O APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA QUESTÃO TAMBÉM DE IDENTIDADE

Eliane Righi de ANDRADE¹ (IEL-Unicamp)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo levantar, sob um olhar discursivo, algumas questões sobre o imaginário dos professores em formação em relação ao aprender línguas, antes de seu acesso à escola formal, em sua experiência na escola pública e/ou particular, e de que forma essas representações incidem sobre suas identidades e seu modo de aprender e ensinar línguas. Levando em conta, ainda, que esses processos são atravessados pelas relações de poder constituídas na historicidade, bem como pelas formações inconscientes, que deixam vestígios na materialidade lingüística, é possível traçar alguns gestos de interpretação a respeito da constituição identitária dos professores em formação.

ABSTRACT: Following a discourse approach, this writing aims to discuss some questions related to the imaginary of teachers who are in undergraduate programs, concerning their language learning processes, before entering school and during their experience as students at state or private schools, and how these representations interfere in their identities as well as in their way of learning and teaching. Considering that these processes are a result from power relations established historically in society and from unconscious formations, which can leave some traces in the linguistic materiality, it is possible to draw some interpretations regarding the identity of these future teachers.

1. Introdução

Tendo como objetivo geral, no trabalho de doutoramento em Lingüística Aplicada, levantar questões sobre o que é aprender língua estrangeira para professores em formação oriundos de um curso de Licenciatura dupla (inglês/português), e como esse imaginário de aprendizagem incide na constituição identitária do sujeito-professor em formação, trouxemos, para esse breve estudo, alguns resultados da análise de recortes discursivos que constituem o imaginário sobre aprender línguas estrangeiras desses professores na escola-pública, em confronto com o imaginário sobre a escola particular, bem como com as representações de língua estrangeira antes do ingresso na escola formal. Pretendemos, através desse levantamento, sugerir certas regularidades (Foucault, 2004) observadas no discurso desses alunos-professores - que remetem ao que o autor chama de “ilhas de coerência” (idem, p.42) - e, em certas regiões do mesmo discurso, vislumbrar a disseminação de um sistema de dispersão - as chamadas descontinuidades. A articulação entre as regularidades e as dispersões constituiria as chamadas formações discursivas, as quais estariam submetidas às condições de produção do discurso, caracterizadas pelas condições de existência do mesmo.

Uma vez que nos remetemos a uma abordagem discursiva, essas condições dizem respeito à historicidade que marca os enunciados, articulando a idéia de acontecimento com a materialidade da língua. Assim, pretendemos, por essa análise, fazer valer a força dos discursos na constituição do sujeito (no caso, o sujeito-professor em formação) e de suas “identidades”, nas suas relações com o mundo e com o Outro, que também se faz presente na relação pedagógica e no ensino-aprendizado de línguas.

A identidade (Hall, 1997) é aqui tomada como um processo em constante mutação (daí poder-se falar em “momentos de identificação”), mas ao qual o sujeito tenta dar certa “unidade”, através da construção de uma narrativa sobre si mesmo, uma ficção de si (Costa, 1998). Haveria, assim, um certo “distanciamento” entre o eu que fala, que enuncia no momento, e o eu ao qual se refere em suas narrativas (por exemplo, quando fala sobre sua experiência passada sobre o aprendizado de língua estrangeira), revelando a cisão do sujeito.

Se, para Pêcheux (1988), o sujeito é convidado a ocupar um lugar vago na sociedade e no discurso (formação discursiva), este processo é o que produz as identificações do sujeito, ou seja, os traços daquilo que o determina são reinscritos no discurso do próprio sujeito. Não há, portanto, “evidências” de sentido: ele é efeito das configurações discursivas a que se referem palavras e enunciados. Não há, igualmente,

¹ Email para contato: eliane.righi@itelefonica.com.br

transparência da linguagem ou um sujeito que é “dono” do seu dizer. Isso é apenas uma ilusão que busca uma suposta unidade do sujeito.

O sujeito do qual tratamos nessa pesquisa fala, também, ora da posição de aluno e ora da posição de professor, o que nos permite refletir sobre a aprendizagem de língua estrangeira por diferentes ângulos, articulando os fios das relações de poder que se estabelecem nesse processo, o qual está imerso em fatores que não podem ser controlados, pois o sujeito é também composto por suas formações inconscientes, as quais não podem ser “mensuráveis” e que não seguem uma razão lógica. Daí o papel dos chamados modos de endereçamento (Ellsworth, 2001), que se configuram como o “interespaço” na relação pedagógica entre o que os professores (e currículos) pensam (e fazem) do processo de aprendizagem e como, efetivamente, os alunos o assumem. Esse é o espaço da *diferença* que é tomado como fundamental nessa reflexão sobre o aprender e, conseqüentemente, sobre o ensinar.

