

O DISCURSO ÉTICO DO FORMADOR PARA AVALIAR: A ANÁLISE DO DISCURSO NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Regina Maria Caruccio Martins*

RESUMO: Este texto apresenta parte de uma pesquisa realizada no campo da formação de adultos contendo questões éticas referentes à avaliação dos formadores. Trata-se de uma abordagem dos posicionamentos éticos dos formadores para avaliar, os quais são identificados através do discurso. Interrogados, exprimem suas dificuldades para avaliar no contexto da formação cujo objetivo é o acompanhamento da elaboração do projeto pessoal e profissional de estudantes universitários franceses inscritos no primeiro ano. A investigação apresentada valoriza o estudo da singularidade presente no perfil dos formadores participantes da pesquisa. O método utilizado, para a análise do *corpus* constituído pelo discurso dos formadores, emprega categorias da análise do discurso. Esperamos contribuir para difusão desse instrumento de análise em pesquisas qualitativas do campo da educação com os exemplos apresentados.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa; Análise do Discurso; Discurso Ético do Formador; Singularidade.

THE ETHICAL DISCOURSE OF THE EDUCATOR TO EVALUATE DISCOURSE ANALYSIS IN EDUCATION QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT: This text presents excerpts of a research study conducted in the field of adult education targeting ethical issues regarding the evaluation of educators. It addresses the evaluating ethical positioning of educators, which are identified through their discourse. When questioned, they voice their evaluating difficulties in the context of their guidance work in the development of personal and professional projects to first-year French university students. We present the investigation methods and address the issue of the singularity of profiles of the educators featured in the research. The method used for the *corpus* analysis, constituted by the discourse of the educators, employs some categories of Discourse Analysis. With the examples presented herewith, we hope to contribute to the dissemination of this instrument of analysis in qualitative research in the field of education.

Keywords: Qualitative Research; Discourse Analysis; Educator Ethical Discourse; Singularity.

*Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris III; Professora do Institut Universitaire Technologique (IUT) de Belfort, ATER-Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche. E-mail: regina.caruccio@yahoo.fr

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa¹ teórico-prática desenvolvida no campo da formação de adultos. O trabalho compreende áreas do conhecimento que compõem as Ciências da educação e as Ciências Humanas e Sociais, privilegiando, assim, uma perspectiva pluridisciplinar: psicopedagógica, filosófica e linguística.

Temos como objetivo analisar as dificuldades e compreender as incertezas e conflitos demonstrados pelo *formador* de adultos, no exercício de sua prática profissional, quando este se propõe a avaliar o projeto do estudante, em situação de formação.

Revelou-se necessária, para essa abordagem, uma reflexão ética sobre a avaliação. O conflito de deveres que encontra o *formador* para finalizar o *ato de avaliar* surge quando está diante de uma instituição que impõe uma modalidade de avaliação considerada pouco adaptada à formação. Assim, uma abordagem filosófica, do campo da filosofia moral e da ética aplicada, nos permitiu trabalhar sobre essa questão. O contexto específico é a formação de adultos visando o acompanhamento de um projeto pessoal e profissional em meio universitário (CARUCCIO MARTINS, 2007).

Até o momento, as questões colocadas em pesquisas sobre a existência de um paradigma ético na avaliação apresentaram, sobretudo, questões relativas a *valores* no centro das reflexões. A presente pesquisa, sem provocar uma ruptura epistemológica, resulta de um novo paradigma, pois a problemática não se coloca somente no processo da atividade avaliativa propriamente dita, mas no ato final da avaliação. Esse ato realizado pelo *formador*, ao término do processo, resulta em consequências conflituais para si (CARUCCIO MARTINS, 2006).

As questões de avaliação, compreendendo um julgamento de valor, apresentam dois tipos de abordagens: uma descritiva (sobre a modalidade como julgam os formadores) e outra normativa ou prescritiva (sobre o modo como deveriam julgar segundo as normas). No contexto desta pesquisa, demos preferência a uma abordagem apoiada no sentido atribuído ao ato de avaliar pelos *formadores* e seus posicionamentos éticos diante das exigências institucionais. Nossa abordagem é compreensiva e explicativa, construída a partir da questão: por que fazer de outra maneira, quando se está diante de um conflito por *dever avaliar*? (CARUCCIO MARTINS, 2010).

A ideia de moralidade do ato de avaliar do formador, face às obrigações e imposições institucionais, enquanto considerado ato ético-moral, encontra sua razão de ser numa reflexão que implica noções de humanidade e universalidade aplicadas ao ato de avaliar a pessoa. E isso, independentemente da situação na qual se encontra a pessoa. Nas situações da vida cotidiana, ou naquelas específicas à formação de adultos, identificamos, normalmente, um tratamento das regras ou das normas aplicadas às pessoas, sem uma maior preocupação com conflitos ou posicionamentos éticos que resultam para o avaliador, no respeito a essas regras e normas. O dever de respeito às pessoas, ou o dever de solicitude em relação a estas, inclui ao mesmo tempo o respeito às regras. Nossa proposta é que as pessoas fiquem acima de todas as regras e de todas as normas institucionais, quando estas comprometem suas vidas futuras. A existência das pessoas e o futuro profissional delas, presentes no contexto de formação que serviu a esta pesquisa, podem ficar comprometidos, justificando dessa forma a importância de uma reflexão sobre a questão ética no ato da avaliação do formador. Trata-se, antes de tudo, do acompanhamento do processo desenvolvido pelo estudante na elaboração de um projeto de estudos, que prepare um projeto profissional futuro e não se limite somente ao momento da formação.

PREPARAÇÃO DA PESQUISA

Exploração do quadro institucional e seus diferentes atores

A preparação da pesquisa, que está na origem deste artigo, começou com a coleta de dados sobre a instância institucional, isto é, o ensino superior na França, nosso local de trabalho. Esse contexto insere a problemática estudada, cuja análise permitiu, num primeiro momento, concluir sobre diretrizes presentes no discurso contido em textos oficiais que foram consultados (reformas e outras medidas). Constatamos a necessidade de criação de um tipo de formação sobre o acompanhamento de projetos, dos estudantes recém-chegados à universidade. O objetivo principal era o de prevenir a evasão do sistema e, conseqüentemente, a inserção profissional ao final dos estudos superiores. Foram analisados também os textos

existentes na própria universidade, permitindo o rastreamento da criação e desenvolvimento dessa formação. Identificamos sua fase experimental até chegar à sua generalização, momento correspondente à nossa pesquisa. Encontramos com pessoas responsáveis pela introdução da formação no contexto universitário abordado (Universidade da Sorbonne – Paris III e Paris IV), realizando entrevistas que pudessem nos esclarecer sobre a formação: os objetivos, as modalidades existentes e as necessidades de mudanças para sua generalização. Realizamos também encontros informais com os formadores que atuaram na época ou entrevistaram no passado nas universidades acima citadas. Essa fase do estudo permitiu uma melhor identificação e compreensão da mudança operada na postura do professor (ou formador), isto é, apresentando um dever de orientar e acompanhar na elaboração de projetos, tanto de estudos profissionais quanto dos estudantes inscritos nos primeiros anos da universidade.

