

O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira

In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M.J. *Práticas identitárias: língua e discurso*. pp.45-56, 2006.

Maralice de Souza NEVES
UFMG¹

Introdução:

Proponho neste trabalho a via da investigação da linguagem, num cruzamento de domínios, o da Análise do Discurso (AD) com a psicanálise, ou seu objeto de estudo, o inconsciente. Filio-me à tradição francesa de AD, que trabalha no entrecruzamento da lingüística e das ciências sociais imbricando história, ideologia e sujeito-efeito-de-sentido. O ensino/aprendizagem de uma LE, objeto de pesquisa da Lingüística Aplicada (LA), como objeto de estudo múltiplo e complexo, aponta para o fato de que mais do que trabalhar o ato comunicativo, o que acontece é um processo mais amplo de “tomada da palavra significante”, a qual, segundo Serrani-Infante (1998, p. 146),

“é aquela que excede a ordem da instrumentalidade da língua e os sentidos excedem a ordem da proposição lógica, é a tomada de palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas.”

Nessa acepção, entende-se que mais do que aprender o código e suas funções na outra língua, o falante toma outra posição subjetiva. Essa posição diz respeito a uma intersubjetividade inconsciente, que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos. Entendo, portanto, que embora também intermediada pelos métodos e pelos materiais adotados, a atividade pedagógica se dá entre sujeitos, através de elos sociais (NEVES, 2002). Atenho-me aqui à questão do elo professor-aluno, arriscando-me a apresentar uma visão redutora da complexidade do processo de “aprendizagem”² de línguas. Ressalto que reconheço a igual importância dos vários outros elos envolvidos, até mesmo no caso de alguém que, “sozinho(a)”, numa concepção mais radical de “autonomia”, dispensa a mediação do professor em sua “aprendizagem” da LE, mas sem deixar de estabelecer outros elos imaginários e simbólicos em seu processo de enunciação em outras línguas.

Apresento os conceitos que norteiam esta análise e, em seguida, as interpretações de alguns recortes de narrativas ou depoimentos nos quais os enunciadores se referem aos efeitos de sentido resultantes da relação com seus professores, em certos momentos, durante seu processo de enunciação ou avaliação na L2.

Sujeito, identidade e identificação

¹ Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

² As aspas indicam que, embora os termos “aprendizagem ou aquisição”, tenham a sua concepção específica para a LA, e sejam também aqui utilizadas, prefiro concebê-los como “processo de enunciação”, ou “produção (e compreensão e atribuição) de sentidos” (cf. Serrani-Infante, 1998).

Na visão discursiva, o sujeito não é entendido só na dimensão biológica, ou como indivíduo intencional em seu papel social. Este incorpora também a dimensão simbólica e significante, isto é, subjetividade constituída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes de sua inscrição em Formações Discursivas. Estas, por sua vez, incorporam um conjunto do dizível (exterior formado por outros discursos), o interdiscurso. Dessa forma, minha concepção de professor e de aluno é a de que são atravessados por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, sendo assim somente possível flagrar momentos de identificação (cf. CORACINI, 2003). Nesses momentos surgem as representações, que são constituídas no interdiscurso. As representações são dinâmicas, estão em constante mudança e acontecem via identificação.

No âmbito dos Estudos Culturais, Woodward (2000) nos lembra que a identidade é relacional, ou seja, é marcada pela diferença. É, em princípio, o que nos diferencia dos outros, completa Coracini (op.cit) citando Souza, 1994³. No senso comum, dizemos que a idéia de identidade é estável e se constrói a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que partilhamos com outras pessoas, ou mesmo a partir do mesmo ideal. Essa visão reforça a concepção do homem como indivíduo (in-diviso), “dotado de capacidades humanas fixas e de sentimento estável de sua própria identidade bem como do lugar que ocupa na ordem das coisas” (CORACINI, op.cit., p. 240).