Os alunos-professores dessa pesquisa são alunos do último ano de um curso noturno de Licenciatura dupla em inglês/português, de uma instituição particular do interior do estado de São Paulo, alunos cuja formação de ensino fundamental e médio ocorreu, basicamente, na escola pública e que hoje, na maioria, já trabalham como professores na rede pública. Daí o imaginário construído a partir dessa escola fazer parte da constituição desses sujeitos e, de alguma forma, “amoldar”, “conformar” sua vivência como professor e aluno e suas representações do aprender e ensinar línguas.

Destacamos aqui alguns pontos que podemos relacionar como “regularidades” no discurso desses professores e momentos em que este discurso escapa do “aparente controle” do sujeito-enunciador, através da língua, remetendo à sua porosidade e opacidade. Passemos, agora, para o levantamento desse material, apontado a partir de recortes discursivos, no qual há pequenos comentários sobre a análise, mas não uma análise propriamente dita, já que os recortes servem, nesse trabalho, mais como ilustração das representações levantadas e que foram sinalizadas entre parênteses ao final de cada excerto.

2. Aprender na escola pública está relacionado a

- . aprender formas (1)
- . montar frases (2)
- . aprender vocabulário (3)
- . traduzir (usando o dicionário) (4)
- . não aprender gramática (5)
- . praticar (falar) diálogos curtos (6)
- . escrever pequenas redações (7)
- . aprender só o verbo “to be” (8)
- . não praticar a língua (fala) (9)

Selecionamos este conjunto de imagens a partir de excertos discursivos que constituem o corpus de análise, do qual apresentamos, aqui, alguns exemplos que ilustram as representações acima identificadas:

(A1)² ...na 4ª. série/ eles já saem falando no negativo/ no afirmativo e... colocando interrogativo/ eles já saem formando frases.../ eles já saem com essa noção (1) (2)

No entanto, é preciso que façamos um aparte a esta representação. Ela não se aplica à escola pública como um todo. Segundo a aluna-professora (A1), isso acontece na escola municipal em que trabalha, pois há um professor específico para inglês (fato que não ocorre em todas as escolas públicas, nesse nível de ensino), que não é ela (ela é professora das outras disciplinas nas primeiras séries do ensino fundamental - ciclo I). Portanto, constitui-se como uma imagem de exceção, contrapondo-se ao que pode ser observado no excerto abaixo, no qual relata sua experiência na escola pública como aluna:

Vejamos excertos de outros entrevistados:

(A1) não tinha noção de gramática... / mais do vocabulário mesmo// Tenho muitas dificuldades até hoje/ nessa parte gramatical da língua inglesa/ por não ter tido no começo (3) (5)

² A letra A e os números colocados entre parênteses referem-se à identificação do aluno-professor entrevistado e à ordem em que ocupa no corpus, numa seqüência de entrevistas de 1 a 10. Os recortes discursivos foram retirados a partir da transcrição das entrevistas gravadas em áudio.

(A7) Aí chegou no ensino médio/ era só tradução/ tradução/ pega o dicionário/ e eu não conseguia fazer tradução (4)

(A6) Então tudo que aprendia em sala de aula/ eu conseguia praticar/ conseguia certos diálogos curtos (6)

(A2) Quando eu entrei na escola/ na 5ª. série/ já logo/ né?/ o verbo *to be... to be... to be...*/ a vida inteira *to be* (8)

(A3)...pra que eu pudesse falar fluentemente o inglês hoje/ eu precisaria dum... de um curso.../ e a... a professora Érica³ fala que eu pegaria rápido/ porque talvez fosse a falta de hábito de falar (9)

Nesse último excerto, a aluna “autoriza” seu discurso, com o uso das palavras atribuídas à sua professora (heterogeneidade mostrada), como se só aqui o dizer não fosse seu. Procura, com esse recurso discursivo, legitimar a razão pela qual não “fala” inglês, já que não teria praticado (oralmente) o suficiente em sua formação, na escola pública. No entanto, essa escola foi responsável por sua aprendizagem via tradução (*sem sentido*), como podemos observar no excerto abaixo, que foi extraído na seqüência imediata do excerto anterior:

