

CONSTRUINDO A RELAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESEJOS E EXCLUSÕES

Mariana Rosa Mastrella-Andrade (UnB)

Introdução

Este trabalho é uma discussão sobre a construção da relação do sujeito aprendiz com a língua estrangeira (LE), no caso a língua inglesa. Não se trata de uma tentativa de descobrir o rumo fixo e pré-estabelecido pelo qual todo e qualquer aprendiz se relacionaria com uma LE; também não tem o intuito exatamente de analisar os caminhos percorridos na construção de tal relação com a nova língua com base no que é bom ou ruim ou o que promove ou não o sucesso da aprendizagem. Antes, pensar na construção da relação de um sujeito com uma língua estrangeira, língua que, de alguma forma, lhe é estranha, porém que se aproxima e se faz presente em sua vida, tem a ver com buscar compreender: a maneira como essa língua pode ocupar espaço em nossa comunidade; a maneira com essa nova língua pode ser desejada por nós; o modo como ela pode modificar quem somos; as possibilidades que ela pode trazer de realização de nossos desejos e sonhos; as dificuldades que podemos encontrar para mantê-la conosco, para abrigá-la, para torná-la verdadeiramente parte de nossas relações e vivência; o que ela pode obrigar ou embargar em e entre nós.

Pensar na construção da relação do sujeito aprendiz com a LE que busca aprender é o objetivo deste trabalho, como já foi dito. O uso do termo construção não é por acaso. Ao estabelecer que tal relação é construída, busco enfatizar que ela não é algo natural que ocorre ou deveria ocorrer da mesma forma para todos os que se aproximam de uma língua estrangeira com fins de torná-la parte de sua vida. Pelo contrário, seu caráter de construção se liga intimamente a aspectos sociais e históricos, os quais advêm de formas institucionalizadas de operação. Ao mesmo tempo, uma construção também não se dá exatamente da mesma forma para todas as pessoas. Singularidades são visíveis (embora nem sempre explicáveis) no processo de cada indivíduo; singularidades por vezes pequenas que podem operar diferenças consideráveis em cada processo de aprendizagem. Isso poderá ser visto nos relatos de histórias de vida da professora participante cujos dados informam a discussão neste artigo. Seus relatos mostram uma construção inacabada, ainda em processo e em vistas de nunca se acabar. Afinal, se a totalidade de uma língua é algo apenas ilusório e assim também o é a constituição do sujeito, então não se pode falar em término ou em qualquer tipo de conclusão de um processo de aprendizagem de LE, já que a sensação de conclusão do que quer que seja – uma etapa, nível, etc. – mostra sempre a necessidade de continuidade de um processo que nunca se alcança em totalidade.

Tendo em vista uma perspectiva pós-moderna de problematização e de recusa de uma visão naturalizada da vida social como a encontramos e também diante de uma perspectiva da Linguística Aplicada implicada em lidar com questões de injustiça e de desigualdades a partir de tal recusa, este trabalho tem como foco a realidade de ensino e aprendizagem de professores de inglês. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas, em especial o de língua inglesa, é muitas vezes visto com bastante desconfiança por grande parte da população. Moita Lopes (1996) já afirmava que o ensino de inglês é visto sob muitos preconceitos e mitos tanto pelos profissionais da educação quanto pela população em geral. Ao conhecer um pouco mais a realidade de alguns professores de inglês como LE de escolas públicas, chama a atenção o fato de, aparentemente, tal aproximação logo de início confirmar a constatação que geralmente se faz: os professores têm muitas deficiências no que concerne a habilidades lingüístico-comunicativas na LE e os alunos formandos em Letras também as têm, o que mostraria a crença de que eles não aprendem inglês em tais cursos, passando posteriormente a pertencer ao grupo dos primeiros (conforme atestam Paiva, 1997; 2006; Leffa, 2006). Dessa forma, a conclusão mais aparente é a de que não se ensinaria nem se aprenderia inglês em escolas públicas, constatação que em geral mascara os aspectos sociais (micro e macro) que cooperam na construção de tal fato e, além disso, localiza e caracteriza o problema de forma isolada na pessoa do professor, ou seja, dá um tipo de tratamento individualizado para o problema.

Diante da dificuldade de abordar de maneira mais coerente a questão da falta de competência do professor de inglês em grande parte das escolas públicas, optou-se, neste trabalho, por uma tentativa de investigar não apenas se o professor é ou não linguisticamente competente para a posição que ocupa. Antes, busca-se aqui analisar de que maneira o professor se envolve e constrói sua relação com a língua estrangeira. Assim, o foco neste artigo recai sobre desejos e exclusões que o envolvimento em e com a nova língua incita e propicia (para a discussão em sua totalidade, ver Mastrella, 2007). Para tanto, este trabalho se sustenta sobre posições teóricas relativas a língua(gem), poder e identidade, tendo como opção metodológica histórias de vida, conforme explicitado a seguir.

1. Língua/linguagem – o que fazemos quando falamos?

É muito comum encontrarmos as conceituações e referências a respeito do que seja fazer uso da língua na vida cotidiana relacionadas, de um modo ou de outro, a uma visão de que ela (a língua) seja um veículo por meio do qual se descrevem realidades ou um meio neutro de comunicação. A princípio, é para isso que aprendemos desde criança a fazer uso da linguagem: para estabelecer comunicação. Referências como essas fazem com que o significado de se fazer uso da linguagem seja meramente o desempenho da função que ela possuiria de estabelecer contato, de transmitir idéias que as pessoas possuem, de conectar as mentes dos indivíduos e uni-los, possibilitando assim que possam se expressar e, ao fazê-lo, expressar o que são. Essa seria uma visão representacionista de linguagem, a qual a vê como código transparente e neutro que supostamente representaria as coisas.

