

**IDIOMAS QUE SE VENDEM/COMPRAM:
QUE EFEITOS ISSO CAUSA
NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?**

Gisele Fernandes Loures Domith (UFMG)
gfloures@gmail.com

1. Introdução

Para começar este texto, gostaria de lançar alguns questionamentos: há muito falamos que precisamos combater o ensino fragmentado da língua. Nesse argumento, o que precisamos combater? O que sustenta esse efeito de sentido tão recorrente em nossa prática? Metodologias? Materiais didáticos? A formação do professor de línguas? O “mercado de consumo” das línguas? Diante de tantas questões, que preocupam linguistas aplicados e outros pesquisadores do ensino/aprendizagem de línguas, decidi investigar, pela ótica do discurso, o que sustenta essa prática de ensino tão combatida em pesquisas e aulas de cursos de formação de professores em pré-serviço e em serviço. Aqui apresento e discuto um recorte dessa investigação em que vislumbrei a imagem da língua inglesa enquanto produto comercializável cujos efeitos na aprendizagem do idioma, especialmente em espaços de formação de professores, apontam para a fragmentação do que se ensina/aprende, instituindo lugares para se aprender diferentes habilidades da língua.

Cheguei a essa imagem a partir de uma pesquisa realizada com graduandos em letras (licenciatura português/inglês) (LOURES DOMITH, 2011).

Iniciei os estudos com uma problematização da identidade dos graduandos no escopo teórico da linguística aplicada à luz das teorias do discurso (análise do discurso) afetada pela noção psicanalítica de sujeito e de inconsciente, em interface com os estudos culturais sobre identidade. A partir dessa base teórica, a identidade é vista como instável, constantemente deslocada e (re)significada por meio das dinâmicas discursivas (HALL, 2005). Ela é híbrida, heterogênea e, por vezes, contraditória. Há, portanto, *momentos de identificação*, marcados pela história e pelo inconsciente, cujas representações posso flagrar na superfície do dizer.

O sujeito é *efeito de linguagem*; posição enunciativa. Está preso nas redes de dizeres que tecem o discurso, assim, deve ser compreendido e investigado a partir do momento sócio-histórico, da enunciação, das i-

deologias e do inconsciente que o assujeitam e lhe retiram o domínio do dizer. O sujeito é caracterizado pela heterogeneidade e pela contradição (AUTHIER [1998] 2001, 2004), que revelam um (o) outro constitutivo de si¹.

O *corpus* da pesquisa foi formado a partir de discursos sobre a região onde os graduandos estudavam, considerando-os como parte das condições de produção dos outros dois discursos que compõem o *corpus*: os dizeres dos graduandos e de seus professores sobre a aprendizagem da língua inglesa².

A análise partiu da interpretação (PECHÊUX, 1997, [1997] 2001, 2002) pois uma vez que todo enunciado é constituído por outros cujas marcas linguísticas permitem situar. Entendo, também, que os sentidos podem ser outros, sempre à deriva, deslizando em cadeias parafrásticas, ressonâncias discursivas (SERRANI, 1994), em arranjos sintáticos que desestabilizam dizeres e evidenciam a heterogeneidade (AUTHIER, 2001, 2004) e a contradição (FOUCAULT, 2004).

O cruzamento de representações percebidas nos três discursos revelou, dentre outras, a imagem da língua inglesa enquanto produto comercializável em duas variedades: a língua inglesa teórica e a língua inglesa prática. Esse efeito de sentido nos faz retomar a discussão da concepção de língua que suporta o aprendizado e a prática docente.

2. A língua inglesa como produto comercializável

A metáfora acima dialoga com o discurso capitalista (LACAN, 1992) para se referir a representações bastante recorrentes: as do idioma fragmentado; que criam e sustentam imagens da língua inglesa como pacotes de conhecimentos “vendidos separadamente”: o teórico e o prático. Cada um desses pacotes possui uma utilidade e um local de aquisição diferente. Analiso as tomadas de posição dos graduandos acerca dessa imagem.

¹ À dinâmica entre esses “outros” e o “um” na constituição subjetiva chamamos PI.