(A3) Eu ouço muito em casa/ tenho fitas/ até mesmo pra ajudar os meninos/ e sair daquilo que os professores fizeram comigo/ É/ o meu... texto é tradução/ o texto é tradução/ tradução sem sentido/ né? (4)

Outros exemplos:

(A2) Nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês/ É um textinho/ traduz.../ ou/ então/ traz uma redaçãozinha/ de 3 a 4 linhas/ junta turmas/ todo mundo fica olhando o dicionário/ não faz nada./ e por aí vai...// Eu tô tentando trabalhar um pouco diferente/ mas é difícil!/ Não é fácil (7) (4)

(A4) Na escola do Estado já não é aquele sistema/ que você tem uma obra específica pra aquilo/ né?/ ...é puxado/ você é incentivado a praticar a língua.../ Numa escola do Estado/ você vai assim.../ o professor não cobra/ num tem muito incentivo pra buscar mais conhecimento/ né?/ sobre a língua (9)

Nesse último recorte discursivo, o imaginário da escola pública é construído numa comparação implícita com o imaginário da escola particular (“não é *aquela* sistema”, no qual você “é puxado”, “incentivado pra buscar mais conhecimento”), já que o aluno-professor teria estudado, no início do ensino fundamental, nessa escola (particular) e constrói suas representações a partir dela. (9)

Passemos agora para a identificação das imagens construídas em torno do professor da escola pública, sobre o qual a “responsabilidade” da aprendizagem (ou não) de língua estrangeira também recai.

3. Aprender na escola pública implica um professor

- . que é fraco (1)
- . que não sabe nada (2)
- . que não tem proficiência na língua em que ensina (3)
 - . que só tem diploma (4)
 - . que falta muito (5)
- . que não passa atividade (6)
- . que não cobra (7)
 - . que não incentiva o conhecimento (8)

Esse imaginário foi levantado a partir da análise de outros recortes discursivos, dos quais trazemos alguns para ilustrar as representações selecionadas:

(A5) ...tive bons professores/ outros ruins/ que não sabiam nada/ né? (1) (2)

³ Nome fictício atribuído a uma das professoras da aluna no curso de Letras na faculdade.

Nota-se que, aqui, o aluno-professor (A5) não generaliza a “qualidade” dos professores. No entanto, a ênfase, em seu discurso, recai sobre os “que não sabiam nada”, fato que é compartilhado por muitos outros alunos-professores, como A5:

(A5) Aí quando eu entrei no colegial/ que eu vi.../ eu tinha professores muito fracos em inglês (1)

(A5) ...num instituto... é... de línguas/ o cara tem que ser proficiente/ senão não é contratado/ agora já pelo Estado não/ tem... tá no diploma dele que ele tem inglês/ enfiam ele em sala de aula (3) (4)

No excerto acima, a aluna-professora também constrói suas representações de escola pública a partir de um imaginário da escola particular (aqui, o instituto de línguas), estabelecendo uma comparação entre as representações que faz de ambas.

Outros exemplos colhidos de diferentes entrevistados:

(A1) Eu lembro que/ por ser uma escola do Estado/ uma escola pública/ o ensino [de língua inglesa] foi pouco// A professora faltava bastante (5)

(A2) ...mas eu gostava mesmo assim / mesmo os professores não passando atividade/ mesmo eles não... eles não indo além daquilo que eu gostaria de aprender (6) (7) (8)

Apesar da crítica aos professores da escola pública, A2 se “enrola” no dizer (revelando a opacidade da língua), já que, ao apontar que “eles não iam além daquilo que gostaria de aprender”, indica que os professores teriam, então, chegado aonde ela pretendia chegar no aprendizado, uma contradição na língua que revela a ambigüidade constitutiva do discurso e do sujeito.

Outro excerto que retrata a imagem do professor nessa escola:

(A4) Numa escola do Estado/ você vai assim.../ o professor não cobra/ num tem muito incentivo pra buscar mais conhecimento (7) (8)

Apresentaremos a seguir outras imagens que emergiram nos dizeres dos alunos-professores, as quais referem-se, ainda, à escola pública.