Em uma visão representacionista de linguagem, como o próprio nome sugere, ela seria responsável por representar o mundo. Do latim *re-* (prefixo) “de novo, de volta” e *praesentare* que se refere a “trazer algo à presença de; mostrar; exhibir; pôr algo diante de”, poderíamos dizer que representar teria o significado de tornar algo presente de novo, ou seja, algo que possui uma existência prévia e que, ao ser representado – no caso, quando falamos sobre ele, tornaria a se fazer presente. Nessa visão, fazer uso da língua seria prover então a representação do mundo, dos objetos, das idéias, todos anteriores àquele uso, já estabelecidas. É a idéia de uma linguagem transparente e explícita, um código cuja função é a transmissão e apreensão de mensagens. Nessa visão, tem-se o estabelecimento de correspondência entre a expressão e o seu referente, de forma que assim um represente a realidade. Também mostra a crença na oposição mundo/linguagem, dicotomia proveniente de uma visão representacionista da referência, portanto, de linguagem.

A compreensão de linguagem com a qual este trabalho compartilha busca romper com uma visão representacionista. Contudo, se não tomamos a linguagem como instrumento de representação do mundo e se descartamos uma oposição entre mundo e linguagem, como então estabelecemos a relação entre os dois, já que podemos nos ver sempre, de alguma forma, imersos em ambos? Em que está implicada a não adoção de uma visão representacionista de linguagem?

A língua não é um meio neutro de comunicação nem um veículo por meio do qual se descrevem realidades. Essa afirmação é sustentada sobre uma compreensão de língua a partir da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1976) e de autores que têm se baseado em tal teoria para analisar e compreender diversos aspectos da vida social. Estudar atos de fala dentro de uma visão austiniana da linguagem, em que “falar é fazer”, permite, a meu ver e, antes disso, também para muitos autores (Rajagopalan, 1996; Pinto, 2002; Butler, 1997, dentre outros), estudar sobre a vida cotidiana que cerca e envolve as pessoas em todo o tempo, juntamente com os problemas e dificuldades impostos pela língua por suas propriedades e peculiaridades a todos nós falantes e ouvintes. Tratar da vida cotidiana implica, necessariamente, em tratar das relações que se estabelecem entre as pessoas e, para tornar isso mais próximo, entre nós. Essas relações se dão em todos os níveis de convivência, sejam eles sociais, culturais, econômicos, dentre os mais variados outros que poderíamos citar. Assim é que podemos perceber a questão da identidade existente entre falar e fazer/realizar, ser dito e ser feito, ocorrendo sempre nas relações de convivência entre as pessoas e suas comunidades.

De acordo com Pinto (2002, p. 63), uma teoria geral dos atos de fala deve levar em conta não apenas fórmulas lingüísticas ou condições de fala, mas deve integrar “a complexidade das condições do sujeito que fala, e levar às últimas conseqüências a identidade entre dizer e fazer”. Essa identidade implica na característica inerente de ação que a linguagem possui, isto é, o dizer opera algo e, conseqüentemente, não só opera, mas também transforma. Essa seria uma visão performativa de língua/linguagem. A linguagem, dentro da teoria da performatividade, tem poder de agência, ou seja, ela opera, realiza ações, e não apenas descreve a vida social. Com isso, faz de nós seres lingüísticos, ou seja, que dependem da língua para sua constituição. De acordo com Butler (1997), “podemos ser tentadas a pensar que atribuir agência à língua não é algo tão correto, que apenas os sujeitos fazem coisas com a língua, e que tal agência tem suas origens no sujeito. Mas a agência da língua seria a mesma que a agência do sujeito? Existe uma forma de distinguir entre as duas? (Butler, 1997, p. 7). A partir do que afirma a autora, não há como enxergarmos o poder de agência do sujeito sem considerarmos o mesmo poder que a linguagem possui, uma vez que ambos – sujeito e linguagem – se constituem mutuamente. Como a própria autora explicita, não há como distingui-los, pois se os sujeitos possuem a capacidade de agir e operar dentro do mundo, o mesmo deve ser dito da linguagem que os constitui. Ottoni (2002, p. 125) também ressalta essa relação quando analisa a obra de Austin (1976), afirmando que “na visão performativa, há inevitavelmente uma fusão do sujeito e do seu objeto, a fala (...)”.

Uma visão performativa, fruto da desistência da distinção constativo/performativo (Austin, 1976), que tinha como um de seus pressupostos encontrar a verdade nos enunciados, considera que os fatores que julgamos por vezes externos à linguagem – como contexto e sujeito que fala – lhe são parte indispensável e indissociável. Assim, a linguagem se torna radicalmente contextual; porém um contexto insaturável, inapreensível em sua totalidade, por ser histórico – não tem início com a situação ou com o sujeito que profere um determinado ato, mas se faz sempre como uma citação, uma repetição que, por recuperar uma história, possui o poder de operar efeitos. Segundo Cameron (1992, p. 192), uma visão de linguagem radicalmente contextual não a vê como algo abstrato que pode ser retirado do tempo e do espaço ou das dimensões “extralingüísticas” que a envolvem. Isso não é o mesmo que simplesmente dizer que o contexto afeta o sistema, mas que o sistema não possui existência fora do que lhe é contextual.

