professores abordam, durante as aulas, os acertos e os erros cometidos pelos alunos. Sendo assim, o que interpela este texto é compreender como o professor articula o *erro* em sala de aula e como o aluno lida com essa articulação, ainda nas séries precedentes ao Ensino Médio. Neste sentido, após a observação⁸ de algumas aulas de Língua Portuguesa em um sexto ano em uma determinada escola, notou-se que alunos e professores se relacionam com a concepção de *erro* de formas distintas: o professor demonstrou assimilar a função do *erro* cometido e o porquê de ser evitado, mas, em contrapartida, alguns alunos demonstraram uma não compreensão ou desconhecimento das justificativas de determinadas restrições aos equívocos apresentadas pelos docentes, problematizando essa que desencadeou o interesse desta obra.

Partindo desse cenário, este ensaio se apoia no campo da Análise do Discurso de corrente francesa, especificamente na noção de *formação discursiva*⁹ preconizada por Michel Foucault (2012) em *A Arqueologia do Saber*, reiterada por Michel Pêcheux e Fuchs (1993) em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* e pelo diálogo que Jean-Jacques Cortine (2009) propõe de ambos autores supracitados para se pensar em um método de análise de sequências discursivas em seu trabalho *O conceito de formação discursiva*. Aciona-se esse recorte teórico para conduzir uma reflexão sobre as condições de produção sociais, históricas e ideológicas do discurso institucional-educacional que se materializa nos dizeres dos professores e alunos e os constituem sujeitos com posicionamentos distintos. Dessa forma, é possível

⁸ A observação da escola-campo foi realizada mediante autorização formal do grupo gestor. A carta de aceite ao pesquisador se encontra em anexo a este trabalho. (A autorização será entregue em arquivo separado posteriormente devido não ter sido entregue pela escola antes do prazo de submissão deste artigo.)

⁹ É importante ressaltar que a noção de formação discursiva é pensada de formas distintas em Michel Foucault (2012), Michel Pêcheux e Fuchs (1993). Sendo assim, adota-se neste trabalho o posicionamento teórico da leitura que Cortine (2009) propõe de ambos os pensadores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

apontar quais elementos possibilitam que os dizeres sejam enunciados daquela forma e não de outra.

Assim, elege-se como passos teórico-metodológicos: fundamentar o campo da Análise do Discurso por meio da apresentação dos alcances teóricos da noção de *formação discursiva*, tratada nas três obras em tela; em seguida, aplicar vinte¹⁰ questionários, sendo dez aos alunos de um determinado sexto ano e dez aos professores que ministram aulas de diferentes disciplinas curriculares nessa mesma série, preferencialmente aqueles que exigem respostas textuais em suas avaliações escritas; por último, construir o *corpus* de análise a partir do recorte das respostas dos questionários, tomados como sequências discursivas, e analisar, brevemente, as condições sócio-histórico-ideológicas que evidenciam a constituição do *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* frente ao objeto discursivo *erro*. Ainda, é importante ressaltar que o objeto de estudo para a Análise do Discurso não se trata do texto, mas do discurso, com efeito neste trabalho definido como o discurso institucional-educacional¹¹.

DELINEAÇÃO DOS LIMITES TEÓRICOS: FORMAÇÃO DISCURSIVA, SUJEITO E OBJETO

O recurso teórico-metodológico de análise se sustenta, como afirmado anteriormente, na concepção de *formação discursiva* e sua articulação com um *corpus* de pesquisa. Logo, nesta seção será explanada, em poucas palavras, os limites teóricos do conceito em questão, assim como, pontuações sobre as filiações históricas que nortearam o desenvolvimento de um método de análise discursiva.

A noção de formação discursiva, a saber, foi primeiramente trabalhada por Foucault (2012) em sua obra *Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, na qual

¹⁰ Aplicou-se vinte questionários, no entanto, para este trabalho, utilizou-se apenas dez respostas devido à dimensão do artigo e a complexidade do material coletado.

¹¹ Denota-se aqui o discurso institucional-acadêmico como objeto de análise. No entanto, como afirma Cortine (2009), os discursos são atravessados por outros discursos, referenciados mutualmente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

problematizou as condições históricas e discursivas a partir dos sistemas do saber enquanto prática teórica. No entanto, “será [...] da Arqueologia que Michel Pêcheux extrairá o termo FD do qual a AD se desapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico” (COURTINE, 2009, p. 70). Dessa forma, Pêcheux e Fuchs (1993) adotará o termo *formação discursiva* para compor um *corpus* discursivo de análise com base na distinção que Foucault (2012) propõe entre materialidade enunciativa e materialidade discursiva.