Observação direta da formação: coleta de dados empíricos e elementos para elaborar a noção *dever-avaliar*

A fase exploratória da pesquisa que abordamos, compreendendo a observação direta da prática de formação e da aplicação do dispositivo, teve lugar em dois locais diferentes do meio universitário² e em dois momentos também diferentes. O interesse pela observação desses dois contextos provém das variações de modalidades de trabalho pedagógico e instrumentos utilizados, bem como dos problemas apresentados pelos formadores para avaliarem em suas respectivas abordagens.

Esse período corresponde também à observação da relação direta entre abordagens pedagógicas e diferença de perfis (consultor e psicólogo), permitindo-nos melhor conhecer e comparar os dispositivos de formação empregados. Eram elaborados de maneira diferente, mas possuíam um único objetivo: realizar a orientação educativa e profissional em meio universitário. As variações nas modalidades de avaliação, os critérios adotados, as dificuldades vividas e as opiniões dos formadores para avaliar constituíram também parte do objeto dessa observação. A coleta de todos esses dados empíricos permitiu-nos refletir sobre um quadro de referência teórico para construir a noção *dever-avaliar*, que privilegiamos numa perspectiva discursiva e construtivista.

Os primeiros dados recolhidos foram enriquecidos, a seguir, com as declarações de outros formadores, participando das reuniões semestrais organizadas pelo responsável da formação e da equipe, constituindo novo objeto de nossa observação.

Essa fase exploratória permitiu um diagnóstico completo da formação com a identificação de questões-problemas colocadas pelos formadores. Identificamos uma variedade de dispositivos devido aos diversos perfis de profissionais atuando na formação. Além das dificuldades mais recorrentes, encontramos um quadro ideal que eles desejaram exprimir para atuarem.

Questão epistemológica

O desenvolvimento da questão epistemológica levou-nos à elaboração de um quadro teórico filosófico de abordagem da avaliação. O modelo filosófico proposto, para pensar-se o *ato de avaliar*, teve seu fundamento nas teorias éticas que admitem ou não um *conflito de deveres*. Realizamos uma pesquisa sobre as correntes filosóficas que negam o conflito e as que o admitem. Identificamos dois modelos: um mais afastado e outro mais próximo da nossa problemática. O primeiro corresponde ao modelo binário de Emmanuel Kant (1994) que classificou os deveres de dois tipos: na relação consigo mesmo e na relação com os outros. Mas não deixa lugar para o conflito e, se conflito existe, é somente de aparência, como na tradição estoica. O segundo modelo é ternário e inspirou a construção da noção *dever-avaliar* que propomos na nossa pesquisa. Este modelo foi desenvolvido por Paul Ricoeur (1990) na obra *Soi-même comme un autre*, em que o autor apresenta *sua pequena ética* e propõe um modelo do dever de inspiração cristã. A definição do conflito apresentada pelo autor situa-se na *aplicação mesmo das normas às situações concretas*, isto é, no contexto institucional. Ricoeur (1990) afasta-se de Kant (1994) por constituir *sua visão ética* a partir de um desejo e não de um imperativo, mas sobretudo com a possibilidade de uma existência de conflitos.

Nossa proposta é de trabalhar com um modelo filosófico e ternário do dever que é dialético. Este permite pensar o ato de avaliar, que é colocado pelo formador, numa perspectiva ética e conflitual dos deveres para consigo, para com o outro (sujeito em formação) e para com

a instituição, segundo o modelo ternário do dever. A noção de *dever-avaliar* visando à representação da problemática encontrada na prática de formação do projeto foi construída, primeiramente, a partir de um estudo semântico dos dois termos em separado, e, a seguir, com uma *análise das circunstâncias encontradas no discurso dos formadores* testemunhando a difícil prática de avaliar um projeto, sobretudo, de natureza pessoal.

Este artigo foi principalmente dedicado à apresentação da análise discursiva, com suas categorias, e o que pudemos concluir sobre o conflito ético encontrado pelo formador para avaliar a partir de uma análise do material discursivo coletado.

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*³ E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

O *corpus* foi elaborado a partir do registro e da transcrição das entrevistas realizadas com 13 formadores, que atuam numa formação visando ao acompanhamento do projeto do aluno. Essas entrevistas são constituídas de um discurso individual no qual os formadores exprimem suas vivências para as avaliarem no contexto dessa formação.

O *corpus* foi objeto de uma primeira fase de análise exploratória através de um tratamento informatizado⁴ do texto, a fim de se identificarem os temas e o léxico mais recorrentes no *corpus*. A recorrência do termo *nota* foi a mais significativa, mas isso só serviu para confirmar nossa intuição inicial, isto é, a obrigação representada pelo *dever notar* o projeto do estudante. Essa palavra é a primeira expressão de dificuldade dos formadores. Os outros elementos recolhidos não foram tão relevantes para o prosseguimento da pesquisa, justificando assim o abandono do instrumento de tratamento informatizado e da sua apresentação, dando-se preferência a uma análise mais qualitativa fundada na análise manual, temática e discursiva.

Vários fatores estão na base dessa mudança de orientação no tratamento dos dados informatizados para o tratamento manual: primeiramente, o tamanho reduzido do *corpus*; segundo, a observação do princípio da singularidade dos casos e, finalmente, terceiro fator relevante, a preferência por uma análise discursiva empregando as três categorias propostas por P. Charaudeau (1992): locutiva, alocutiva e delocutiva. Estas

permitiram com mais facilidade a identificação do nível de implicação⁵ do *formador* (locutor) em relação a ele mesmo, ao outro (sujeito em formação) e à instituição, ao expressar-se sobre o *dever-avaliar*. O uso dessas categorias ficou mais coerente com as três dimensões constitutivas do modelo ternário proposto sobre o *dever-avaliar*: avaliar para si, para o outro e para a instituição.