4. Aprender na escola pública significa, ainda, para esses alunos-professores

- . aprender sozinho as “habilidades e competências” (1)
- . aprender pouco ou nada (2)
- . não utilizar “material específico” (3)
- . não ter “base” (4)
- . aprender tudo jogado (5)
- . ter pouco acesso ao conhecimento (6)
- . partilhar de salas cheias (7)
- . conviver com a “bagunça” (8)
- . perder o “entusiasmo”(9)

Vejamos alguns dos excertos que contemplam essas representações:

(A2) Por isso que eu acho que/ quando a pessoa tem interesse/ ela não aprende as coisas só na escola./ a competência/ as habilidades... não são desenvolvidas só na escola/ porque não dá tempo de fazer tudo/ O trabalho é muito amplo/ Então quando a pessoa quer/ ela vai atrás (1)

É interessante notar que, nesse dizer, afloram expressões (*competências e habilidades*) que remetem ao discurso científico construtivista do aprender.

Outros excertos:

(A7) eu achava que ia entrar no ensino fundamental de 5^a. a 8^a./ e ia aprender a falar inglês/ porque/ ah!/ ia ter aula de inglês/ vou sair falando inglês// Aí não aprendi nada (2)

(A7) No ensino fundamental acho que era muito jogado/ sem... não dava uma *base* legal (4) (5)

“Base” é um termo que foi utilizado também por outros entrevistados (A5; A6; A10) ao descrever o ensino da escola pública. É um termo, aqui, que aponta para um “esvaziamento” de significação, que se faz muito freqüente como discurso do senso comum.

Outros recortes sobre o imaginário da escola pública:

(A4) Na escola do Estado já não é aquele sistema/ que você tem uma obra específica pra aquilo/ né?/ (3)

Ao referir-se à “obra específica”, novamente nos remetemos às propostas pedagógicas presentes no discurso do construtivismo, o qual enfatiza a necessidade de materiais pedagógicos como livros, fitas, jogos, nos processos de aprendizagem de língua estrangeira.

Vejamos outros excertos:

(A1) Eu lembro que/ por ser uma escola do Estado/ uma escola pública/ o ensino [de língua inglesa] foi pouco// A professora faltava bastante/ teve este problema e eu tive pouco acesso à língua exatamente (2) (6)

(A5) Então na escola eu perdi o entusiasmo/ porque a professora é... é muito o número de gente/ é muito na sala/ não domina... não dá pra dominar (7) (9)

(A8)...numa classe/ digamos/ de nível estadual.../ de Estado.../ 42 alunos/ se achar 10 que vão ouvir alguma coisa é muito/ É muita bagunça (7) (8)

(A2) Por que... eu/ às vezes.../ eu/ no começo [*como professora do Estado*]/ na primeira semana pra mim/ foi super complicado/ porque é indisciplina demais (8)

(A4) Numa escola do Estado/ você vai assim.../ o professor não cobra/ num tem muito incentivo pra buscar mais conhecimento/ né? (9)

Nesse último excerto, o discurso do construtivismo - a construção do saber baseada na motivação, na autonomia -, faz-se presente novamente, o que indica uma influência muito forte na formação desses alunos de graduação e futuros professores.

Partiremos agora para a identificação do imaginário que constitui o aluno-professor antes de entrar no ensino formal, o que remete a representações que foram construídas, inclusive, através do outro.

5. O imaginário da língua estrangeira antes do ingresso em qualquer escola (pública, particular e cursos de língua)

Comparamos, discursivamente, o imaginário desses alunos-professores em relação às experiências de aprendizado na escola pública, ao imaginário, desses mesmos alunos-professores, sobre a língua estrangeira, imaginário que se constituiu antes de entrar na educação formal. Vejamos, então, algumas das imagens que aparecem, nos recortes discursivos, sobre a língua estrangeira (inglesa), antes das experiências formais de aprendizagem:

- . curiosidade/interesse/gosto pela língua estrangeira (1)
- . deslumbramento/encantamento/fascinação (2)
- . desejo de “falar/dominar” a língua estrangeira (3)
- . língua como algo inalcançável/ língua inatingível (4)
- . música na língua estrangeira e musicalidade (sotaque) dessa língua (5)
- . ódio/paixão pela língua (6)