Porém, a descoberta freudiana do inconsciente trouxe-nos uma lógica que funciona na tensão entre desejos recalçados e a busca incessante e sempre adiada da realização desses desejos. Somos levados então a conceber a questão da identificação como processo de subjetivação que por estar em construção, nunca é completado. Hall (2000, p. 107) salienta que Freud a chama de “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”, que, a partir do complexo de Édipo, inclui a ambivalência, fundada na idealização, fantasia e projeção. Seu objeto tanto pode ser o que é adorado quanto o que é odiado. Funda-se na “falta”: aquela que procuramos preencher (e nunca conseguimos) a partir do que imaginamos⁴ que os outros queiram (a começar pelos nossos pais) para então nos percebermos como sabedores do que somos em relação com o outro que não podemos ser. Sendo o mundo composto não de coisas e seres, mas, fundamentalmente, de imagens, o “eu” se nutre de imagens, só “se identificando seletivamente com as imagens em que se reconhece”, ou seja, é “a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante”, explica Nasio (1995, p. 117) sobre a categoria de identificação imaginária laciana, ou *ideal do eu*.

Manoni (1994, p. 196) afirma que “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Sendo de natureza inconsciente, ela funciona primeiro como uma resistência, um *acting-out*⁵, por exemplo. Diante de atos como esse, podem surgir várias reações: satisfação vaidosa sentimentos perturbadores, talvez seguidos de necessidade de desidentificação. Pode-se

³ Souza, O. *Fantasia de Brasil*. São Paulo: Escuta, 1994.

⁴ Refiro-me aqui a uma das três distinções lacanianas da identificação, a identificação imaginária (aquela que determina a estrutura do eu, cf. Nasio, 1995). As outras duas são a simbólica (aquela que está na origem do sujeito do inconsciente) e a fantasística (aquela que identifica o sujeito com o objeto *a*).

⁵ Uma atuação nomeada por Freud *agieren* e traduzida para o inglês como *acting-out*. De modo resumido, refere-se a um elemento recalçado que o sujeito não consegue se lembrar e que retorna na forma de ação, sem que ele saiba o que está retornando (P. Salvain, 1996).

suspeitar da existência de uma identificação em certos gestos, palavras, mas não é possível analisá-los a partir desse reconhecimento. Nessas circunstâncias podem surgir perguntas não muito amistosas tais como, ‘Quem você acha que eu sou?’ ‘Quem você acha que é?’.

Por outro lado, na concepção do sujeito efeito de linguagem, cabe apontar que, na definição discursiva de ideologia (cf. ORLANDI, 1999), somos levados a interpretar os objetos simbólicos ao nos perguntarmos “o que isto quer dizer?” Nesse movimento em busca do sentido, o trabalho da ideologia está no apagamento da interpretação e na produção de evidências que colocam o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. As palavras recebem as evidências de sentido das Formações Discursivas – aquilo que a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada, isto é, formação ideológica – determina o que pode e deve ser dito (cf. PÊCHEUX, 1990).

É a partir dessa visão de sujeito descentrado, heterogêneo, interpelado em sujeito pela função da relação necessária entre linguagem e mundo, que passaremos a levantar alguns momentos de identificação narrados ou descritos sobre a relação de alunos e professores durante o processo – de encontro ou de confronto – de inscrição do sujeito em novas formações discursivas da outra língua (sua “aprendizagem”). Esses momentos aqui arrolados estão primordialmente permeados pelo *discurso da autonomia na aprendizagem* das abordagens contemporâneas. Lembremos que ao enunciar, sujeito e língua se constituem simultaneamente. Esta análise se dará seguindo não critérios empíricos (positivistas), mas critérios teóricos, e não pretende nenhuma exaustividade ou generalizações.