Público-alvo e variáveis

O Quadro 1 que segue representa o público-alvo da pesquisa, os 13 *formadores* entrevistados e seus respectivos perfis de formação e profissional.

Quadro 1
Perfil dos formadores.

Classe Pares	Perfil profissional <i>Professores-formadores-interventores</i>	Percurso de Formação
1	Psicólogo-psicanalista	IUP - Psicologia Clínica
2	Psicólogo	DESS - Psicologia do Trabalho
3	Psicólogo-psicanalista	DESS - Psicologia Clínica
4	Formador de adultos - professor	DEA - Sociologia Clínica/ Doctorat - Comunicação Intercultural
5	Psicólogo-psicanalista	DEA - Psicologia Clínica
6	Psicólogo	DESS - Psicologia do Trabalho/ DEA - Psicologia
7	Psicólogo-conselheiro	DESS, DES - Psicologia/INETOP -conselheiro
8	Psicólogo-conselheiro	DEA - Psicologia/INETOP -conselheiro
9	Psicólogo-conselheiro	<i>Maîtrise</i> - Psicologia Social/ INETOP - conselheiro
10	Psicólogo	DESS - Psicopatologia
11	Psicólogo-conselheiro	<i>Maîtrise</i> - Psicologia/ INETOP - conselheiro
12	Formador de adultos - consultor	DESS - Psicologia do Trabalho/ DEA - Ciências da Educação
13	Formador de adultos - consultor	DEA - Formador de adultos

Comentários

O INETOP é o Instituto Nacional de Estudos do Trabalho e de Orientação Profissional, fundado na França em 1939. Dos 13 profissionais participantes da pesquisa, 4 formaram-se pelo INETOP como *conselheiros* (atividade de orientação profissional).

Os níveis e tipos de formações apresentados variam da *Maîtrise* (4º ano) em Psicologia ao doutorado em Comunicação Internacional. Os mais recorrentes são os atuais *Master* profissional (antigo DESS = *Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées*) e *Master* preparando a pesquisa (DEA = *Diplôme d'Études Approfondies*), diploma de nível 5 segundo a reforma LMD (Licence 3; *Maîtrise* 5; *Doctorat* 8) de Jacques Attali (1998). O DESS varia entre Psicologia Clínica e Psicologia do Trabalho, mas o DEA é bem variado: Sociologia Clínica (1), Psicologia (2), Ciências da Educação (1) e Formação de adultos (1).

O Quadro 1 apresenta uma predominância de formações na área da Psicologia, com especialidades: Psicologia do Trabalho, Psicopatologia, Psicologia Clínica⁶. Os profissionais com essas diferentes formações são: psicólogos, conselheiros de orientação⁷, psicoterapeutas e psicanalistas.

Constatamos que uma minoria desses 13 formadores que intervêm sobre o projeto não exerce um trabalho terapêutico fora dessa prática de formação sobre o projeto. Trata-se dos 3 formadores de adultos que, em contrapartida, têm uma dupla função carregando uma “dupla casquete”, segundo a linguagem dos profissionais. Eles correspondem aos perfis 12 e 13, como formadores-consultores, e o 14, como formador-professor. São todos os 3 especialistas da formação de adultos, com uma formação de terceiro ciclo (DEA ou DESS), com conhecimentos pluridisciplinares adquiridos em Ciências Humanas e Sociais, aos quais se associa uma experiência profissional inicial no ensino secundário ou universitário. No caso específico do *formador-professor*, ele intervém também em FLE (Francês Língua Estrangeira), desde a formação inicial em Letras (*Lettres Modernes*), tendo realizado, a seguir, um DEA (mestrado) de Sociologia Clínica e um doutorado em Comunicação Intercultural. Quanto aos *formadores-consultores*, eles intervêm na empresa, na área de Recursos Humanos, em Técnicas de Comunicação e em Desenvolvimento Pessoal com um trabalho sobre a trajetória cultural, as histórias de vida e a perspectiva clínica em formação.

Variáveis dos perfis dos formadores

Um primeiro tratamento das 13 entrevistas permitiu a identificação de 3 perfis básicos de formadores. Para chegar-se à apresentação desses 3 perfis básicos, tivemos de classificar os formadores possuidores do perfil de *formadores de adultos*, segundo 2 variáveis: a variável *consultor* e a variável *professor*. Estes distinguem-se dos outros pela ausência de formação psicológica, mas sobretudo pela tendência psicossociológica. A variante *professor* é levada em consideração pela sua singularidade e pelo fato de ser única: “Única no sentido unitário, antes de considerar-se no sentido de diferente de todas as outras.” (VERMERSCH, 2003, p. 241).

O perfil de *formador-psicólogo* compreende as seguintes variáveis: psicólogos, psicoterapeutas e psicanalistas.

O perfil de formador-consultor compreende os psicólogos conselheiros de orientação.

A escolha de trabalhar-se com a noção de *singularidade* dos casos e dos percursos de formação e profissional permite manter a apresentação da única presença de formador de adultos com a variável *professor*, a fim de poder comparar seu posicionamento ético com o posicionamento dos outros formadores. Considerando-se esse perfil minoritário, o interesse consiste no fato de estar mais familiarizado com o terreno da pesquisa e ter uma experiência mais direta com o ensino superior.

Os perfis dos 13 formadores entrevistados ficaram então classificados em:

- 6 formadores-psicólogos que correspondem aos psicoterapeutas e psicanalistas (1, 2, 3, 5, 6 e 10);
- 4 formadores-conselheiros que correspondem aos conselheiros de orientação (7, 8, 9 e 11);
- 3 formadores de adultos que correspondem a 2 formadores de adultos (12, 13) e 1 formador-professor⁶.

TRATAMENTO DOS DADOS

A primeira fase da análise e tratamento dos dados empíricos corresponde a uma análise de conteúdo temática. A singularidade dos propósitos presentes no *corpus* discursivo coletado e analisado deve-se ao tipo de entrevista semidiretiva e individual realizada com os 13 formadores. Eles

foram convidados a falar de suas experiências pessoais e dos sentimentos resultantes do *dever-avaliar*⁹. O discurso é inevitavelmente atravessado pelo universo social, ainda em construção, de uma formação deciclada e pré-profissional. Esta visa acompanhar a elaboração de um projeto pessoal de formação e profissional em meio universitário, como previsto pela reforma do ensino (ATTALI, 1998).