No que se refere a instância ideológica, Pêcheux e Fuchs (1993) afirmam que o assujeitamento do indivíduo em sujeito ideológico determina posições sociais, autoriza determinadas atitudes e representações as quais se materializam, enquanto instâncias ideológicas, no discurso, perspectiva essa chamada de *formação ideológica*. Nesse sentido, essas últimas são compostas por sistemas de restrições nos quais se relacionam entre si e regem as relações de produção do discurso, sistemas esses chamados de *formação discursiva*. Disso, as formações discursivas tem o papel de organizar elementos linguísticos a partir das correlações com os objetos e propor fronteiras abarcadas nas relações contraditórias dos processos discursivos que determinam os limites dos dizeres e instauram lugares ideológicos que interpelam indivíduos em sujeitos.

O sujeito, ainda segundo Pêcheux e Fuchs (1993), apoia-se em elementos linguísticos, que constituem os processos discursivos de uma dada formação, os quais configuram matrizes de sentidos que, por um lado, representa um conhecimento base de domínio de uma formação ideológica e regida por uma formação discursiva, e por outro, constitui uma “matéria prima” de sentido anterior que é restaurada em outras formações discursivas e tomadas como um jogo de dissimulação e ilusão de um dizer.

Com efeito, “[...] um processo discursivo no interior de uma dada FD [formação discursiva] não é dissociável do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso” (COURTINE, 2009, p. 70), o que implica nas relações entre os discursos que compõem uma dada formação discursiva, regida, a saber pelo escopo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

uma formação ideológica frente a um objeto constituído na e pela linguagem. Em seguida, será apresentado os requisitos tomados neste trabalho para a construção do *corpus* a partir das sequências discursivas.

POR UMA CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Aplicou-se dez questionários aos alunos de um sexto ano e dez outros aos professores que ministram aula nessa turma. Problematizou-se dois pontos os quais se mostram suficientes para se atingir o objetivo desse ensaio: i) qual o significado da palavra erro para você? ii) como o professor deve agir no momento em que o aluno cometer um erro em uma avaliação escrita? Por que? Os questionários escritos foram aplicados aos proponentes durante o intervalo das aulas com o acompanhamento do pesquisador e foram recolhidos ao término desse intervalo.

Disso, ressalva-se aqui que o *corpus* de análise, segundo Cortine (2009), é constituído a partir do posicionamento teórico e metodológico do analista frente ao seu objetivo de análise. Dessa forma, as respostas dos professores e alunos foram tomadas como *sequências discursivas* e, formou-se um quadro no qual se elenca dois conjuntos de regularidades de ocorrência de termos e sentidos relativamente semelhantes segundo conhecimento de cunho social: por um lado, a constituição de um *sujeito-professor* e, por outro, de um *sujeito-aluno*. Além disso, faz-se preciso prescrever, como propõe Courtine (2009), a concepção de *interdiscurso* no que concerne a relação entre discursos de uma mesma formação discursiva e posicionamentos ideológicos:

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar coerência à declaração [em diálogo a obra de Pêcheux] de *intradiscurso* (COURTINE, 2009, p. 74, itálico do autor).

Assim sendo, as sequências discursivas se tornam os versos de manifestação do interdiscurso e do intradiscurso, por um lado revelando um posicionamento ideológico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

de um sujeito e por outro uma articulação de formações discursivas distintas. Além disso, Courtine (2009, p.74) designa um sujeito universal construído enquanto base, seja um *sujeito-professor* ou *sujeito-aluno*, por uma ideologia, neste caso tomada como institucional-acadêmica, na qual o sujeito se ancora para se constituir no interior de determinadas formações discursivas, as quais os enunciados são articulados em torno do objeto, aqui pensado no *erro*, e com efeito funciona como um processo de estabelecer a coerência discursiva, referencialmente, também aplicável ao contexto pedagógico.

Contudo, de acordo com Cortine (2009), na montagem de uma sequência não há uma teoria explícita de aplicação de análise de um enunciado, o que exige uma solução de natureza pragmática e experimental na construção, com efeito, de um *corpus* e ainda uma situação experimental em um alcance sintagmático. Nesse sentido, a interpelação do indivíduo em sujeito, como dita Pêcheux e Fuchs (1993), ocorre de forma simulada, imprevisível e com base em projeções espontâneas o que necessita no desenvolvimento de um dispositivo de análise capaz de apresentar convalidações de emergência dos dizeres enquanto materializações dos discursos.