Imagem de autonomia na aprendizagem comunicativa

Proponho-me a problematizar a noção de autonomia, por se achar naturalizada como o objeto do desejo da “boa aprendizagem de línguas” no imaginário da teoria comunicativa. Lembro que é no discurso mesmo que o sentido se produz, produzindo assim efeitos de verdade, como bem nos lembra Foucault. Este autor nos traz a noção do “poder disciplinar” (Foucault, 1981) como regulador do indivíduo e do corpo e, portanto, localizado nas instituições que se desenvolveram na modernidade. Este, sumariza Coracini (op. cit.:243-4), citando Foucault, tem como objetivo “manter sob controle a vida, as atividades, o trabalho, os prazeres e as infelicidades do indivíduo, com base no poder dos regimentos administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas Ciências Sociais.” Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce o saber – aquele considerado como idéia, pensamento, fenômeno de consciência. O saber, seja científico ou ideológico, só existe a partir de condições políticas que formam o sujeito e os domínios de saber. Daí, a imbricação saber-poder. Todo saber assegura o exercício de um poder e impõe a necessidade do poder se tornar competente. (cf. R. MACHADO, 1981: XX-XXI)

Saber uma língua de prestígio, como o inglês, se insere na memória discursiva ou interdiscursividade do “acesso a um mundo melhor”, “ser admirado como pessoa culta e distinta” (cf. RAJAGOPALAN, 2003, p. 66). Rajagopalan afirma, citando Phillipson, 1992⁶, que esse valor carrega uma carga ideológica: a “de legitimar, efetuar e reproduzir

⁶ Phillipson, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP, 1992.

uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não material) entre grupos demarcados com base lingüística”. O inglês, como língua franca, então, é o exemplo mais patente de uma trajetória histórica descontínua, sob constantes influências externas. Não é mais, portanto, a expressão das culturas americana e britânica, mas sim uma língua que nos abre a porta do mundo globalizado, e assim nos possibilita re-arranjos identificatórios, pois é um saber que reforça uma imagem de auto-estima porque, ao nos tornarmos competentes nessa língua, a dominamos, imaginariamente e a temos como parte de nossa personalidade.

Problematizando a autonomia como sistema complexo⁷

No texto, “Autonomia complexidade” (PAIVA, 2006), Paiva arrola várias definições de autonomia encontrada nas pesquisas em aquisição de línguas e advoga seu papel fundamental na aprendizagem de línguas, por ser “responsável por um aspecto essencial do sistema complexo – a auto-organização”. Em seguida, a autora propõe que a autonomia deva ser considerada “um sistema complexo encaixado em outro sistema complexo, o sistema da aquisição”:

“autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. (Paiva, op.cit., p. 88-89)

Paiva concebe o sujeito como indivíduo, entidade singular, distintiva e consciente⁸. Desse modo, nessa acepção de autonomia, em um contexto educacional, o professor, como um dos elementos do sistema complexo, pode trabalhar estimulando ou dificultando a autonomia do aluno. Nessa concepção, o sujeito está à mercê de todo um complexo sistema que externamente age sobre ele e que ele pode controlar internamente, em maior ou menor grau. A relação com o professor é somente uma das variáveis desse sistema.

Porém, ao levarmos em conta o sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, este não está no centro da interlocução, mas é efeito de uma heterogeneidade da linguagem, estando inserido em formações discursivas expressas pela nomeação dos objetos. É através da nomeação que dois sujeitos ao mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto. O mundo é construído pelo dizer e a nomeação é sempre e simultaneamente operação de predicação (REVUZ, 1998, SERRANI-INFANTE, 1997a). Pêcheux (2002) afirma que as “coisas a saber” encontram-se nos espaços transferenciais da identificação, numa pluralidade contraditória de filiações históricas, não sendo portanto, produto de uma aprendizagem.

⁷ Esta denominação é proposta por Paiva a partir das considerações de autores tais como Larsen-Freeman, 1997; Freeman, 2002 e Lorenz, 1995, entre outros, que consideram que os estudos dos sistemas complexos, também chamados de dinâmicos ou caóticos, lançam luzes nos estudos de aquisição de segundas línguas. Para maior compreensão dessa proposta, sugiro a leitura do texto da autora.