As pontuações teóricas feitas (ainda que de maneira breve) até aqui têm implicações importantes para a sala de aula de língua inglesa. Se a linguagem nos constitui de maneira performativa, podemos entender que a sala de aula de inglês como língua estrangeira se constitui por meio das práticas em que seus membros se engajam, as quais, enquanto alvo de análise, podem ser úteis para a compreensão das relações sociais que se estabelecem nesse lugar e, assim, para se compreender a forma como ensino e aprendizagem são tratados enquanto práticas legitimadas de instrução. Com isso, o lugar chamado sala de aula de LE não pode ser conceituado como um espaço pré-determinado ou pré-concebido, uma vez que são as práticas sociais ali desempenhadas que o caracterizam. Assim, tal lugar é um espaço de heterogeneidades e conflitos, que podem ser analisados a fim de que se compreenda melhor a natureza das relações que o constituem e, como consequência, seja possível pensar formas viáveis de intervenção para o alcance das necessidades e desejos dos sujeitos desse contexto.

2. Sobre a questão do poder e a sala de aula de língua estrangeira

Os trabalhos que adotam uma perspectiva crítica para tratar dos contextos de ensino de línguas (materna ou estrangeiras) e das relações sociais que constituem o processo educacional em geral recebem a denominação de críticos por se enquadrarem numa perspectiva que inclui a análise dos aspectos políticos em qualquer que seja o contexto ou a natureza das relações. Entretanto, o termo política possui diferentes significados e implicações, pois está vinculado à noção de poder, noção que não é unânime em sua definição e tratamento. Assim como são diferentes algumas formas de compreender e abordar a questão do poder, também o são suas implicações para a compreensão das realidades que objetivam e objetificam os sujeitos.

De forma geral, pode-se dizer que a noção foucaultiana de poder (Foucault, 1979) trouxe uma nova visão sobre sua concepção e também influenciou grandemente a noção de crítica dos trabalhos no campo da educação e do ensino de línguas. De acordo com Foucault (1977; 1979), o poder que caracteriza e move a sociedade da Modernidade é o poder disciplinar e não o poder soberano. Este último é o regime do poder-lei ou poder-soberania, o do monarca, o qual se manifestava pela punição pública e explícita. O que se contrapõe a ele, por sua vez, é um novo poder de julgar, no qual o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade. É um poder disciplinar, constituído a partir de um saber, de técnicas, de discursos científicos que se formam, se entrelaçam sobre a prática do poder de punir e, assim, produz os sujeitos da Modernidade; é uma nova estratégia para o exercício do poder de castigar. A esse tipo de funcionamento Foucault (1977) denomina microfísica, a qual supõe que

o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 1977, p. 29).

A escola, o espaço educacional, embora não tenha sido instituição detalhadamente analisada por Foucault, era vista por ele como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar, sendo localizada, em *Vigiar e Punir* (1977), no campo das disciplinas.

O exercício do poder disciplinar se exerce em blocos de disciplinas e, para tanto, algumas condições devem ser satisfeitas, as quais dizem respeito, especialmente, à organização do espaço, do tempo e das capacidades. Em primeiro lugar, os indivíduos são organizados e distribuídos por espaços, ocupando-os de acordo com seu grau hierárquico e seu progresso. As atividades, em segundo lugar, são organizadas e planejadas para os indivíduos conforme um cronograma, seguindo princípios que prescrevem atividades apropriadas à disciplina e ritmos regulares estabelecidos, os quais são fixos e devem ser obedecidos. Além

disso, em terceiro lugar, as atividades a serem completadas são divididas em estágios, de maneira que habilidades e capacidades particulares possam ser desenvolvidas em um dado período, através de constantes exercícios. As atividades

serão designadas como apropriadas para os espaços (ou estágios), dependendo do estágio anterior, exames, classificações e do próximo estágio. Os detalhes dependerão, essencialmente, do discurso “verdadeiro” daquela disciplina, isto é, do conhecimento das pessoas, dos processos e atividades que foram estabelecidos através do exercício do poder no interior daquele bloco disciplinar (Marshall, 2002, p. 25).

E são criadas expectativas quanto ao nível de desempenho nessas atividades, as quais são, através de exames, classificações, promoções e tratamentos de recuperação, estabelecidas como “normais”, fora de cujos padrões são também estabelecidos os “anormais”. Tem-se então a produção de um saber, através do exercício do poder, fabricando o que Foucault (1979) chama de indivíduos normalizados. Podemos, assim, dizer que a pedagogia ou as práticas educacionais, numa perspectiva foucaultiana, não são apenas mediadoras que dispõem os recursos para o desenvolvimento dos indivíduos, mas sim “produtoras de pessoas” (Larrosa, 2002, p. 37).

Amarante (1998), cujo trabalho aborda a questão do saber/poder na relação entre professores e alunos no processo de aprendizagem (em especial a questão da avaliação) de uma língua estrangeira, afirma que os professores, enquanto detentores do saber, do conhecimento legitimado na sala de aula tanto sobre o objeto-alvo de aquisição – a nova língua, quanto sobre o processo necessário para atingi-lo, exercem o poder de definir quem são os aprendizes:

é porque ao professor compete facilitar a aprendizagem, isto é, porque ele sabe acerca dos problemas de aprendizagem, ainda que virtuais, de seus alunos que lhe é possível estabelecer, manter e legitimar relações de poder que assujeitam o aluno, emprestando-lhe uma identidade coletiva, que, em última instância, favorece a produção de indivíduos normalizados, a partir de diagnósticos apriorísticos, tratamentos de prevenção e recuperação constituídos por esse poder/saber que constrói as identidades dos aprendizes como incapazes (Amarante, 1998, p. 184).