² Todo o percurso teórico e de construção do *corpus* desta pesquisa, bem como o próprio *corpus* da pesquisa, estão disponíveis em Loures Domith (2011, p. 52-56)

3. A língua inglesa teórica ou a língua inglesa enquanto conhecimento escolar

Observemos os seguintes excertos:

MARIANA: Hoje em dia... eu não tenho oportunidade de::: é::: **utilizar o inglês...** devido às minhas amiza:::des que não falam inglês... e::: apesar d'eu achar essa língua **MUITO importante...**[...] E eu já fiz **cursos**, é::: em **escolas de idioma**, é::: no Espírito Santo... Me dei **SUPER BEM!** Me identifiquei **TOTALMENTE** com a língua! Eu falei “é isso que eu quero” É::: **TIVE oportunidade... de::: FALAR com pessoas que... que lidavam também com a língua** e me desenvolvi... assim... de uma maneira... **BEM... BEM grande!**...[...]
É e como eu disse uma época é::: é quando eu estava com meus dezoito anos de idade que eu estava fazendo **um curso**... é numa **escola de idiomas**... eu tive **MUITAS oportunidades**... conversei inclusive com, **com AMERICANOS** e eu vi que eu estava me **desenvolvendo MUITO!** [...] **TER** com quem conversar! Isso é **MUITO importante!** Porque não adianta eu fa/ ter a pra/ a **TEORIA dentro da sala de aula, ADQUIRIR vocabulário... PRONÚNCIA correta e não ter com quem falar, né!**... (Coleta 2 – depoimentos – 7º período)

ANA: É, são aulas diferentes, são **aulas práticas**... é, eu nunca tive isso! Talvez por isso eu não tenha me interessado antes pelo inglês! [...] Os outros professores que eu tive na **disciplina** é::: acredito que eu já tenha até respondido esta pergunta, eram professores que::: **embora soubessem o conteúdo, embora soubessem também, é, bem a língua**, tinham uma certa dificuldade no quesito **REPASSAR esse conteúdo** pra **sala de aula**. **Eu não sei devido/ os motivos**, devido a::: devido a **cronogramas** a serem cumpridos... é::: **exigências das escolas!** Não sei os motivos! **Mas as aulas eram muito teóricas! É... a maioria! A maior parte das aulas... Teóricas e provas! Seguiam sempre esse mesmo perfil, essa mesma sequência! Teoria e prova escrita!** Então, isso dificultava muito a... o crescimento e a paixão dos alunos para com a **matéria**. (Coleta 2 – depoimento – 1º período)

ÁGATA: Mas eu que acho que **a gente tá aprendendo** bastante uma coisa que **eu não, não praticava** pelo menos no **colégio**... que era::: é... **falar... né?** falar a li/ falar! Eu sabia assim **eu lia um texto**... eu eu... **interpretava o texto** [...] tô aprendendo **também a escutar** atra/atravez da::: das fitas... né? [...] Porque antes, eu tinha **uma aula no colégio tinha uma aula mais teórica**. [...] É... a minha professora... [...] Ela dava a aula em português e eu acho que assim, **ela se preocupava mais com a teoria... Por isso que eu estudei inglês da quinta série até o terceiro ano... e sei pronunciar pouquíssimas palavras em inglês** [...] minha professora de colegial poderia ter usado mais isso... **saído um pouco da teoria e feito a gente falar, feito a gente escutar**... [...] a minha professora, se preocupava em passar muito **a teoria, muita... o texto, sabe?** Era... o inglês não era uma língua pra gente, o inglês **era uma matéria!** E uma matéria chata... por sinal! A gente tinha que... que **decorar o verbo... s/** como que era que cê **colocava o verbo to be... os pronomes... as palavras**... nossa! [...] Ela queria que a gente soubesse **a teoria de inglês, pra gente tirar nota na prova dela e... passar no vestibular... que::: com certeza ia cair um texto em inglês**. (Coleta 1 – depoimento – 1º período)

Nos dizeres de Mariana, a língua inglesa possui uma teoria, conhecimento que se adquire na escola regular (ER), em sala de aula, e que é necessário para a prática do idioma, para falar o idioma, como observamos na seguinte cadeia parafrástica: *teoria em sala de aula, adquirir vocabulário, pronúncia correta*. Nos dizeres de Ana, vemos que a teoria corresponde àquilo que é escrito, pois ela *estudava a teoria (escrita) e era avaliada (fazia provas)*. Ágata atribui ao texto escrito em língua inglesa e às atividades de leitura, interpretação e tradução do texto o caráter de teoria da língua inglesa.