Esse dispositivo abarca apenas “traços” do processo discursivo efetivo, o que direciona para o tratamento do interdiscurso uma série de hipóteses formuladas a partir das relações indiretas e interpretativas das formações discursivas. Sendo assim, na próxima seção, será realizada o diálogo entre teoria e *corpus* para se analisar as condições de produção dos discurso institucional-educacional e, subsequente, demonstrar, sucintamente, como o *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* são constituídos nos dizeres.

UM PREÂMBULO DE ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*

“Preâmbulo” porque esse artigo aponta caminhos possíveis de análises com alcances maiores. Como pensado nas seções anteriores, a formação discursiva pode ser percebida a partir de regularidades nos dizeres de sujeitos que ocupam posições semelhantes, neste caso, professor de um lado e aluno do outro, inserida em uma



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
 “NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

formação ideológica, institucional-acadêmica. Nos dois quadros seguintes se encontram as respostas, do primeiro questionamento, de cinco professores e cinco alunos para subsequente análise.

Pergunta 1: Qual o significado da palavra <i>erro</i> para você?	
Proponente	Sequência discursiva
Sujeito-professor	
SP-1	Erro é uma forma de aluno aprender o que é o certo e não errar mais na próxima vez que se deparar com aquele conteúdo.
SP-2	Erro pode ser a oportunidade de aperfeiçoar a aprendizagem que não saiu conforme o esperado.
SP-3	Erro é quando a ação ou atitude não está de acordo com que se espera, mas é uma jeito de aprender mais rápido.
SP-4	O erro significa que não houve assimilação do conteúdo e que é preciso dar ênfase naquele conteúdo para que o aluno aprenda.
SP-5	O erro é algo que cometemos, mas só futuramente percebemos que foi errado ou também é algo que faz com crescemos cada vez mais, pois é com os erros que aprendemos.

Percebe-se que os dizeres dos professores se correlacionam enquanto produtores de sentidos semelhantes manifestados nos elementos lexicais, como ditado por Pêcheux e Fuchs (1993). As sequências discursivas da primeira pergunta recortadas das respostas dos professores revelaram uma abordagem do erro como ferramenta de ensino, e não como um problema de aprendizagem do aluno. Isso pode ser convalidado com a presença das variações da palavra “aprender” em todas as cinco respostas, o que demonstra que o erro é visto como uma forma natural e esperada dentro das avaliações escritas.

Com efeito, o *sujeito-professor* se instaura como aquele que não é responsável simplesmente por sinalizar o erro e delatar ao aluno, mas tem a função de fazer com aquela atitude se torne uma forma de crescimento acadêmico durante a devolução das



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

atividades. O professor está inserido em um contexto social e histórico que limita suas atitudes e ações, pois nesse processo discursivo de definição do erro uma matriz do sentido é resgatada do regimento escolar que legitima o ato de aprender como primordial.

Ainda, durante as aulas observadas, verificou-se que há um conjunto de regras ditadas pela instituição educacional que regulam o que pode ser dito em sala de aula, como, por exemplo, o seguimento de uma matriz curricular de ensino em conjunto com uma série de prazos a serem seguidos. Além disso, não se torna uma aula com total flexibilidade, ao passo que os planos de aulas devem ser entregues com até duas semanas de antecedência e esse tempo deve ser respeitado. Isso conduz a uma formação ideológica institucional-acadêmica, pois não há total liberdade por parte do docente em recorrer a alterações no cronograma ou romper com as determinações estatais, e isso faz com que a linearidade dos problemas avaliativos não sejam respeitados na relação com o aluno dentro da sala de aula.

Logo, o sujeito-professor se constitui por esse jogo de possibilidades e impossibilidades que não permitem que o erro seja tratado de uma forma diferente: objetivar a aprendizagem do aluno enquanto uma imposição legislativa característica da profissão docente. Assim sendo, o discurso institucional emerge nesses dizeres e faz com que a aprendizagem seja o escopo do círculo pedagógico da relação entre professor e aluno, o que regula esses dizeres e os fazem circular em torno do aprender como uma atividade matriz. Segue as cinco respostas dos alunos para posterior análise.

Sujeito-aluno	
SA-1	A palavra erro para mim é algo que alguma pessoa fez que não está de acordo com o que a professora pediu.
SA-2	Erro é quando o aluno não entendeu alguma coisa certa e não faz o que pede na prova e erra.
SA-3	Erro para mim é quando o aluno faz alguma coisa diferente do que está pedindo na avaliação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SA-4	Erro é quando a atitude ou ação tem que ser tomada de um jeito e você faz de outro diferente e tira uma nota baixa.
SA-5	Erro significa fazer o contrário do que o professor pediu pra fazer e na avaliação.