⁸ Ao se referir à autonomia como sistema “sócio-cognitivo”, a autora não inclui no conceito o “inconsciente” e a concepção psicanalítica de “desejo”. Nesta, o desejo se instala como falta, escapando à apreensão da intenção. O sujeito, na proposição da autora, é capaz de se auto-organizar, ou seja, é “o sujeito-origem – da psicologia e das suas variantes ‘neurais’ ou sociais – na concepção de Authier-Revuz (1998, p. 16).

Na nomeação surge a dimensão do simbólico, a dimensão da linguagem que precede e faz o sujeito. Segundo Lacan (1978/1985a), a função de nomeação é possível apenas pela relação simbólica, uma vez que o homem só pode perceber o que está dentro de uma zona de nomeação. Em outras palavras, a representação dos professores e dos alunos dentro das instituições onde se dá a aprendizagem de línguas é determinada pela identificação desses protagonistas com as memórias discursivas em que se reconhecem.

Uma referência de análise onde busco representações do domínio da identificação imaginária, em relação ao saber bem uma LE, está em Grigoletto (2003). A autora aponta três dimensões de predicação que caracterizam memórias discursivas, (ou FDs) representativas, em sua pesquisa, do que “é saber inglês para crianças de escola pública”, a saber: 1) saber a matéria escolar; 2) utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação; 3) ter o domínio completo e perfeito sobre essa língua.

Análise

Paiva (op.cit.) relata seu processo de aprendizagem, bem como apresenta os relatos de outros aprendizes protagonistas das histórias coletadas num corpus com mais de 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa do projeto AMFALE. Destaco os enunciados da autora que se referem ao *controle* (do professor, do método, ou seja, do outro) em relação de oposição à noção de *autonomia* (controle de si próprio, por auto-regulação).

- 1) ⁹De uma certa forma, *eu disputava o controle de minha própria aprendizagem* com o método e com a professora.
- 2) *Quanto mais controlado fosse o aprendiz*, melhor seria porque haveria poucas oportunidades para a ocorrência de erros.
- 3) A própria professora *não era autônoma*, pois *ela deveria seguir todos os passos* previstos pelo método.
- 4) No nosso corpus, encontramos várias *evidências de autonomia* de aprendizagem até mesmo quando o aprendiz está *submetido a controle* externo.

Historicamente, as formas de controle se modificaram com o nascimento da noção de indivíduo a partir do século XVI. Desse modo, o controle do conhecimento dos sujeitos deixa de ser efetuado pela Igreja para ser realizado pelo próprio indivíduo através do Estado (HAROCHE, 1992). A função do controle¹⁰ em efeito na educação contemporânea ocidental, conforme Rak & Larrieu (1994), é constatar a conformidade ou não do produto (ensinado). Luckesi (1996) ressalta que a sociedade burguesa foi aperfeiçoando seus mecanismos de controle através da seletividade escolar e da formação das personalidades dos educandos. A aprendizagem se naturaliza como produto e com um determinado valor. E, salienta Amarante (1998, p. 13), o sujeito individual, racional, crítico e livre ao acreditar no progresso científico (particularmente em discursos baseados na psicologia) “coloca os

⁹ As partes em itálico são grifos meus.

¹⁰ Originário do francês *contrôle* que por sua vez é uma modificação do francês antigo ‘*contre-rôle*’: registro de contabilidade feito em duas cópias para permitir a verificação. O dicionário Larrousse Lexis traz como seu sinônimo a palavra *surveillance* (fiscalização, vigia). O verbete *contrerole*, entretanto, data de 1367 (cf. NEVES, 2002).

educadores numa posição ‘autorizada’ e central” de exercício do controle que se sofisticava como força legitimadora desse controle.