O poder, longe de impedir o saber, o produz. As disciplinas possuem seu discurso e assim são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. Cada disciplina possui seus *experts* que produzem saber, isto é, discursos verdadeiros para Foucault (1980), segundo o qual o poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade. Ele (o poder) institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca, pois é a verdade que faz as leis, as quais são operadas nos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder. A “verdade”, para aquele autor, é distribuída e circula nos e por meio dos vários discursos que constituem e são constituídos nas disciplinas, o que nos deixa claro que aspectos como poder e conhecimento (saber) estão essencialmente presentes na conceituação de tal termo.

A maneira como Foucault (1979; 1988) entende os termos saber e poder se distancia da forma como esses termos são tomados convencionalmente, pois ele inverte a articulação que geralmente se faz de que o poder funciona apenas de forma negativa e na qual a verdade ou o saber pode inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Essa compreensão tradicional pode ser encontrada em muitos dos discursos educacionais radicais críticos, segundo os quais é preciso que os sujeitos da educação se tornem conscientes das verdades mascaradas pelo poder, o que aumentaria o potencial de destruição do sistema capitalista e de opressão. Em Foucault (1977; 1979), porém, encontramos uma outra compreensão com implicações diferentes. O poder, para o autor, não é necessariamente repressivo, pois incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita. Ele não é possuído, mas sim exercido, por isso circula, o que significa dizer que, na sala de aula, por exemplo, ele não está apenas nas mãos da professora – também as estudantes, as mães, as coordenadoras ou diretoras, o governo, etc., podem exercê-lo. Nesse sentido, vemos então que, para compreender o funcionamento do poder, é preciso compreender os pontos particulares através dos quais ele passa (Foucault, 1980), olhando para as micropráticas do poder nas instituições onde ele circula, buscando relacioná-lo com as estruturas de conhecimento que o sustentam, presentes nos discursos que formam os objetos e os sujeitos das disciplinas.

O sujeito, portanto, para Foucault (1977; 1979), é produzido no interior da articulação entre saber e poder:

é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em

que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação “científica” (Larrosa, 2002, p. 52).

No trecho citado, podemos entender que a objetivação do indivíduo, ou seja, o processo de torná-lo visível, nomeável, tratável, inserido mesmo na vida social (ainda que com essa vida tenha apenas uma relação de exclusão) é efeito de um poder (com todos os seus mecanismos e técnicas) que se exerce através de um saber e que, ao mesmo tempo, mantém constante a produção e a circulação de mais saber e o exercício de mais poder.

A prática educacional, segundo Veiga-Neto (2002, p. 238), é o “elemento de conexão entre o poder e o saber, ocultado pelo hífen que liga os dois termos”. Isso se dá em decorrência do fato de que o poder disciplinar tem, na educação, sua gênese e fixação, ou seja, o mundo moderno é o mundo no qual todos nós reconhecemos e internalizamos os valores que cada um tem e as posições que cada um ocupa. Nas práticas educacionais é que encontramos as primeiras e definitivas “verdades” sobre quem somos, quem podemos ser e o que podemos fazer. Para tal autor, o que conecta a relação saber-poder, o que permite compreender como se articulam essas duas faces de uma mesma moeda, passa por questões de práticas pedagógicas:

não importa se o hífen representa a *paideia* (num período grego clássico) ou a *disciplina* (na modernidade), ambas ocultadas na palavra, mas presentes na relação, cada uma na sua época; até outras poderão ser descobertas em outros contextos. O que me parece mais interessante, aí, é a idéia de que o elemento de conexão será sempre educacional (Veiga-Neto, 2002, p. 238, ênfases do autor).

Como resultado dos exames, como já foi dito, os indivíduos são classificados e objetificados mas, ao mesmo tempo, eles constroem suas identidades na medida em que aceitam e adotam essas classificações (Amarante, 1998, p. 184). Dessa forma, o sujeito pedagógico, ou a produção pedagógica do sujeito, não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas também do ponto de vista da subjetivação, isto é, a partir de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam determinadas relações da pessoa consigo mesma.

3. Identidade e ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Muito já tem sido discutido no campo da Linguística Aplicada a respeito da noção de identidade. De acordo com Rajagopalan (2002), não se pode mais pensar em identidade ou sujeito como algo fixo, estável e pré-estabelecido. As identidades são hoje consideradas móveis, plurais e fluidas. De acordo com Butler (1999), para pensarmos em identidade é preciso deslocar a ênfase na descrição – a identidade de alguém *é essa*, tal pessoa *é assim* – para a idéia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação a partir de uma noção de linguagem que opera e realiza o que se diz. Uma concepção de linguagem como produtiva e performativa, um fazer, porém, “não um fazer por um sujeito que pode-se dizer que preexiste ao feito [mas] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura altamente regulatória que se solidifica com o tempo para produzir a aparência de substância, de uma forma natural de ser” (Butler, 1990, p. 33). Essa forma “natural de ser”, que aparece naturalizada, como se sempre fora assim, é o que conhecemos como o “normal”, normalizado, não passível de questionamentos. Isso acontece em todas as realidades que nos cercam, inclusive na pedagogia, que se caracteriza por práticas que constroem conhecimento, relações sociais e subjetividades. Enquanto tal, portanto, acredito que a sala de aula de LE deve ser explorada a partir do que lhe é “normal, natural”, baseado em uma perspectiva performativa de linguagem, como aponta Butler (1990), em que a linguagem performa realidades e *faz* identidades, em cada ato de fala que, para ser produtivo, carrega em si uma historicidade condensada, que não tem origem no sujeito que fala, mas faz parte de uma rede contextual histórica e discursiva que acumula e, ao mesmo tempo, dissimula sua força.