A segunda análise do *corpus* corresponde a uma análise da linguagem¹⁰, pois visa à análise das ocorrências e das formas discursivas presentes no *ato da linguagem* (CHARAUDEAU, 1983) então produzido pelos formadores. A análise discursiva e a análise temática completam-se e enriquecem-se mutuamente.

A análise do discurso¹¹ dos formadores está inserida num momento crítico ou de crise de suas experiências. Isso foi observado através de suas hesitações para desenvolver o processo de avaliação, seja para avaliar o objeto (o projeto em elaboração) seja o sujeito (aquele que elabora o projeto). A falta de acordo entre os formadores e a busca de definição de um dispositivo de avaliação mais adaptado ao contexto da formação (em relação às suas convicções ou outros fatores) estão na origem de suas insatisfações pessoais. O trabalho de pesquisa só se tornou possível com a identificação dessa falta de precisão na ação, com as incertezas e discordâncias entre os formadores para finalizar o ato de *avaliar*. Essas condições contribuíram para tornar a questão mais complexa e a análise mais voltada para uma busca de posicionamentos éticos na prática avaliativa.

A escolha para considerarem-se as circunstâncias difíceis e críticas vividas pelos formadores corresponde também a uma perspectiva visando às *condições discursivas* e às *circunstâncias do discurso*¹², implicando a *reconstrução* da significação e da *interpretação*. Segundo P. Charaudeau (1983, p. 24), interpretar é, para o sujeito interpretante:

[...] fazer hipóteses sobre o saber do sujeito enunciante e sobre os pontos de vista deste em relação aos propósitos da linguagem e a si mesmo, sujeito destinatário (toda interpretação é um processo de intenção).

Vários pontos de vista e várias entradas possíveis são favorecidos pela perspectiva psicossociolinguística adotada nessa análise discursiva.

Esta pesquisa está inserida numa epistemologia da compreensão, tanto no que caracteriza a identificação do objeto quanto no modo de sua

investigação. A utilização do modo *inferencial*, segundo Sperber e Wilson (1979), consiste em um processo pelo qual um locutor torna manifesto um certo número de informações que ele quer comunicar e sobre o qual o auditório fará *inferências*, isto é, *conclusões plausíveis*. O processo *inferencial* leva à produção de hipóteses prováveis, mas não constituem uma operação de lógica formal, em que as proposições só assumem dois valores: verdadeira e falsa. Nesse modelo *inferencial*, uma hipótese é retida como pertinente, isto é, inserida comodamente num contexto manifesto. Tudo é questão de grau e suscetível de acolher outras hipóteses: uma muito provável e outra somente provável.

A análise do sentido contido no discurso dos formadores permite desenvolver a questão ética proposta: identificação e análise do discurso ético do formador para avaliar. Mas nenhum dos traços discursivos esgota seu sentido nas formas explicitadas no discurso. Isso se explica pelo modelo de linguagem utilizado, que é *inferencial*, que depende da interpretação do pesquisador, da reconstrução do discurso numa intenção de explicitação, porque, se a interpretação ficasse ao nível do enunciado, ficaria somente ao nível da intenção do significado do discurso. Entretanto, a ideia é de se chegar a interpretar os atos de linguagem¹³ para se alcançar as intenções de ação do locutor¹⁴, o que será traduzido por posicionamentos fundados em traços linguísticos que expressem princípios e intenções para a ação.

Marcas discursivas do *dever-avaliar* com conflito

O *corpus discursivo* foi analisado segundo as formas lexicais e modalidades discursivas empregadas pelos formadores para responderem às questões sobre o *dever-avaliar*. Outras formas e modalidades ressaltam o aspecto conflitual vivido pelos formadores para se posicionarem de maneira ética, no ato de avaliar, por imposição institucional.

A modalidade de obrigação (interna/externa), segundo P. Charaudeau (1992, p. 607) é definida pelo locutor, no seu enunciado, como uma ação a empreender, cuja realização depende somente dele e, eventualmente, de poder finalizá-la. Diz que ele deve finalizar a ação, seja em razão das imposições que ele se dá (obrigação interna) seja sob pressão de uma ordem emanando de uma instância que tenha autoridade (obrigação externa).

As expressões de proibição ou imperativos para definir o *dever-avaliar* como obrigação, são as seguintes:

Interna: *É necessário; seria necessário que eu; eu não tenho escolha; a gente é obrigado...*

Externa: *É necessário ter; é necessário que ele; a obrigação de dever; não deveria ter; eles são obrigados; é preciso considerar, é necessário ser...*

Exemplos extraídos do discurso dos formadores:

Internas: *É necessário que eu encontre critérios (F2)*
É necessário ter um trabalho crítico sobre si mesmo (F3)
Era preciso que eu desse uma nota no final (F6)
Não tenho escolha de avaliação (F7)
Creio que é necessário ser coerente (F8)

Externas: *É necessário que o retorno seja comentado (F7)*
A obrigação de ter de colocar uma nota (F9)
Disseram-me que era necessário moderar as notas (F13)

A modalidade de apreciação (favorável/desfavorável), segundo Charaudeau (1992, p. 604), pressupõe um fato sobre o qual o locutor diz qual é o seu sentimento. O locutor avalia então não mais a verdade do propósito, mas seu valor, revelando seus próprios sentimentos. Essa avaliação é afetiva e o julgamento é polarizado num eixo cujos polos são: julgamento favorável e desfavorável. No presente caso, o propósito sobre o *dever-avaliar* ou o sistema de notação pode ser:

- Favorável: *foi positivo; é positivo*
- Desfavorável: *achei difícil; é difícil; dificilmente; nem sempre fácil*

Exemplos extraídos:

- *Eu era acompanhadora então a vivência para mim foi positiva... é muito difícil avaliar (F12)*

A modalidade de aceitação, segundo P. Charaudeau (1992, p. 614), pressupõe que o locutor recebeu uma solicitação para finalizar um ato, à qual responderia favoravelmente ou desfavoravelmente, sem necessariamente sofrer uma imposição da autoridade institucional, mas comprometendo somente sua pessoa. O interlocutor não está implicado e é testemunha da aceitação ou da recusa, do acordo ou desacordo a respeito do *dever-avaliar* ou do sistema de notação. Formas mais correntes:

- *Aceitação/acordo: a gente aceita; eu aceito*
- *Recusa/desacordo:tenho horror; não estou de acordo*

Exemplos extraídos:

- *Eu tenho horror de colocar notas... tenho uma grande dificuldade (F1)*

A modalidade de possibilidade, segundo P. Charaudeau (1992, p. 609), apresenta o locutor enunciando uma ação a fazer, que depende somente dele, mas diz que tem uma aptidão que lhe permite realizar a ação. Possibilidade que pode ser interna e natural para realizar a ação ou externa, quando recebe autorização para realizar a ação relativa ao *dever-avaliar*.