(A1) Eu ficava DESLUMBRADA⁴!/ Assim como eu percebo que os meus alunos também ficam// A gente tem vontade de traduzir tudo/ quer saber o que significa/ principalmente em relação à música// (...) Então eu acho que antes eu tinha uma curiosidade em relação à língua/ vontade de saber realmente o significado (1) (2) (3) (5)

O mesmo enunciador, no entanto, relata o conflito em que se coloca frente ao real da língua em seu primeiro contato com a aprendizagem na escola:

(A1) É... eu fiquei com me... assustada./ Foi difícil!/ Foi difícil!/ A gente... / ainda sinto muita dificuldade na língua inglesa// Foi.../ ao mesmo tempo que foi gratificante/ foi assustador!/ Fiquei com medo... não ia dar certo/ (...) eu acho que não vou aprender// Acho que é muito difícil/ porque é muito fora do meu contexto/ e eu fiquei assustada/ Eu sabia que eu ia ter muita dificuldade

Percebe-se, aqui, um dizer todo entrecortado, reticente, atestado pela materialidade da língua, ao descrever o “choque” com a língua estrangeira na experiência concreta da escola. Todo aquele “deslumbramento” se desfaz e a língua estrangeira coloca-se, então, para o sujeito, como um “estranho” - analogia com o estranho familiar de Freud (1996 [1919] -, que, ao mesmo tempo em que atrai, é repelido pelo sujeito, pois este contato exige dele um deslocamento em sua identidade, supostamente construída na e pela língua materna.

Vejamos outros excertos que ressaltam representações positivas em relação ao imaginário de língua estrangeira antes do acesso à escola:

(A2) ...eu sempre gostei da língua estrangeira/ (...) Eu ficava ENCANTADA/ eu ouvia as pessoas falando/ eu ficava prestando atenção.../ ah, eu gostava, sempre gostei (1) (2) (3)

(A4) Então/ antes de eu entrar na escola/ eu achava superinteressante/ falar outra língua/ assim/ você ouvia em filmes/ músicas/ e eu percebia que/ às vezes/ uma música era estrangeira/ só que outra era diferente dela// Então aí eu fiquei sabendo que poderia... ser espanhol/ ou poderia ser inglês ou outra língua/ entendeu?/ Só que eu não sabia definir se era inglês/ se era espanhol/ que língua era// Eu gostava muito de inglês/ desde muito novinha eu gostei de inglês (1) (5)

(A6) A língua estrangeira/ antes de eu ter contato/ era pra mim uma coisa inalcançável!/ inatingível!/ Eu achava que eu nunca ia conseguir entender... é.../ mas sempre... sempre gostei (1) (4)

(A8) Eu sempre tive curiosidade por língua estrangeira/ sempre/ então.../ só que não tinha possibilidade/ então eu me lembro bem que tinha aquele programa na TV Cultura/ e passava uma letra de uma música em inglês/ você ia traduzindo/ então aos sábados/ quando dava tempo/ eu assistia um pouquinho/ né? (1) (5)

(A7)...eu achava que ia entrar no ensino fundamental de 5^a. a 8^a./ e ia aprender a falar inglês/ porque/ ah!/ ia ter aula de inglês/ vou sair falando inglês (3)

Em relação a A7, percebe-se o desejo de “dominar” a língua estrangeira, de dominar esse “estranho”. No entanto, a experiência de frustração em relação à língua estrangeira (que também é construída a partir do Outro que o constitui) gera um sentimento de aversão (ódio) no sujeito, modificando a constituição do imaginário desse sujeito sobre a língua estrangeira e inserindo novas imagens que se constroem a partir da experiência na escola pública:

(A7) Aí chegou no ensino médio/ era só tradução/ tradução/ pega o dicionário/ e eu não conseguia fazer tradução/ porque eu não conseguia entender adjetivo/ aonde ele ia/ se ia antes ou depois do substantivo/ Aí meus amigos/ nossa!/ faziam textos maravilhosos/ o meu não tinha sentido/ a frase não encaixava com a outra/ ODIAVA inglês! Também não gostava

⁴ As expressões grifadas em maiúscula foram utilizadas para transcrever a ênfase na tonicidade dada pelos entrevistados em suas falas.