De acordo com Norton e Toohey (2002, p. 115), a aprendizagem de língua estrangeira engaja as identidades dos aprendizes pelo fato de que língua não é apenas um sistema lingüístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala. As atribuições de valor e de significado têm a ver com a forma como os falantes e, no caso, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos e participantes em um determinado contexto de interação. A língua estrangeira, enquanto tal, também tem um papel ativo na contínua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como relação, não como característica fixa ou naturalmente dada. Assim, é o papel íntimo e crucial que a língua exerce na construção das identidades que faz com que seja também íntima a relação entre identidade e o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Tendo em vista a produção da identidade não como categorias sociais ou culturais fixas, mas como uma questão de performatividade, como uma constante e contínua negociação de como nos relacionamos com o mundo e nos fazemos por meio da linguagem, temos que a aprendizagem de língua estrangeira, bem

como toda a estrutura formal institucionalizada de ensino de línguas, está intimamente ligada a questões de formação e transformação de identidades. Como ressalta Pennycook (2001, p. 149), “se levarmos a sério a idéia de que o engajamento no discurso é parte da contínua construção da identidade, então o contexto da educação de segunda língua levanta questões significativas sobre a construção e a negociação de identidade”.

Com isso, considero importante focar a identidade dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE pelo fato de tal enfoque possibilitar um maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, na sala de aula, bem como aos discursos que posicionam o sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, se constituindo enquanto conflitantes. Além disso, considero que tratar da identidade do sujeito da aprendizagem é também apropriado por permitir que lidemos com questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, não dissociando o sujeito de seu contexto, não fazendo dicotomias entre fatores individuais/psicológicos e sociais, mas reconhecendo-os enquanto tais em sujeição à estrutura e, ao mesmo tempo, em agência e operação, num modelo de relação em constante formação e transformação.

4. Sobre a metodologia da pesquisa

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado “Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão” (Mastrella, 2007), o qual traz, em sua opção metodológica, análise de histórias de vida e de ensino/aprendizagem (Nóvoa, 1995) de professoras de inglês de escolas públicas de Goiânia e alunas graduandas do curso de Letras envolvidas em um projeto de educação continuada de línguas estrangeiras - PECEC-LEs (conforme Mesquita, 2003).

A metodologia para coleta dos relatos de história de vida foi composta de momentos de discussão em grupo e entrevistas individuais com as participantes. Para informar a discussão neste trabalho, foram selecionados relatos de Anita, 55 anos, professora de inglês da rede pública da cidade de Goiânia e aluna do curso de inglês promovido pelo projeto PECEC-LEs (Projeto de Extensão Comunitária e Educação Continuada em Línguas Estrangeiras) para o aprimoramento da competência linguística de professores de escolas públicas de Goiânia.

5. Anita – “outra língua para mim parece que é outro mundo” – o início do contato com a LE

Relato A1: Eu nasci em 1949, no Rio de Janeiro. Meu pai e minha mãe eram negros, eu só tive uma irmã. Tenho uma irmã. Minha família não era assim nem rica nem muito pobre. Meu pai era da marinha, né, então ele tinha um certo nível assim... de... lá no Rio, né, por exemplo, hoje eu não sei, né, mas naquela época, até... até... oitenta, até oitenta ele... Eu vim para cá [para Goiás] em 81 quando eu vim para cá ah... os militares estavam na alta. Sabe, todo mundo queria ser militar. Porque militar era quem mandava em tudo. Né? Aí depois... agora eu não sei como é que está, né? Mas meu pai era militar. Aí a gente tinha sustento, né. Acho que a gente era classe média na época.

Relato A2: O meu primeiro professor de inglês que eu lembro assim foi... foi o primeiro mesmo, porque eu acho que era quinta série. Era quando tinha o primeiro contato mesmo com inglês, né? O meu primeiro professor era um alcoólatra. Era assim... ele só passava... até hoje eu me lembro dele, sabe? Ele era alcoólatra, quando ele estava sóbrio, né, ele passava só vocabulário para a gente, para a gente aprender só as palavras, mas nunca foi formar frases nem verbos, nada. Eu me lembro até hoje, né, era escola pública que eu estudava, depois eu estudei em escola particular. Depois voltei para a escola pública porque a escola pública naquela época estava no auge, né, não era igual hoje. Então... e... e sempre eles ensinavam só vocabulário. Sabe? Esse vocabulário assim bem corriqueiro, né, banana, essas roupas, esses negócios assim, só vocabulário. (...). Passava uma lista assim em inglês e passava outra lista em português. (...). Engraçado... parece que eu já achava que inglês não era só aquilo. Mas aquilo já me atraía, porque assim parece que era a possibilidade de ver o que a gente já sabia de uma forma diferente. Porque eu ficava reparando aquela lista, né, de roupa, fruta, né, e... quer dizer, era fascinante você ver as coisas do seu mundo em um outro mundo, né, outra língua. Porque outra língua para mim parece que é um outro mundo mesmo. Mas eu tinha medo do professor, né, porque eu via que ele tinha bebido quando ele chegava. Mas aquilo me fascinou, aquela nova língua.