Vejamos como se apresentam:

- Possibilidade interna: *eu vou poder; eu posso*
- Possibilidade externa: *isto poderia ser; eles sabem que eles podem; pode acontecer*
- Impossibilidade interna: *não se pode; eu não posso ; eu não poderei/ nunca*
- Impossibilidade externa: *coisas que não podem; não era possível; não é possível; não poderá mais*

Exemplos extraídos:

- Possibilidade ou impossibilidade interna:
 - Não se pode absolutamente julgar (o projeto) (F1)
 - Vou poder velar por eles em duas ou três coisas, mas nunca poderei dar-lhes matéria para que elaborem seus projetos... isto é mais de nível ético para mim... eu não poderia notar (F2)
 - Eu penso que posso compor com isto (avaliação, notação) (F3)
 - Não se pode avaliá-la... pois ela é singular e o caminho percorrido pela pessoa não parece em nada com o caminho que vai seguir uma outra pessoa (F6)
 - Não se pode evitar ao outro de sofrer sempre (F7)
- Possibilidade ou impossibilidade externa:
 - Isto poderia ter sentido para eles (os sujeitos em formação) (F1)
 - Eu posso dizer que isto me questionou um pouco (F8)
 - Existem coisas que eles não podem dizer nem fazer (os sujeitos formados) (F7)
 - Eles sabem que podem deixar um pouco de sua pessoa... eu penso que possa existir aí efeitos diferenciados (F8)

A modalidade de opinião ou convicção, segundo P. Charaudeau (1992, p. 601), contém a pressuposição de um fato a respeito do qual o locutor explicita o lugar ocupado no seu universo de crença. O locutor avalia então a verdade de seu propósito e revela seu ponto de vista, que é de ordem intelectual, suscitado pela razão, de uma crença mais ou menos certa. A opinião pode ter duas atitudes de crença: uma de convicção e outra de suposição. A convicção implica que exista dúvida sobre a verdade

do propósito e o locutor tem necessidade de exprimir a certeza que ele tem sobre a verdade do propósito. Uma certeza que é total, mas que lhe é própria. A suposição implica que ele não tenha certeza total sobre a verdade do propósito. Esta modalidade é a expressão de ideias, como podemos constatar a seguir:

- É importante; julgo fundamental; exprimo alto e forte; penso efetivamente; eu achava que não havia nenhum sentido as notas; eu não gosto de fazer isso (notar)

Exemplos extraídos:

- Eu penso que é aprisionar as pessoas em categorias que não correspondem jamais à realidade que elas representam (F1)
- Efetivamente, eu acho que é uma matéria que não pode ser avaliada e notada... eu não creio que se possa encontrar um critério (F3)
- O quadro é o que permite o trabalho, se não existe o quadro, não se pode trabalhar (F6)

É importante para eles de viverem esta situação bem como é importante de viver uma entrevista com um profissional porque esta situação é forçadamente uma situação de experiência importante... existe uma regra que eu julgo fundamental e que exprimo alto e forte, é a tolerância (F8)

MODALIDADES DISCURSIVAS: ELOCUTIVA, DELOCUTIVA E ALOCUTIVA

A análise do discurso considerando o grau de implicação do formador em relação a si mesmo tornou-se possível através da modalidade *elocutiva*. Na relação do formador com o sujeito em formação e à instituição, empregamos a análise da modalidade *alocutiva*. E, finalmente, numa ausência do locutor no discurso é a modalidade *delocutiva* que convém à análise. Esta última modalidade só é possível após um trabalho de *inferência discursiva* e de *interpretação*, como explicitado anteriormente, numa perspectiva *psicosociopedagógica* investida na análise. Visa-se assim considerar fundamentalmente os propósitos e as ideias do formador sobre o *dever-avaliar* quando intervier na formação sobre o projeto.

Modalidade elocutiva

A primeira modalidade, denominada *elocutiva* (CHARAUDEAU, 1992, p. 599-619), é representada pela explicitação do sujeito locutor no

discurso, especificamente o formador, pela presença do pronome sujeito *eu*, ou pela presença de traços lexicais e gramaticais no discurso correspondendo à primeira pessoa: *meu, para mim* etc. Corresponde ainda ao emprego de termos qualificantes, de apreciação subjetiva e se relacionando a uma atitude de natureza expressiva, emotiva, avaliativa ou ainda axiológica, ao considerar o objeto do discurso. O *ato elocutivo* não deve mostrar a implicação do locutor na relação aos seus interlocutores (o estudante, a universidade ou o responsável pela formação e seus colegas formadores).

Essa modalidade *elocutiva* compreende subcategorias constatadas nas expressões: *eu vejo, eu constato, eu observo* etc.; exprimem saber ou ignorância, nas expressões: *eu sei/ eu não sei, eu conheço/ eu não conheço* etc. Outras subcategorias correspondem ainda a expressões de opinião, de convicção, de suposição, como: *eu creio, eu penso, eu não estou certo (a), eu suponho*. Ou ainda, com um valor de apreciação que pode ser de natureza ética, pragmática, estética e hedônica, com um caráter favorável ou desfavorável, introduzidas pelas seguintes modalidades verbais: *eu estou contente, eu acho, eu prefiro, eu receio* etc. Mas são, sobretudo, as expressões que correspondem às obrigações, classificadas em internas e externas que atraíram nossa atenção no contexto desta pesquisa. A restrição interna é de dois tipos: *moral* (com um valor ético) e *utilitário* (com um valor pragmático). Esses traços discursivos são: *eu devo, é necessário que eu, eu sou obrigado(a) a, é necessário para mim, eu devo fazer* etc.

Modalidade alocutiva

A segunda modalidade, denominada *alocutiva* (CHARAUDEAU, 1992, p. 579-598), é representada pela presença explícita dos interlocutores. Após uma análise exaustiva das entrevistas, as referências presentes relacionam-se, sobretudo, às restrições e às obrigações recebidas pelos formadores, na relação com o sujeito em formação segundo exigências e imposições representadas pela instância institucional.

Modalidade delocutiva

A terceira modalidade, denominada *delocutiva* (CHARAUDEAU, 1992, p. 619-629), corresponde a todos os discursos marcados pela ausência do locutor e dos interlocutores e em relação ao propósito do discurso, aqui

representado pela obrigação de *dever notar*, *dever classificar* e, finalmente, *dever avaliar* o projeto. Essas diferentes modalidades de avaliação não coincidem com a *qualificação* de um projeto considerado *pessoal* e *singular*.