Entendendo que as práticas educacionais têm um propósito sócio-histórico e ideológico e inconsciente, a ordem do imaginário opera todo o tempo: o sujeito deseja coisas inefáveis, impossíveis, mas se mobiliza para consegui-las. Não é possível controlar todas as questões que entram em jogo no momento da produção de linguagem, como desejam os professores, os criadores de materiais didáticos ou mentores de métodos revolucionários e até mesmo os alunos, salienta Neves (2002). Embora seja pertinente a explicação de que um sistema em sua complexidade funcione de forma auto-organizada e adaptativa, como forma de controle que rege os comportamentos, cabe salientar que o desejo do controle é cultural, pautado pela crença positivista, racionalista, afirma Coracini (1995). Nesse processo, hoje em dia, o controle da individualidade atende à finalidade da eficiência. O professor tradicional perde a sua função de mestre do saber e esta se centra no aluno, no seu trabalho “autônomo”, ou no trabalho em equipe. Nesse caso, os desempenhos são em geral melhorados, uma vez que se busca conhecimento no banco de dados informatizado (cf. LYOTARD, 1998). Nos exemplos apontados, a representação que se observa é a do professor tradicional, que procura controlar o aluno em contraposição ao professor independente, que busca promover a autonomia própria e a do aluno. Entendo que os graus de independência ou controle dos sujeitos envolvidos são um jogo de imagens nas quais os sujeitos se reconhecem ou não na imagem do outro. Nessa perspectiva examinaremos as representações em efeito, levantadas por Paiva, sobre os professores de inglês.

Sobre a representação do professor:

Paiva (2006, p. 102) aponta em seu texto o seguinte grupo de predicções sobre professores de LE:

“ser qualificado ou não-qualificado; autoritário; conselheiro; conhecedor; pesquisador; consultor; orientador; controlador; negociador; e, no contexto de LE, ele pode ser, também, um bom modelo (ou não tão bom) da língua que está sendo aprendida, pois, muitas vezes, o professor é o único falante competente com o qual o falante tem contato.”

Seus exemplos, retirados das narrativas dos enunciadores-aprendizes¹¹, giram em torno de dizeres que criticam o professor, tais como “professor que só segue o livro e centra o ensino em si mesmo”. Nesse caso, a autora aponta a não-autonomia do professor. Entendo essa falta de autonomia como representação de um controle do ensino como matéria tipicamente escolar (conforme o grupo 1 de predicados de Grigoletto, op.cit.), a ser seguida conforme o material e o currículo escolar tradicional caracterizados em predicados do tipo “saber é estudar pontos gramaticais” ou “saber é cumprir o currículo planejado”.

Entendo, também que a noção de autonomia está associada ao discurso da competência, no caso, comunicativa, e que vem fazendo efeito nas duas últimas décadas também como efeito dos discursos da propaganda e do poder econômico globalizado (cf.

¹¹ Os exemplos podem ser consultados no próprio texto de Paiva (2006).

GRIGOLETTO, op.cit). Nesse caso, o professor que é visto como alguém que tem um ensino tradicional é identificado com várias predicações negativas e que dificultam a autonomia do aluno, ou seja, ele é representado como não-qualificado, controlador, e talvez, um modelo não tão bom.

Cabe aqui ressaltar que esse professor que media o encontro do aluno com a língua enquanto saber é um Outro (uma representação psíquica) com quem o aluno se enlaça emocionalmente. Os dois representam um conjunto de significantes que se repetem “amorosamente” (desejável-desejante). De acordo com Soller (1991, p. 90), em todos os casos, o sujeito identifica-se por um significante e a identificação está governada pela relação com o Outro. Cabe então indagar: como pode haver um laço afetivo de aprovação desse professor se ele não é identificado com as predicações positivas de um professor de línguas?