Relato A3: *Meu pai também era alcoólatra. Ele era militar, então ele era muito bravo, não tinha paciência com nada não. E me batia demais. Com isso eu tinha era vontade de sair daquela vida, sabe, às vezes tinha vontade de ser outra pessoa.*

Os relatos até aqui transcritos apresentam indícios da complexidade do envolvimento de diferentes experiências na constituição da história do sujeito. Como parte dessa história, e não em eventos estanques e dissociados de todo o desenrolar de sua vida, encontramos a relação que Anita começa a construir com a língua estrangeira, a qual, segundo ela, a “fascina”. O primeiro contato com a nova língua foi em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro com um professor alcoólatra. Ali, em meio ao alcoolismo que relacionava, de certa forma, a vivência da violência com a figura do pai em casa e a figura do professor na escola, Anita desenvolve o desejo pela LE – o desejo de um outro mundo, a percepção de que em uma outra língua há novas possibilidades, diferentes do que ela via em si: “era fascinante você ver as coisas do seu mundo em um outro mundo, né, outra língua. Porque outra língua para mim parece que é um outro mundo mesmo” (relato A2). De acordo com Revuz (2002), o contato com a língua estrangeira nunca é anódino ao sujeito, pois suscita nele reações vivas, diversificadas e enigmáticas. Isso se dá devido ao fato de que língua não é mero instrumento de comunicação, o qual seria usado e controlado pelo sujeito. Ela, a nova língua, instaura processos de estranhamentos, em que a língua materna, antes aparentemente tranqüila e passiva para o sujeito, é questionada, não sendo mais sua única forma de ser e de fazer-se enquanto sujeito social.

Segundo Anita, quando ela se depara com a língua estrangeira ali na sala de aula de inglês, instaura-se nela o desejo pela LE; essa é sua primeira lembrança. Instaura-se, mais que isso, um desejo por um novo mundo que essa nova língua parecia carregar. Ver a lista de palavras em inglês, a nova língua, e as palavras correspondentes do outro lado em outra lista em sua língua materna parecia tornar possível (e fácil?) a compreensão e a passagem para o mundo de lá, o qual a “atraía, fascinava”. Esse não parece ser um mundo localizável em um determinado espaço, mas sim a possibilidade de Anita tornar-se outra.

6. “Tem também o problema da cor, né?” – preconceito e racismo na relação com a língua estrangeira

Relato A10: *Anita: Até naquela época, eu sentia preconceito, porque a gente sente, né? Você sente, não sabe bem explicar, mas sente. Mas assim eu não acreditava muito não. Eu sempre achava que não, que eu não podia ficar com isso de preconceito na cabeça não. Mas aí quando aconteceu isso, do meu noivo me deixar por causa da minha cor, aí eu peguei e passei a ver, né, que isso é uma questão séria, né, que as pessoas elas podem até te deixar por causa disso. Eu nunca quis ser cismada com isso, mas essa é uma questão que existe, né, você sente, né, tem também o problema da cor, né? (...). Mas olha, eu não estou dizendo que eu me sinto discriminada em tudo pelo fato de ser negra, porque eu por exemplo sempre consegui o que eu quis. Eu lutei e consegui, então não vou usar isso como desculpa não. Eu tenho sim a frustração de não ter conseguido habilidade na fala em inglês, mas isso não tem assim a ver com ser negra. Não sei.*

Relato A11: *Quando eu comecei a dar aula de inglês, que eu passei no concurso do Estado em 99, quando eu entrei na sala de aula, sabe, tinha um aluno lá que tinha morado dois anos nos Estados Unidos. Então ele tinha prática de falar inglês, né, tinha prática. E é o que eu já falei antes, né, tem aluno que te bota na parede. Mas quando eu entrei, né, na sala de aula, ele me perguntou assim. Ele olhou bem para mim, né, de cima em baixo, aí ele perguntou assim: ‘uai, você dá aula é de inglês?’. Só que ele perguntou num tom assim de dúvida, de dúvida não, de... não é de dúvida, é de questionando, entendeu? Então ele não parecia acreditar muito não que era eu que dava aula de inglês. Talvez se fosse de português ele não estranhava, né, talvez ele esperava que fosse de português. Mas de inglês... parece que eu não combinava muito com o inglês. Isso antes de eu abrir a boca, né. Aí eu falei assim: ‘é, eu dou aula de inglês. English. I am your teacher of English’. Aí eu lembro que ele ficou me olhando assim... não sei o que que estava passando na cabeça dele não, só sei que ele me perguntou assim: ‘you lived in the United States?’ Mais ou menos assim. Aí eu tremi, né, primeiro porque eu vi que ele falava bem, né, inglês, e segundo porque eu nunca tinha morado nos Estados Unidos, né, e eu entendi que ele estava questionando era isso. Se eu tinha morado fora. E eu não tinha, né. Aí eu falei ‘no’. Eu cortei aquela conversa, porque eu vi que ia ficar mal para mim, né. E também não interessava, porque eu queria mesmo era fugir dele, porque ele podia me pôr em situação difícil, né, então eu procurava fugir mesmo de ficar conversando com ele.*

Os relatos de Anita, uma professora de inglês no anonimato e sem visibilidade, nesta seção, mostram mais uma vez a complexidade da vida humana e das relações sociais e lingüísticas que constituem os sujeitos envolvidos na relação com uma língua estrangeira. É a partir dessa compreensão sobre a vida e a constituição dos sujeitos que se pode entender a maneira como a língua inglesa, língua estrangeira, se insere na vida de alunas e professoras de inglês, construindo e desconstruindo suas identidades .