O discurso delocutivo é também *assertivo*, *indireto* e *narrativo*, caracterizado pela presença de traços lexicais e gramaticais, como nas expressões: é necessário, é conveniente, é obrigatório, para exprimir as restrições presentes no contexto ou as formas discursivas utilizadas na definição de algumas modalidades de avaliação realmente existentes, ou desejáveis, e então motivo de conflito para os formadores.

É a partir dessas modalidades discursivas que o trabalho da análise dos dados tornou-se possível para responder à questão colocada sobre o conflito de deveres e de posicionamentos éticos dos formadores intervindo sobre o projeto em situação de avaliar com uma imposição institucional.

POSICIONAMENTOS NOS ATOS DE LINGUAGEM

Antes de se considerar como posicionamentos éticos os posicionamentos dos formadores para avaliar, a análise dos atos de linguagem trata dos *valores pragmáticos*¹⁵ que definem esses *posicionamentos para avaliar*. Estes correspondem a comprometimentos que atestam seu modo de se posicionar na situação de formação e na sua relação com a pessoa em situação de formação. As marcas lexicais identificadas são muito diversas e se referem a diferentes níveis de posicionamentos na relação. Esses traços linguísticos são: *dizer*, *explicar*, *se posicionar*, *informar*, *anunciar*, *clarificar*, *apresentar*, *assinalar*, *fixar*, *mostrar*...

Vejamos essas ocorrências no discurso dos quatro principais perfis de formadores que seguem:

Psicólogos: [...] eu digo para eles, eu explico, eu me posiciono em relação à avaliação... eu lhes apresento a avaliação como a nota correspondendo aos critérios universitários... (F1)
 Dizer-lhes que eu tinha certos critérios e informar-lhes sobre o que eu esperava... ao final da avaliação (F2)
 Eu pedia-lhes de jogar o jogo (F3)
 Eu dizia que era obrigatório mas que isto favorecia uma nota mais elevada na participação... Eu lhes dizia ... se eles podiam participar ou intervir... (F5)

- Eu os engajava a ser motor, a serem desejosos de um projeto, a serem exigentes em relação à universidade... (F6)
- Eu previno estes estudantes imediatamente... eu os autorizo a se autoavaliar... eu lhes dou os instrumentos para se autoavaliar... (F10)
- Conselheiros: Eu me exerço a explicar aos estudantes onde estou... anuncio desde a primeira sessão em que quadro de imposições estamos... (F7)
- Clarificar as condições precisas da avaliação... eu mostro muito rapidamente meus objetivos... eu fixo precisamente minhas expectativas... tento clarificar as coisas... (F8)
- O dossiê então eu lhes peço de me entregar... (F9)
- Consultor: Eu apoio seus trabalhos porque o que me interessa é que eles compreendam o método... (F12)
- Eu digo quais são minhas maneiras de avaliar... (F13)
- Professor: Eu os guio, eu tento dar-lhes os melhores instrumentos que posso para que eles tenham sucesso... eu lhes assinalo, eu lhes digo explicitamente que para mim é uma área de competência importante para avaliar (a comunicação)... (F4)

Podemos constatar que entre os 13 formadores um único não se exprimiu, o psicólogo conselheiro (F11). Todos os outros foram explícitos nos seus discursos sobre seus comprometerimentos e suas modalidades para considerar a pessoa em formação. As expressões são, sobretudo, declarativas (*eu disse*); e exprimem o cuidado do formador para anunciar as condições em que se desenvolve a avaliação.

Outras expressões identificadas ultrapassam essa função declarativa e explicativa, pois elas trazem outros posicionamentos que correspondem a outras formas de comprometimento. São as seguintes:

- Eu previno... eu os autorizo... eu lhes dou... (F10)
- Eu os engajo... (F6)
- Eu os guio... eu tento dar-lhes instrumentos... (F4)
- Eu lhes peço... (F3, F9)
- Eu apoio seu trabalho... (F12)

Esses diferentes posicionamentos mostram bem o formador como um acompanhador ou acompanhante¹⁶ (VIAL; CAPARROS-MENCACI, 2007) do processo e da vivência dos sujeitos em formação, para que tenham sucesso ao final do processo de avaliação. Preparar esses sujeitos para atingirem o final do processo corresponde ao grande desafio que se dá o formador, o de oferecer-lhes todos os meios para o sucesso. Por trás desses

posicionamentos, o formador mostra bem seu esforço para que o sujeito em formação tenha sucesso no seu projeto. Pode ser que o insucesso dos sujeitos em formação represente o insucesso do formador. Essa questão de sucesso do projeto pode também representar dificuldades, pois o sucesso para o formador, ou para o sujeito em formação, não corresponde sempre ao previsto pela instituição, causando ainda mais conflitos para se considerar o projeto.

RESULTADOS

As expressões de obrigação correspondem sobretudo a uma obrigação que os formadores se impõem a si mesmos segundo a expressão “é necessário que eu”:

- É necessário que eu encontre critérios e um método.

Mas eles exprimem também uma convicção, uma crença:

Eu creio que é necessário ser coerente e claro...

[...] que é necessário fazer outra coisa...

Essa última afirmação é a certeza do formador de *dever fazer de outra maneira*, que ele estaria ainda buscando. O conflito está presente quando o formador declara que ele não teve escolha para avaliar, sendo a nota um imperativo:

- [...] a obrigação de dever colocar uma nota... é preciso dizer uma nota.

Vários tipos de imposições apresentam-se, mas a avaliação é inconstestavelmente uma imposição interna e externa para todos os formadores, com uma dupla obrigação, pois é preciso saber moderar as notas.

Fazendo uma síntese dos problemas apresentados pelos formadores, teremos o seguinte discurso: é preciso encontrar critérios, um método, escutar, considerar os objetivos e as finalidades da universidade, colocar um quadro, atribuir uma nota, fazer um acompanhamento muito individualizado das pessoas em formação, e ser coerente consigo mesmo. E, no que se refere aos sujeitos em formação, o que os formadores deixam transparecer é a importância de se posicionarem e realizarem um trabalho sobre si mesmos.