Destacamos, ainda, excertos de A10, através dos quais é possível fazer uma comparação do imaginário constituído pelo sujeito na língua inglesa (estrangeira) e na portuguesa (teoricamente sua língua materna):

(A10) ...eu acho que a língua inglesa foi sempre um negócio que me atraiu muito (...) porque eu não sei/ eu... a cultura americana... eu sou fascinado pela cultura americana/ Isso aí me atraiu muito (1) (2)

(A10) Língua portuguesa num tenho paixão/ inglês é paixão!/ paixão é... gostoso ouvir/ é gostoso... (...)Não curto português não/ Não curto português/ É inglês (5) (6)

Percebe-se, pelo conjunto de excertos apresentados aqui, que as representações da escola pública imbricam-se às representações da escola particular e dos institutos de língua na constituição de um imaginário sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, muitos dos entrevistados, em seus dizeres, atribuem, quase que exclusivamente, ao professor a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Poderíamos dizer, simplificando nossa breve discussão, que os discursos sobre a L.E. remetem a uma experiência de “estranhamento” (Ellsworth 2001) ou de “monstruosidade” (Donald, 2000) em relação à língua estrangeira, uma vez que os relatos dos entrevistados descrevem “experiências” (também associadas ao imaginário construído a partir do Outro) que apontam para sensações inconscientes, tais como medo, fantasia, desejo, prazer, paixão e ódio, difíceis de serem explicadas, simbolizadas pela língua, pois não estão circunscritas a uma lógica racional, a qual tentaria “conter” em palavras tais sentimentos e que, por isso, muitas vezes, seriam “rejeitados” (recalcados) pelo sujeito, o qual tenta lidar com essas sensações por uma óptica consciente, encerrando a aprendizagem de língua a um objeto contido pela ciência. Daí utilizar-se de todo um discurso em que predominam dizeres tais como falta de incentivo, motivação, necessidade de materiais para aprender língua estrangeira, etc., que deixa de lado o caráter de equivocidade da própria língua, remetendo a complexidade da aprendizagem a uma problemática exclusivamente científica e que conferiria à língua um papel exclusivo de instrumento de comunicação.

Em relação ao imaginário construído sobre as escolas particulares (os institutos de língua e as escolas particulares de ensino regular), percebemos, no entanto, que as imagens remetem, novamente, a aspectos formais e à língua como instrumento de comunicação. Foquemos, particularmente, sobre as representações do professor que atua nesse tipo de escola, as quais foram selecionadas a partir dos excertos discursivos.

6. Aprender língua estrangeira em curso particular implica um professor

- . que tem proficiência (como o nativo) (1)
- . que tem fluência (2)
- . que domina as “habilidades” de ensinar (3)
- . que fala inglês (4)
- . que tem boa pronúncia (5)
- . que faz praticar a língua (6)
- . que não tem formação em Letras (obrigatoriamente) (7)
- . que cria o hábito de falar (8)
- . que morou fora (9)
- . que usa materiais interessantes (10)
- . que ensina mais vocabulário (11)
- . que se preocupa com os diferentes “usos/registros” da L.E. (12)

Selecionamos, aqui, alguns dos excertos que foram utilizados, em nossa análise, para chegarmos às representações sugeridas acima:

(A5) ...tudo em inglês/ entendeu?/ Então coisas assim.../ fui criando o hábito que.../ quando você vai... ia chegando.../ eu fazia de sábado/ quando chegava de sábado/ já me incorporava aquele inglês pra poder... né? (6) (8)

(A5) ... ela falava assim.../ num sotaque ASSIM... muito fluentemente assim/ você via... você percebeu que ela teve MUITO contato com os americanos/ né?/ da... a pronúncia dela/ era muito boa (...) Então quando você aprende com uma pessoa que é proficiente da língua/ é muito melhor/ né?/ ou a pessoa próxima do nativo/ né? (1) (2) (5)

(A5) tudo que ela vê/ tudo que ela fala/ só em inglês/ Então se aprende muito/ muitas palavras.../ entendeu? (4) (11)

(A5) ela me ensina a pronúncia/ como que fala lá/ em que ocasião que eles usam aqueles termos/ entendeu?/ qual o termo que poderia usar/ que seria melhor.../ então... tem tudo isso/ né? (1) (5) (12)

(A9) a minha professora também não tem formação em Letras/ ela é... ela tem formação em psicologia (risos)/ ela dá aulas porque ela morou lá (7) (9)

(A5) Ela passou... viveu quatro anos lá/ ela trabalhou... tudo/ então ela veio/ já entrou lá [no instituto de língua]/ então já tem aquele contato assim (1) (9)