Ao mesmo tempo em que admite a existência do preconceito, pois mesmo não sabendo explicar ela o sente – “você sente, você não sabe bem explicar, mas sente” (relato A10), Anita recorre à existência do mérito para justificar suas conquistas, mas demonstra dúvida quando fala de sua frustração em relação ao inglês: “eu tenho sim a frustração de não ter conseguido habilidade na fala em inglês, mas isso não tem assim a ver com ser negra. Não sei” (relato A10). Em minha compreensão, é necessário recorrer ao que afirma Silvério (2003) sobre questões raciais para ir mais fundo na questão levantada por Anita quando ela afirma que não ter conseguido seus objetivos na aquisição da língua inglesa “não tem assim a ver com ser negra”. Para aquele autor, raça não é apenas algo a mais, algo adicionado como um detalhe que poderia ser retirado ocasionalmente. Antes, raça é parte integrante e constitutiva das nossas experiências mais comuns do cotidiano. Isso significa que as questões raciais estão também na base das desigualdades sociais existentes no mundo em que habitamos. Não se quer, com isso, fazer relação direta e determinista, como também não o faz Anita, entre “ser negra” e “não ter conseguido habilidade na fala em inglês”, mas sim aceitar o desafio proposto por ela ao declarar “não sei” em relação a isso. Se raça é constitutiva da maneira como somos interpretados por outros, da maneira como somos vistos pelos outros, então ela é também constitutiva das possibilidades que temos de vir a ser, o que implica também na definição do que podemos ou não fazer. Por isso, aceitando o desafio do “não sei” de Anita, buscou-se fazer questionamentos a esse respeito, uma vez que um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar no Brasil se deve ao preconceito e racismo em nossa sociedade.

Com base nos pressupostos do conceito de performatividade, o que torna o enunciado do aluno de Anita eficaz para realmente questioná-la enquanto sujeito que ensina? Primeiramente, é preciso ressaltar que eles não estavam em qualquer lugar. Estavam na sala de aula, lugar legitimado de ensino e aprendizagem onde alunos e professores possuem tipicamente papéis hierarquicamente diferentes. De acordo com Pennycook (2001), este não é um lugar neutro, mas sim um lugar político em que relações sociais desiguais de poder são produzidas e reproduzidas também conforme o mundo social fora de suas paredes. Outra questão importante que ainda nos ajuda a compreender o que ocorre na sala de aula de Anita é o fato de a enxergarmos como um lugar de luta cultural – sendo cultura compreendida não de forma estática, mas como algo complexo, político, que passa por questões sobre que realidade possui legitimidade em determinados contextos (Pennycook, 2001). Assim é que urge indagar: qual é a cor de quem pode ensinar inglês? Com base em que realidade, que sujeito enunciador e que autoridade essa questão é definida?

O aluno que questiona Anita em “uai, você dá aula é de inglês?” havia “morado dois anos nos Estados Unidos” e “tinha prática de falar inglês” (relato A11). Esse questionamento Anita interpreta da seguinte forma: “talvez se fosse de português ele não estranhava, né, talvez ele esperava que fosse de português. Mas de inglês... parece que eu não combinava muito com o inglês” (relato A11). Os contrastes estabelecidos entre as línguas portuguesa e inglesa aparecem como explicação para o questionamento a respeito da figura de Anita como professora de inglês. Em sua compreensão da fala do aluno, parecia haver algo cravado nela, perceptível fisicamente, que impedia sua associação com a língua inglesa, mas poderia fazê-la aceitável como professora de português. Ainda em outra parte do relato, Anita diz: “parece que eu não combinava muito com o inglês. Isso antes de eu abrir a boca, né” (relato A11). Essa última afirmação fornece indícios de que a não associação com a língua inglesa não dizia respeito especificamente ao fato de ela não falar inglês, pois o questionamento surgira “antes de abrir a boca”, ou seja, antes de vir a revelar essa falta de habilidade que ela mesma via em si. Conforme se pode compreender através do delineamento dos indícios no relato de Anita, o questionamento “uai, você dá aula é de inglês?” sugere uma dificuldade de aceitação de que uma mulher negra possa ser uma professora de inglês. Mas quem é o autor do ato de fala? Segundo Butler (1997), uma concepção de linguagem como produtiva e performativa, ou seja, um fazer, rejeita a noção de um sujeito “origem” do enunciado. Se a linguagem performa realidades e faz identidades, cada ato de fala, para ser produtivo, carrega em si uma historicidade condensada, que não tem origem no sujeito que fala, mas faz parte de uma rede contextual histórica e discursiva que acumula e, ao mesmo tempo, dissimula sua força. Assim é que a pergunta do aluno de Anita fornece indícios que historicamente nos remetem à expectativa de que o profissional ideal para o ensino do inglês seja branco, uma vez que tradicionalmente o ensino dessa língua tem sido construído sobre uma base sociocultural anglo-americana – cujos falantes são estereotipadamente brancos, loiros, de olhos claros – e, especialmente, sobre a ditadura do falante nativo de países como os Estados Unidos e a Inglaterra como o modelo ideal do professor que sabe o

bom inglês. Assim, não é sem razão a conclusão de Anita quando ela diz: “parece que eu não combinava muito com o inglês” e “isso antes de eu abrir a boca” (relato A11).