As dificuldades manifestadas pelos formadores para avaliar nessas condições, tendo como obrigação uma nota final, foram expressas, sobretudo, por:

- Incompreensão: Eu acho que não tinha nenhum sentido...
Isto não tinha nenhum sentido...
Isto me parecia louco... uma pena notar uma implicação pessoal...
- Impossibilidade: Não se pode avaliar...
Não é possível...
Não se poderá dizer a alguém: tuas reflexões são boas ou más, não se pode...
Eu não posso avaliar o percurso de uma pessoa... o trabalho é delicado...
- Dificuldade: É difícil de notar um projeto...
É difícil de avaliar...
Nem sempre é fácil... eu não me vejo bem sancionando com esta nota...
É muito difícil chegar a formalizar as coisas... uma grande dificuldade para encontrar o bom termo...
- Mal-estar: Tenho uma dificuldade louca...
Tive uma prática de avaliação muito pervertida na medida em que não estava satisfeita...
É mesmo assim uma questão delicada, eu fico pouco à vontade...
Eu vivo mal a avaliação... eu fico mal em ter de barrar a estrada, o caminho...

A vivência dos formadores por *dever-avaliar* é sentida como um mal-estar generalizado. Pode ser considerado até um ato insensato para alguns, para outros trata-se de uma incerteza e de uma situação ainda experimental. Tem também aqueles para quem a experiência é difícil pela insatisfação pessoal. A constatação é de uma vivência bem problemática para a grande maioria. Esses sentimentos negativos correspondem a posicionamentos éticos e conflituais no trabalho de avaliação dos formadores que variam em intensidade segundo seus perfis profissionais.

CONCLUINDO...

Consideradas as dificuldades dos formadores para viver a obrigação do *dever-avaliar* nesse contexto de formação, gostaríamos de concluir com a

citação de algumas idéias de A. de La Garanderie (1997) sobre a avaliação de um projeto e dos sujeitos autores do projeto:

Os atos de conhecimentos que os sujeitos em formação realizam para a elaboração de seus projetos, e cuja execução seria sancionada pelo insucesso ou sucesso, só podem ser conhecidos por aqueles que os realizam (LA GARANDERIE, 1997, p. 15).

Nas palavras do autor, o formador não pode identificar os efeitos dos *atos de conhecimento* do sujeito em formação, pois este seria o único a conhecer a causalidade interna desses atos. Acrescenta-se o problema de que “[...] um fenômeno que só é conhecido de uma única testemunha não será jamais um fato.” (LA GARANDERIE, 1997, p. 15) Assim, “[...] se o fato de um único autor e uma única testemunha é proibido em toda atividade objetiva [...]” (LA GARANDERIE, 1997, p. 15), então, neste caso, não se pode compreender como a observação realizada sobre o trabalho desenvolvido pelo sujeito em formação possa depender do quantitativo. A objetividade existiria desde o momento em que as informações ou os comentários trazidos pelo sujeito em formação sobre a coisa externa que ele produziu, fossem colocados em oposição ao ato do conhecimento que se produziu na sua interioridade. O formador que analisa o trabalho comunica-o, também, com sua reflexão, o que compreendeu do que o sujeito em formação tomou consciência para conhecer e da maneira como agiu para conhecer. É nessa interação que a avaliação do trabalho entregue pelo sujeito em formação poderia ser quantificada de maneira justa. Somente um trabalho de verbalização de ambas as partes (formador e sujeito em formação) poderia permitir, na confrontação, uma avaliação mais coerente com as circunstâncias da formação. Esse momento de acompanhamento vivido pelo sujeito em formação na elaboração do seu projeto, com forte interatividade com o formador, é singular e necessita de uma análise de caso a caso. Os recursos empregados na análise do discurso, se constituídos meios para abordar um objeto de pesquisa de forma qualitativa, continuam válidos para toda e qualquer situação que apresente uma problemática de *coconstrução* de significados. O respeito ao princípio de *singularidade* é também fundamental para a pesquisa qualitativa, pois permite considerar fatos inesperados que venham justapor-se aos previstos para a elaboração da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ATTALI, J. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ed. Stock, 1998. Rapport de la Commission Présidé par J. Attali.
- CANTO-SPERBER, M. *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris: PUF, 2002.
- CARUCCIO MARTINS, R. M. Construção de um Projeto Pessoal, de Formação e profissional no Ensino Superior – Novos perfis de Orientadores Educacionais na Experiência Francesa. *Prospectiva*, Porto Alegre, v. 28, p. 31-37, 2005.
- CARUCCIO MARTINS, R. M. Devoir-évaluer: une notion et un modèle philosophique pour penser l'acte d'évaluer. In: CLAVIER, L.; AUBEGNY, J. (Org.). *L'évaluation entre permanence et changement*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 161-194.
- CARUCCIO MARTINS, R. M. Educando para a construção do projeto pessoal de formação e profissional – uma experiência de ensino na França. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 145-155, 2007.
- CARUCCIO MARTINS, R. M. Dever-avaliar: uma noção e um modelo filosófico para pensar o ato de avaliar. In: OLIVEIRA, A. R.; GHIGGI, G.; OLIVEIRA, N. *Caleidoscópio: temas de educação e filosofia*. Pelotas: UFPEL, 2010. p. 79-102. (Coleção FEPRAXIS).
- CHARAUDEAU, P. *Langage et Discours. Elements de sémiolinguistique – Théorie et Pratique*. Paris: Hachette, 1983.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- FRANÇA. *Serviço Público de Difusão do Direito*. Disponível em: <www.legifrance.gouv.fr>. Acesso em: 06 jun. 2013.
- KANT, E. *Métaphysique des Mœurs I. Fondation, Tomo I*. Tradução de Alain Renault. Paris: Flammarion, 1994.
- LA GARANDERIE, A. *Critique de la Raison Pédagogique*. Paris: Nathan, 1997.
- MAINGUENEAUD, D. *Langage et discours, la linguistique et son double*. Paris: DRLV, 1998.
- MOUNIN, G. *Dictionnaires de la Linguistique*. Paris: PUF, 1995.
- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *La pertinence*. Paris: Minuit, 1979.
- VERMERSCH, P. Psycho-phénoménologie de la réduction. *La réduction*, Alter, n. 11, p. 229-255, 2003.
- VIAL, M.; CAPARROS-MENCACI, N. *L'accompagnement professionnel: Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

NOTAS

¹ Trata-se de uma tese de doutorado em Ciências da Educação, realizada em 2005, na Universidade de Paris 8, que nunca foi publicada na sua integralidade. Intitula-se: *Devoir former, orienter et évaluer: conflit de devoirs et positionnements éthiques* (CARUCCIO MARTINS, 2005).