Se analisarmos as escolhas lexicais dos graduandos, ao se referirem à teoria da língua inglesa, perceberemos que há um lugar para esse conhecimento, que são as ERs, como podemos observar na cadeia parafrástica (sombreado e itálico): *sala de aula, disciplina, conteúdo, cronograma, escola, matéria, colégio, vestibular*. Aqui atua um *já-dito* (PECHÊUX, 2002): nas ERs não se aprende a falar a língua inglesa, aprende-se apenas conteúdos da disciplina língua inglesa. Assim, não seria possível uma inscrição desses aprendizes em discursividades do outro idioma para que pudessem constituir-se sujeito nessa língua nesse ambiente de aprendizagem.

A língua inglesa teórica nos parece, também, efeito de um cerceamento de possibilidades, ou seja, aprende-se apenas tais conteúdos por exigência da *escola* e cumprimento de *cronogramas*. Isso indica a presença de um silenciamento de dizeres: ao dizer que cronogramas e exigências da escola são responsáveis pelo modo como a língua inglesa é ensinada nas ERs, Ana silencia a voz do material didático, das experiências de ensino/aprendizagem do professor, da história local de aprendizagem. Nesse movimento discursivo aparentemente contraditório, a aluna revela outros discursos que estão imbricados na imagem da língua inglesa teórica: o discurso do atendimento do mercado (estudamos para vestibulares, leitura é o que mais vamos usar), o discurso da universitário (LACAN, 1992) (que legitima o que pode e deve ser ensinado, por meio de instrumentos simbólicos que sustentam essa representação fragmentada da língua inglesa: currículos escolares, cronogramas, programas de ensino, como vimos nos dizeres de Ana –cadeia parafrástica sublinhada) e a própria história de aprendizagem de professores e alunos, que, a partir do discurso transversal (PÊCHEUX, 1997), pode ser compreendido como: *adquirir vocabulário, ler textos, fazer provas e pronunciar correto*.

O inglês teórico também tem uma finalidade certa, como podemos observar na cadeia parafrástica construída por Ágata (grifados): *ler e in-*

interpretar textos, tirar notas nas provas, passar no vestibular. Desta forma, a língua inglesa teórica também é institucionalizada nas ERs, inscrita em um funcionamento discursivo como o do discurso universitário, que desliza para o discurso do capital quando coloca o conhecimento no lugar do saber que, supostamente, se tem e se comercializa.

Nesse sentido, a “língua inglesa teórica” é diferente da língua inglesa (prática). Esse efeito de sentido é sustentado pelo discurso da sala de aula, na relação professor-aprendiz; uma vez que o ensino do idioma nas ERs é direcionado para situações nas quais é requerido apenas alguns conhecimentos do idioma e não o uso da língua em si: “ler textos para tirar boa nota; interpretar textos para passar no vestibular, cumprir o cronograma, estudar conteúdos e ser avaliado”.

4. A língua inglesa prática ou a língua inglesa enquanto idioma

Enquanto a teoria da língua inglesa encontra sua legitimação nas práticas discursivas escolares a prática da língua inglesa é situada nas escolas de idiomas (EIs); onde se aprende a língua e não a disciplina língua inglesa. Vejamos os excertos:

MARIANA: ...quando eu estava com meus dezenove vinte anos que eu estava fazendo *um curso* é numa *escola de idiomas* eu tive *MUITAS oportunidades* conversei inclusive com::: com *AMERICANOS* e eu vi que eu estava *me desenvolvendo MUITO!* E::: *continuei* estudando né? fiz mais três anos nessa escola depois vim pruma (para uma) outra escola, fiz mais três anos... é::: ... E::: as aulas de inglês pra mim... é são... são superimportantes!... É::: HOJE a aula de inglês DENTRO da faculdade às vezes pra mim fica um pouco cansativo [...]Então às vezes eu fico um pouco desmotivada (Coleta 2 – depoimento – 7º período)