Os relatos de Anita também fornecem indícios para uma outra questão importante: a necessidade e o desejo de falar inglês e o medo e temor pela falta de tal habilidade. Obviamente, espera-se que o professor de língua tenha domínio do conhecimento do objeto que ensina, ou seja, a LE, em seus vários aspectos – escrita, fala, consciência cultural crítica, etc. Contudo, indo além da necessidade de complementação do diploma (que por si só não garante o sucesso e a credibilidade na profissão, pelo que é possível observar no questionamento do aluno de Anita), o que se pode notar no caso dessa participante é que esse desejo de falar, de dominar plenamente a língua estrangeira em seu caráter mais visível – a fala, constitui uma busca também por identidade e reconhecimento social, os quais se mostram inseparáveis das necessidades lingüísticas. Por esta razão, faz-se necessário analisarmos o desejo e o investimento em línguas estrangeiras não como naturais, como meramente advindos de admiração e paixão ou fascínio (como aparece nos relatos de Anita) pessoais dos alunos, que aparecem como características individuais dos sujeitos que se aproximam de uma LE. Descrever as relações sociais contemporâneas como naturais é negar seu caráter histórico e negar também as possibilidades de mudança para o futuro, isto é, as possibilidades de que existam outras formas de convivência, de atuação das pessoas na sociedade e de organização da vida social. Assim, acredito que seja necessário, para uma postura crítica no trabalho com ensino/aprendizagem de línguas, especialmente com o foco em solidariedade e justiça social, compreender língua a partir de sua concepção política, jamais dissociada das relações de poder que lhe são inerentes e constitutivas.

Conclusão

Este trabalho apresentou uma discussão com trechos de histórias de vida de uma professora de inglês de escola pública e a maneira como ela constrói sua relação com tal língua estrangeira (LE), tendo como foco o questionamento: quais os significados de envolver-se com e em uma nova língua? Como suporte teórico, é necessário explicitar especialmente três proposições, a saber: 1) que língua não é expressão ou representação de realidades prévias ou anteriores, mas é o lugar onde formas possíveis e reais de organização e suas prováveis conseqüências políticas e sociais são definidas e contestadas, sendo também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída; 2) que língua é lugar de luta política, segundo uma noção foucaultiana de poder, o qual é aqui entendido como relação e não como força pertencente a alguém e que, portanto, não se possui, mas se exerce, está em tudo e em todo o tempo; 3) que o sujeito que se relaciona com a LE tem nessa língua suas identidades construídas e desconstruídas, já que identidades são entendidas como plurais, fluidas, jamais fixas, feitas na e por meio da linguagem, existindo nos atos de fala que as produzem, sendo, portanto, comparativas, em oposição, polissêmicas, políticas.

Nessa perspectiva teórica, os relatos analisados deixam indícios de relações com a LE construídas com base em desejos – desejos de que o domínio da língua inglesa promova superação, mudança, realização de promessas (profissionais, acadêmicas, financeiras, etc.) infundáveis, aparentemente mágicas, e valorização pessoal e social. As histórias também mostram pistas de relações marcadas por lutas contra a exclusão, já que o não domínio da língua estrangeira relega o sujeito a posições ilegítimas de falante, de ouvinte, de pertencente à comunidade de desejo. Mas não apenas o não-domínio produz exclusão. A exclusão se dá por outras vias sociais, sendo elas raciais, de gênero, etc., o que põe a língua inglesa numa posição indissociável da vivência social dos sujeitos professores e aprendizes. Os dados deste trabalho abrem espaço para discussões sobre como as condições reais de ensino e aprendizagem da língua inglesa, língua estrangeira, constroem desejos e fazem exclusões no cenário educacional brasileiro.

Referências

- AMARANTE, M. F. S. Ideologia Neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 151-172.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- CAMERON, D. *Feminism and Linguistic Theory*. New York, NY: St. Martin's Press, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1a. ed., 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed., 2002, p. 35-86.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed., 2002, p. 21-34.
- MASTRELLA, M. R. Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia.
- MESQUITA, D. Extensão, estágio e educação continuada em línguas estrangeiras (PIMEI/PECEC-LEs). Encontro estadual de didática e práticas de ensino (1:2003:Goiânia). Anais/Resumos Expandidos do I EDIPE [CD-ROM]. Goiânia: 2003.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In R.B. Kaplan (ed), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford and New York: Oxford University Press, 2002, 115-123.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.
- OTTONI, P. R. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.
- PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua Inglesa. *Contexturas*, n. 9, p.63-78, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>, acesso em 08/06/06.
- PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 07/02/05.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PINTO, J. P. Estilizações de Gênero em Discurso sobre Linguagem. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a Lingüística não tomou conhecimento e a Lingüística com a qual Austin sonhou. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 30, p. 105-116, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 21-46.
- 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: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 202.
- SILVÉRIO, V. Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil. In: Palestra proferida no lançamento do III Congresso Negro e Educação (04/04/03). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/01.pdf>, acesso em 06/06/06.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e Educação: Outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 5ª ed., 2002, p. 225-246.