² Acompanhamos um estágio de observação do dispositivo intitulado *Educação das escolhas*, na Universidade da Sorbonne – Paris IV, e depois, o dispositivo *Elaboração do projeto pessoal*

de formação e profissional, na Universidade da Sorbonne Nouvelle – Paris III. Este segundo terreno de prática foi escolhido para nossa pesquisa quando deixamos de integrar a equipe de formadores e distanciamos-nos do terreno.

³ Material linguístico coletado através do discurso dos formadores e que serviu à análise dos dados empíricos.

⁴ Exploramos o corpus com dois programas de tratamento de texto informatizado: Lexico 3 e Tropes. Lexico 3 é a edição 2001 do sistema Lexico cuja primeira versão data de 1990, realizada pela equipe do SYLED-CLAD2T, dirigida pelo professor André Salem e Serge Fleury, da Universidade da Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Suas funções foram melhoradas e a originalidade desse sistema reside na possibilidade que o usuário tem de armazenar os resultados da sua análise lexicométrica desde a segmentação até à edição dos resultados finais. A facilidade de visualizar os dados e de criar diferentes composições, desde a mais simples estatística até os cruzamentos de dados fatoriais permite ao pesquisador, cujo objeto é o texto, avançar sobre hipóteses quantificando e qualificando seus dados. Este programa tem difusão comercial. Se você é um pesquisador isolado, poderá se servir momentaneamente para seus trabalhos pessoais. Se fizer parte de um laboratório, precisa comprar da Universidade de Paris 3 e ajudá-los a desenvolvê-lo. O manual completo encontra-se em francês no site: <http://www.cavi.univ-paris3.fr/Ilpga/ilpga/tal/lexicoWWW/lexico3.htm>. O Tropes é um programa utilizado na análise semântica de textos por numerosos profissionais. No site a seguir, você pode consultar a documentação e carregar o programa gratuitamente: <http://www.tropes.fr>.

⁵ Segundo M. Canto-Sperber (2002, p. 98), a definição de implicação “[...] é uma outra maneira de designar a relação que existe entre um ato e um estado do mundo.”

⁶ O decreto nº 91-129 (de 31/01/1991), do primeiro ministro Michel Rocard, foi modificado em 18/10/2012 (FRANÇA, 2013), definindo o estatuto particular dos psicólogos da função pública hospitalar territorial e Proteção Judiciária da Juventude

⁷ CEFOCOP : Centro de Formação de Psicólogos Conselheiros de Orientação, formação realizada em dois anos, recrutamento por concurso da função pública em nível de licenciatura de Psicologia. São empregados da educação nacional e dispõem de um estatuto que lhes é próprio. O decreto nº 72-310 de 21/04/1972 (FRANÇA, 2013), do Ministro de Estado, Lionel Jospin, e Primeiro Ministro Chaban-Delmas, apresentam o estatuto do pessoal da informação e da orientação. O decreto de 91-290 de 20/03/1991 consolidado em 1º/01/2013 (FRANÇA, 2013), apresenta as funções dos diretores de Centro de Informação e Orientação, bem como de Conselheiros de Orientação Psicólogos

⁸ Esses formadores-professores eram minoritários nesta equipe. Eram somente dois: o que foi entrevistado e o autor da pesquisa, porém a formação adquirida no CNAM era uma referência importante para seus recrutamentos, porque os iniciadores da formação do projeto eram professores do CNAM (Bernard Liétard e Odéric Delefosse).

⁹ Introduzimos essa noção que é composta do termo *dever*, como sinônimo de obrigação e imposição externa da instituição, e do termo *avaliar*, como ato finalizando o processo de avaliação.

¹⁰ P. Charaudeau (1983, p. 14) apresenta a *relação interdiscursiva* definida como “a escolha de um posicionamento teórico que consiste em conceber o ato de linguagem como produzido por um emissor determinado, num dado contexto sócio-histórico. Este contexto corresponde a um mundo que não é dado inicialmente, acontecendo através da estratégia humana de significação”.

¹¹ D. Maingueneau (1998) fez a distinção entre o *discurso* e o *enunciado*. O primeiro refere-se ao estudo linguístico das condições de produção do texto, enquanto o segundo analisa o texto do ponto de vista da sua estruturação na língua. A análise do discurso distingue-se também da pragmática, pelo uso que esta perspectiva faz da língua na relação ao contexto textual. Na análise do discurso são abordadas as estratégias de interlocução, as posições sociais e históricas para a produção do discurso. Trata-se ainda de considerar-se a situação de produção do discurso. Duas perspectivas são possíveis: a da língua e a do discurso. O discurso encarrega-se das questões subjetivas e sociais da enunciação. Os enunciados que serão analisados são aqueles que implicam um posicionamento no campo discursivo. Esse tipo de análise visa à primazia da interdiscursividade, isto é, da relação com o outro. Os elementos linguísticos considerados devem corresponder à hipótese que se deseja demonstrar ou a particularidades de seu objeto.

¹² As circunstâncias de discurso compreendem, segundo P. Charaudeau (1983, p. 25), “[...] o conjunto de saberes supostos que circulam entre os sujeitos da linguagem.”

¹³ A teoria dos atos de linguagem é compreendida na continuidade da teoria da ação, pois esta engloba de um certo modo a semiologia. G. Mounin (1995, p. 295-96) define a semiologia da seguinte maneira: “Alguns colocam como critério essencial a intenção de comunicação, o que impõe a seleção dos únicos elementos que resultam de uma escolha. Distingue-se também a semiologia da comunicação da semiologia da significação.”

¹⁴ Paul Ricoeur (1990, p. 114) inspira-se em Aristóteles para definir o agir humano a partir de um núcleo, da análise da *prohairesis*, da escolha preferencial (ou decisão).

¹⁵ Utilizamos as categorias de P. Charaudeau (1992) sobre os enunciados argumentativos que justificam a escolha da avaliação dos formadores passando pela definição de seus posicionamentos em relação consigo mesmo (para si), em seguida em relação ao outro (o sujeito em formação) e, finalmente, em relação à instituição.

¹⁶ Segundo M. Vial e Caparros-Mencacci (2007), a pessoa que realiza o acompanhamento, chamada *acompanhante*, é uma pessoa fonte de conhecimento e de informação que sabe atrair a atenção sobre o que é necessário ao acompanhado para problematizar as situações.

Recebido: 23/04/2012
Aprovado: 13/05/2013

Contato:
Institut Universitaire Technologique de Belfort
Département de Carrières Sociales
19, av. du Marechal Juin
90016
Belfort
França