Em contrapartida, o discurso institucional-acadêmico afeta de forma distinta aos alunos do sexto ano, pois, como analisado nas cinco respostas dos questionários, nenhum dos estudantes se referiram ao erro como relacionado ao ensino ou aprendizagem. Todos trataram o *erro* como o rompimento ou não cumprimento de alguma determinada exigência do professor ou da avaliação, como nas expressões em SA-1: “não está de acordo”, SA-2: “não faz o que se pede”, SA-3: “faz alguma coisa diferente”, AS-5: “fazer o contrário”.

Ademais, revela-se a instauração de um *interdiscurso* que denota competição, uma vez que o sujeito se constitui como uma instância de interpelação do indivíduo por uma ideologia de que o certo é positivo enquanto o erro é negativo. Em SA-1 e SA-5, contraria-se ao que a professora exigiu, em SA-2, SA-3 e SA-4 aponta uma irregularidade na realização da prova escrita que toma como consequência a nota que o aluno recebe. E o aluno restringe os seus dizeres para atender a esse *intradiscurso* de não contradizer as razões de se fazer avaliações, conquistar uma determinada nota para que seja apito a avançar de série. Ademais, a aparição dessa nota remete, novamente, ao discurso institucional, mas de maneira diferente do professor, pois o discente atribui a nota um mérito e não uma aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, que o aluno se encontra em uma posição de dominado, no qual a nota é o objetivo da avaliação, e não a aprendizagem do conteúdo. Isso implica que o discurso institucional-educacional determina funções diferentes do *erro* para professores e alunos, de um lado uma ferramenta de ensino e de outro uma forma de punição por uma atitude não compreendida que fere a execução dessa aprendizagem. Com efeito, o *sujeito-professor* se distancia do *sujeito-aluno* no que se refere à abordagem do *erro*, pois a formação discursiva institucional-educacional recorre à discursos que legitimam ou não dizeres com base em regras escolares e objetivos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

propostos pelo contexto sócio-histórico-ideológico de a aprendizagem acontecer independente da concepção do aluno, confirmando a concepção de formação discursiva de Cortine (2009).

Direcionando o estudo para a segunda pergunta em questão, procurou-se apreender as nuances entre as visões que o professor e o aluno constroem da maneira *como* o professor deve lidar com o erro nas avaliações em sala de aula. Dessa forma, seria possível apresentar um breve panorama de como o *objeto-erro* se desloca entre os interdiscursos e se movimenta na formação discursiva em questão. O quadro abaixo apresenta as respostas dos cinco professores, para seguida análise.

Pergunta 2: Como o professor deve agir quando o aluno cometer um erro em uma avaliação? Por que?	
Sujeito-professor	
S-1	O professor deve mostrar onde está o erro e como resolvê-lo da maneira certa. Porque não devemos deixar que continue no erro.
S-2	Deverá colocar para pensar em que foi e porque errou, afim de despertar e instigar o aluno a aprimorar seu conhecimento assim ele jamais irá esquecer a forma correta.
S-3	Corrigir mostrando o porquê do erro, explicando porque a afirmação que ele fez não está de acordo com o que foi trabalhado.
S-4	Na minha opinião, deve-se informar o erro e a resposta correta, para que o aluno perceba onde poderá consertar e o porquê daquele erro não ser cometido novamente.
S-5	O professor deve corrigir juntamente com o aluno de modo que ele descubra o porquê de seu erro e busque melhorar.

Ao se analisar essas sequências discursivas, nota-se que todas se voltam entorno de acoplar a sinalização do erro ao “porquê” desse erro, isto é, evidenciar aos alunos as razões que encaminharam ao cometimento daquele erro. Fica explícito que o *sujeito-professor*, aqui, é constituído por um discurso hierarquização, daquele que detém um conhecimento e que é capaz de perceber o momento em que o aluno não porta daquele saber. Isso implica em um posicionamento de dominação sobre o aluno, pois se torna claro nos dizeres que o professor tem a função de conduzir o aluno para que o aluno seja



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

persuadido a desenvolver respostas semelhantes às dos professores, conseqüentemente, a divergência dessas respostas se configurando como um erro no processo discursivo.

O discurso institucional-acadêmico é mais uma vez colocado em pauta: o *sujeito-professor* se posiciona ideologicamente como aquele que não deve/pode cometer erros e, conseqüentemente, o aluno sempre que o comete é por uma falha própria e não por falha do professor, daí uma relação de hierarquia. O contexto escolar contribui para que isso ocorra, ao passo que dentro da sala de aula os alunos durante as avaliações possuem atividades distintas dos professores, além de se posicionarem fisicamente em locais diferentes na sala de aula, de um lado alunos realizando as provas individualmente e por outro os professores com a função de vigilantes para que estes alunos não tenham acesso ao conhecimento externos ao que já fora aprendido durante as aulas. Isso implica a formação discursiva que permeia os dizeres do professor para que ele não atribua uma definição de *erro* que demonstre desconhecimento da maneira correta.