Já nos exemplos que ressaltam predicações positivas dos alunos em relação ao professor, encontramos “o professor que incentiva que o aluno se sinta à vontade para se comunicar”, entrando assim num processo identificatório com as premissas da autonomia. Nesta, o objetivo é alcançar por vias outras, que não o professor, o domínio da língua como veículo de comunicação para uso em contextos reais, fora da sala de aula. Este passa à função de incentivador desse processo já que no discurso da competência não há professor de competências e sim aquele que promove o desenvolvimento das competências pessoais. Estas carregam o efeito de que, de acordo com Nilson Machado (2002, p. 141), “são as pessoas e seus projetos que atribuem ou não valor a determinadas relações, que tornam as matérias, as representações apresentadas pelos livros, um material vivo, significativo”. Em suma, alunos e professores identificados com o grupo de predicações da utilização da língua de maneira eficaz na comunicação (cf. GRIGOLETTO, op.cit.) vão se reconhecer como indivíduos autônomos e competentes para buscar a melhor forma de aprenderem a língua.

Finalmente, apresento exemplos de um enunciador¹², em cujas seqüências podemos ressaltar o terceiro grupo de predicados apontados por Grigoletto: o do domínio completo e perfeito da língua.

- 5) (...) fui para estudar Inglês na 5ª série no colégio e tive até uma professora até muito legal uma pessoa que tinha uma pronúncia muito boa, tudo assim, e parecia uma pessoa muito viva (...)
- 6) (...) A professora não era o modelo porque ela tem um sotaque até muito brasileiro é ... meu modelo eram as músicas.
- 7) Porque o que eu queria era aquela entonação que os brasileiros nunca puderam me dar. Porque os meus professores, eu sempre tive professor brasileiro, assim, eles tinham uma pronúncia boa, mas não é um nível de pronúncia que eu tenho por exemplo, não é pronúncia nativa nem nada(...)
- 8) As pessoas esperam da gente como professor que a gente faça milagres pra eles e eu falava assim, eu não aprendi nada com professor, mas eu aprendi obviamente um monte de coisa, mas pensa bem... eu tive um empurrão, você vai aprendendo, você

¹² Este relato está incluído no Projeto AMFALE- Aprendendo com memórias de falantes de línguas estrangeiras – de Paiva e disponível em http://www.veramenezes.com/nar_MarcioGomes.htm. Os itálicos são meus.

vai empurrando, mas eu fiz a minha estratégia. Agora, eu falo com os alunos assim, vocês precisam ter um objetivo, ah o meu objetivo é que eu preciso inglês pra empresa, isso não é objetivo, aí você não vai aprender; ah eu preciso porque eu gosto muito de inglês; tá, já é um objetivo melhor, você se identifica com a língua você gosta, eu acho que funciona. Mas o meu objetivo ele era muito claro desde criança: *eu queria ser americano*, se eu não pude ser americano eu achava, pô nasci no lugar errado, então *eu queria ser o mais próximo daquilo*.

Nas seqüências 5) a 7) o enunciador se posiciona contra a falta do professor em relação à pronúncia perfeita que somente o nativo idealizado tem e que ele expressa na seqüência 8). Nesse posicionamento, a identificação se dá com imagens do que se manifeste como representando o nativo (músicas, por exemplo) e não com professores com sotaques faltosos. Grigoletto ressalta que esse tipo de enunciado se inscreve na ideologia da homogeneização apontada por Rajagopalan (1997). Para esse autor, sempre houve na lingüística o postulado de que a língua é um fenômeno homogêneo, podendo ser analisado, estudado e adquirido na sua totalidade. Um dos corolários dessa afirmação é a do mito do falante nativo como tendo domínio completo e perfeito sobre a sua língua.