(A5) eles [os alunos da escola pública] adoram/ porque eu levo música/ eu levo filme/ eu levo um monte de coisa.../ eu tenho muito material lá do Y [nome do curso de inglês]/ lá onde eu fiz inglês (10)

(A3) E aí eu conheci uma professora que... de inglês.../ que dava aula no X [nome da escola particular]/ e ela tentava fazer no.../ tenta até hoje... / hoje ela tá no Canadá/ ...fazendo/ no ensino público/ a mesma aula que ela dava no X/ e ela me ajudava/ ela me trazia uns materiais dela/ e isso foi facilitando para que eu trabalhasse (9) (10)

(A5) Ela dominava a língua/ entendeu?/ Ela dominava todas as habilidades de se ensinar o inglês (1) (2) (3) (4) (5) (6) (11)

Notamos que, de um modo geral, as imagens referentes ao professor da escola particular se contrapõem as do professor de escola pública, mas não recuperam os sentimentos de estranhamento que aparecem no discurso dos alunos-professores em relação ao imaginário de língua estrangeira que antecipa a entrada desses na escola formal. Estão circunscritas, basicamente, aos aspectos formais e utilitários da língua, sendo essa caracterizada como uma ferramenta de comunicação, que está dividida em “habilidades” compartimentadas (fala, pronúncia, redação, compreensão, vocabulário, etc.). A língua, portanto, não parece vinculada à constituição do sujeito, mas algo externo a ele, que foi, entretanto, incorporado à sua subjetividade, como uma necessidade e, conseqüentemente, como uma forma de controle de si. Falamos aqui do conceito de tecnologias de si, discutido por Foucault (2001) e ampliado por outros autores tais como Rose (2001).

Tais tecnologias poderiam ser definidas como um conjunto de técnicas e dispositivos (agenciamentos), com os quais o sujeito instrumentaliza-se, molda-se e se auto-conduz, normatizando seu comportamento, através de um conjunto de regras que são incorporadas e que lhe ditam um comportamento - a autogovernamentalidade. As tecnologias oferecem, segundo Foucault (2001), a possibilidade de obter a sujeição dos corpos e o controle da população, sem um poder de dominação exercido diretamente. Daí caracterizar esse poder como um *biopoder*, o qual é construído através dos conhecimentos reunidos e acessados pelas ciências diversas.

O biopoder utiliza-se da disciplina e da regulação de condutas, articulando as formas e técnicas de poder através de agenciamentos, a fim de alcançar determinados objetivos. Esses agenciamentos, portanto, constituem as tecnologias de poder, segundo Foucault (2001, p.132). Trazemos, ainda, para a ampliação da discussão teórica, uma noção mais ampliada de tecnologia, sugerida por Rose (2001), pois ela enfatiza que a constituição do sujeito e a maneira pela qual nos vemos como seres livres, capazes de auto-realização, estão intrinsecamente ligadas às tecnologias que “tomam modos de ser humano como objeto” e às diversas instituições – como a escola, por exemplo –, as quais realizam este trabalho de enquadramento humano em certos tipos de existência, a fim de modelar e controlar suas condutas. Eis a definição do autor sobre tecnologia:

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos (Rose, 2001, p. 38).

A tecnologia abrange, assim, não só as técnicas desenvolvidas pelo homem, mas todo tipo de agenciamento entre indivíduos, entre objetos e indivíduos, auxiliando na construção de um conjunto de saberes sobre essas relações, com o objetivo principal de controlar a conduta dos indivíduos na esfera social e individual, uma vez que põe em funcionamento formas de poder. A língua pode ser vista como uma dessas formas de agenciamento. Em nosso caso, focamos no papel da língua estrangeira (inglês), que se articula também às formas de poder e controle social, contribuindo para a formação de um imaginário sobre língua estrangeira e sobre o aprender línguas.

Vejam os alguns excertos que contemplam a visão de língua como ferramenta e tecnologia do eu, impondo como uma necessidade ao “indivíduo” a língua estrangeira e seu aprendizado, o que configura parte da rede de relações de poder/saber que se estabelece na sociedade:

(A5) ...então precisa de um profissional que instigue isso nele/ que mostre pra ele que é legal/ que é bom/ que tem necessidade/ entendeu?

(A3) ...se eles não gostam do inglês/ eles aprendam por necessidade/ porque qualquer lugar que eles forem.../ é uma língua que você.../ se ele for no Japão/ ele vai encontrar alguém que fale inglês, né?