Disso, atribui-se a formação discursiva, fundamentado em Cortine (2009), o caráter de restringir os dizeres a partir de relações de ordem de quem sabe mais e quem sabe menos, o que constitui um dominador, o professor, e o dominado, o aluno. Logo, o professor e aluno não podem assimilar a ocorrência de uma abordagem do erro de formas semelhantes por pertencerem a lugares diferentes no interdiscurso. Em seqüência, as palavras dos alunos.

Sujeito-aluno	
S-1	Ele deve orientar o aluno ajudando-o porque além de impedi-lo de cometer outro erro estará ensinando-o.
S-2	Chama-lo e refletir o erro que foi cometido por que ele iria aprender e não iria cometer o erro novamente.
S-3	O professor deve refletir sobre o erro com o aluno para ele entender e fazer do jeito certo. Porque assim ele aprenderá.
S-4	Independentemente da nota, tem a recuperação para ganhar nota maior, mas se não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

	conseguir fica com a mesma nota.
S-5	O professor deve mostrar o certo para o aluno não fazer mais errado.

Por outro lado, os alunos já apresentam uma maneira distinta de compreender como o professor deve agir frente ao erro do discente. É regular nas escolhas linguísticas dos dizeres, a atribuição da responsabilidade da correção do motivo gerador do erro ao professor, em SA-1: “ele deve orientar o aluno”; já em SA-2, SA-3 e AS-5 ocorre uma reorientação da necessidade de um diálogo entre professor e aluno para que aquele erro não seja cometido novamente. O discurso institucional-acadêmico nesses cinco casos emerge ao se observar que os alunos possuem opiniões dispersas e não muito claras na função da sinalização do erro. Isso demonstra o distanciamento entre a constituição do *sujeito-professor* e do *sujeito-aluno* frente aos alcances da função da sinalização de erro em avaliações escritas.

Se de um lado o professor está inserido em um contexto social, histórico e ideológico que determina explicitamente sua função dentro da sala de aula, por outro lado o aluno não consegue assimilar isso e se encontra em um jogo de desconhecimento e problemas de interpretação com as possíveis justificativas da professora. A formação discursiva em tela é construída a partir de posições distantes entre os sujeitos, uma vez que é evidente que o discurso da verdade é tomado como uma forma de poder em um jogo de dominação que faz com que professores e alunos não ocupem as mesmas posições ideológicas e sejam afetados por interdiscursos particulares, além disso, serrilhados por condições que compõem intradiscursos de natureza pedagógica. Na próxima seção, será proposta um levantamento dos elementos percebidos nas análises das sequências discursivas para se pensar na configuração da formação discursiva no contexto escolar.

DIZERES PENÚLTIMOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

O título desta seção foi selecionado como “dizeres penúltimos” porque este trabalho não busca esgotar o assunto, mas propõe apresentar uma série de possibilidades de percursos de análises do *corpus* para que se compreenda o porquê da emergência dos dizeres de determinados sujeitos. Sendo assim, espera-se que com os argumentos apresentados e com a articulação entre teoria e objeto tenha sido suficientes para se pensar novos caminhos para os estudos com a concepção de erro em sala de aula no Ensino Fundamental. O objetivo inicial fora analisar os dizeres de alunos e professores para verificar se ambas as posições dos sujeitos dentro de uma formação discursiva institucional-educacional interferiam no ensino aprendizagem.

Constatou-se que essa formação discursiva instaura discursos que legitimam dizeres e constroem um sistema de regras daquilo que pode ou deve ser dito, de uma lado, por um professor possuidor de um conhecimento que deve ser repassado e, de outro, por alunos que desconhecem o funcionamento efetivo da legislação do ambiente escolar. Essa ausência de conhecimento faz com que o aluno se distancie da função pedagógica da sinalização de erro e acerto. Em suma, conduz-se a pensar que o professor deve fazer com que o aluno tome conhecimento do funcionamento da atmosfera educacional e, também, a utilização do erro enquanto uma forma de aprendizagem, pois assim, não ocorrerá uma polissemia de sentidos ao se avaliar o aluno e, conseqüentemente, o ensino aprendido não será prejudicado.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. O conceito de formação discursiva. In: *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.