Considerando o que Bertoldo (2003) observou em um falante que passou por um processo de identificação, primeiramente com o sotaque americano e, em seguida, com o britânico, podemos dizer que nosso enunciador toma a questão do desejo do sotaque perfeitamente identificado com o do nativo americano como um desejo de acesso às vantagens de ser americano. Desse modo, ele se mobiliza numa identificação simbólica com a língua inglesa e o que ela representa de diferente, de prestigioso, excluindo então a sua contingência de brasileiro assim como também a de seus professores também brasileiros. É quando se dão grandes deslocamentos em suas filiações sócio-históricas de identificação canalizadas no objetivo de chegar a quase se tornar um americano.

Neves (2002) também ressalta identificações com o mito do falante nativo em depoimentos de alunos-enunciadores apontando identificações com imagens de professores considerados mais exigentes. Tanto esses professores quanto os alunos que se identificam com a possibilidade de um domínio perfeito e completo sobre a língua ou então algo bem perto disso, em suas posições de avaliadores e avaliados, se inscrevem em uma formação discursiva que ela nomeou Excludente. Nessa FD, exclui-se a falta e busca-se o imaginário da homogeneização, da padronização e da eliminação das diferenças. Aqueles indivíduos visibilizados em seus defeitos são excluídos em nome da ideologia da excelência e da busca da perfeição que se dará nas diversas formas de mobilização do sujeito a partir de suas identificações imaginárias com esse ideário.

Considerações finais

Busquei analisar, nesses exemplos, nos quais os enunciadores se referem aos seus professores, tomadas de posição que representam efeitos de identificação assumidos e não negados (cf. PÊCHEUX, 2002). Entendo que são nesses momentos que os sujeitos se mobilizam (ou não) para se inscrever em outras formações discursivas ou filiações sócio-históricas. Nesse processo, entendido como discursivo, pois não se trata de comunicação, mas produção de sentido entre locutores, os sujeitos se ligam por imagens, selecionando (inconscientemente) as imagens em que se reconhecem. Identificamos três grupos de

nomeação desses momentos de identificação nos quais as posições tomadas pelos professores são deflagradoras de posicionamentos de seus alunos em representações de maior ou menor autonomia. Podemos concluir talvez que, em se tratando do elo amoroso entre professor-aluno e o objeto do saber, a LE, o que insiste é o que não se tem a dar: a falta, causa do desejo de saber mais. O efeito de autonomia se dá via identificação e não no dito controle ou capacidade/competência de ensinar e aprender. Termino com uma citação de Pacheco (1996, p. 47-8):

“A história de cada um se constrói por marcas e identificações, e determinados conteúdos surpreendem. Coisas acontecem “por acaso”, outras “tenta-se e não se consegue”, até que em certo momento, cada um se vê como falta. A falta representando a própria subjetividade. Tem-se acesso ao conhecimento pela falta (não pelas representações).”

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, C. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

AMARANTE, M.A. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BERTOLDO, E.S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. CORACINI, M.J.F. (Org.) *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p.83-118.

CORACINI, M.J.F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M.J.F. (Org.) *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 239-225.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In. CORACINI, M.J.F.(Org.) *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 223-235.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença*. São Paulo: Vozes, 2000. p.103-133.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer* São Paulo: Hucitec, 1992.

LUCKESI, C.C. *Avaliação de aprendizagem*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et. al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Graal, 1981. p. IX-XXV.

MANNONI, O. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.173-200.

NASIO, J.D. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 99-125.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n.1, p. 77-127, 2006.

PACHECO, O.M.C. de Assis. *Sujeito e Singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 61-161.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª. edição. Campinas: Pontes, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola. 2003, p.65-70.

RAK, I., LARRIEU, P. (Org.) *Des mots pour les savoirs: évaluation et pédagogie dans les enseignements généraux et techniques*. Paris: Foucher, 1994.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

Salvain, P. Acting out. In: Kaufmann, P. (Ed.) *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SERRANI-INFANTE, S.M. _____ Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

SOLLER, Collete. *Artigos Clínicos*. Salvador: Ed. Fator, 1991. Tradução: Helena L. Colbi

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença*. São Paulo: Vozes, 2000. p.7-72.