(A9) Aí passaram-se os anos/ eu fui pro mercado de trabalho/ então no mercado de trabalho a exigência maior era com relação ao inglês

(A10) Eu espero onde eu trabalho/ ter uma oportunidade de fazer um trabalho fora do Brasil// Eu tenho uma paixão de querer sair fora do Brasil/ e fazer um trabalho fora (...) Desse inglês que eu tô vivendo hoje/ vou me aperfeiçoando cada vez mais/ é... fazer um trabalho fora do Brasil

(A6) ainda vou precisar fazer um curso (...) mas apesar de eu achar que... bem... se eu conseguisse dominar a língua/ ia abrir portas no campo profissional/ sabe/ várias portas/ E é isso que eu espero até hoje

As teorias e métodos de aprendizagem em língua estrangeira participam também da constituição do imaginário dos alunos-professores sobre o aprender línguas e podem ser considerados formas de agenciamento do sujeito (tecnologias do eu), as quais são colocadas em operação na formação e controle das subjetividades, através das relações de poder/saber que estabelecem. Pode-se, assim, conferir nos recortes discursivos todo um vocabulário que evoca as diferentes metodologias de aprendizagem de língua, herdadas das diversas teorias psicológicas de ensino-aprendizagem de língua, tais como o behaviorismo, construtivismo e, particularmente, no ensino de língua estrangeira, o comunicativismo, o que remete às relações de poder que se constroem na historicidade entre os objetos e indivíduos (agenciamentos), transformando estes em sujeito, por estarem assujeitados às condições de existência do momento histórico-social e às tecnologias de si.

7. Algumas reflexões sobre o material

Ao considerar o estudo das identidades e da constituição das subjetividades dos alunos-professores no modo como o sujeito aprende línguas e constrói suas representações sobre elas, observamos que existem inúmeros fatores que coabitam o imaginário dos aprendizes, os quais vão constituir seus modos de aprendizagem de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, suas formas de ensinar.

Quando os alunos-professores remetem-se à língua como ferramenta de comunicação, seu discurso está impregnado dos dizeres que circulam sobre o ensino-aprendizado de línguas – pertencentes, portanto, à memória discursiva (interdiscurso) –, que privilegiam o discurso científico (psicológico, principalmente), como as habilidades de língua e as chamadas competências lingüísticas (leitura, fala, vocabulário, redação, compreensão). Esse discurso está inserido no conjunto de práticas “autorizadas” e ratificadas pelo poder, as chamadas tecnologias de si, que sustentam a governamentalidade dos indivíduos e são responsáveis pelas formas de subjetivação presentes na sociedade (sociedades de controle).

No entanto, embora as tecnologias de si sejam participantes nesses processos de subjetivação, impondo necessidades ao sujeito, há algo que escapa do seu “domínio”, do “imaginário” que é produzido através dessas tecnologias (como se fosse um “inconsciente artificial”), e que se faz presente no discurso dos alunos-professores como formas de “estranhamento” (inconsciente, na maior parte das vezes) em relação à língua estrangeira: um conjunto de sentimentos que escapa do controle do discurso do sujeito: o medo, a paixão, o deslumbramento, etc., num misto de repulsão e fascinação em relação à língua estrangeira (Hunter,

2000). Essa “monstruosidade” (Donald, 2000) deixa em aberto a ferida da incompletude, com a qual, nós, professores, temos de conviver para poder compreender (ou ao menos tentar) o que se dá na relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira e mover o debate para questões além das teorias de aprendizagem, metodologias e materiais, pois aprender línguas é também uma questão de “identidade”: na busca de uma unidade, o encontro de uma multiplicidade.

8. Referências bibliográficas

Costa, A. M. M. da. **A ficção do si mesmo**: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

Donald, J. (1992). Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro. *In* Silva, T. T. da. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Ellsworth, E. (1997). Modos de endereçamento. *In*: Silva, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Foucault, M. (1976). **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

Freud, S (1919). **O estranho**. ESB, v. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Hall, S. (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

Hunter, I.(1993) Subjetividade e governo. *In* Silva, T. T. da. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Pêcheux, M. (1975). **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

Rose, N. Como se deve fazer a história do eu? *In*: **Educação & Realidade**, jan./jul., 2001. Porto Alegre, UFRS.