TÂMARA: Onde você estuda a língua inglesa: em cursinhos, em casa, na faculdade ou em outro lugar? *Eu faço cursinho* de inglês há quatro anos no Curso N. Tô terminando esse curso no final do ano... mas além da::: de o cursinho *eu também estudo na faculdade e em casa* [...] É...*os professores do cursinho* todos são *ótimos* assim *todos falam inglês muito bem...* Eles *passam assim muita certeza* no que eles estão falando pra gente e *muita segurança* no que eles estão dizendo e *escola* assim como eu tive *professores ótimos* eu tive professores assim *muito ruins* que pareciam que num... que *num faziam a mínima ideia* do que estavam falando pra gente. parecia que realmente *não sabiam nada*. (Coleta 1 – depoimento – 1º período)

Parece que a prática do idioma ou o desenvolvimento da oralidade acontece nas EIs, fora das ERs, como nos dizeres de Mariana *um curso, escolas de idiomas, muitas oportunidades, me desenvolvendo muito*. Tâmara elogia os professores do curso de idiomas (*ótimos, seguros e co-*

nhecedores do idioma), em detrimento dos professores das ERs (*ruins, não faziam a mínima ideia do que estavam falando e pareciam não saber nada*) Essas representações, a nosso ver, estão associadas ao discurso de que na ER não se aprende língua inglesa, como podemos observar nos seguintes enunciados:

LARISSA: *eu falo... inglês tem um... eu falo não né? Eu estudo inglês tem... estudei* na primeira, na segunda e na terceira série. Na quarta *eu não estudei...* e na quinta *eu voltei a estudar*. Então, contando isso tudo... dá bastante tempo *mas eu não sei nada!* [...] *eu tô pretendendo* começar um cursinho agora porque *sei lá* é tipo assim só na faculdade *eu tô achando* muito fraco aí *eu tô pensando* começar um cursinho *pra mim poder ir me aprimorando* (Coleta 1 – depoimento – 1º período)

BIANCA: Eu estudo:: inglês atualmente APENAS na Z no curso de letras É pretendo voltar a fazer *cursinho* é paralelo a faculdade porque:: acho que isso vai talvez *acelerar o meu aprendizado* vai me:: / *me colocar em contato né?... um contato maior com a língua!* Eu acho que *a prática do inglês ela é importante* [...] *Eu vou ver como que eu concilio ah::: o curso de Letras com esse cursinho paralelo pra::: não ficar limitado só aprendizado adquirido na faculdade.* [...] Eu acho que *fora do ambiente acadêmico* ele tem que buscar [...] Ele não pode achar que esse ensino que é passado na faculdade vai torná-lo... totalmente apto ah::: ser um um ótimo professor ou mesmo se comunicar apenas. (Coleta 2 – depoimento – 1º período)

JÚLIA: quando eu comecei a estudar inglês na realidade eu AINDA era muito jovem... ham::: por volta dos treze anos de idade *eu comecei a estudar* porque *eu queria fazer vestibular* e *ESCOLA não me dava condições* pra isso, o ensino da língua inglesa na *ESCOLA não me proporcionava* o conhecimento suficiente pra eu ter *um bom desempenho em uma prova de vestibular* (Coleta 2 – depoimento – professora)

Mesmo tendo estudado a língua inglesa no ensino fundamental e no ensino médio, observamos reverberar, em cadeias parafrásticas, nos dizeres acima, uma necessidade de um curso de língua inglesa, em uma EI, para aprenderem a língua, uma evidência do discurso da ineficiência da educação escolar, como na incisa construída por Larissa: "*eu falo, falo não, estudei, eu não estudei, eu não sei nada, mas não aprendi nada*".

Rezende (2006) lembra que as EIs ocupam lugar privilegiado da aprendizagem da língua inglesa enquanto idioma. De acordo com Rajagopalan (2004), esse efeito de sentido – o da institucionalização das EIs enquanto lugar de aprendizagem de línguas – é fortemente incentivado pela mídia dessas escolas. Cabe salientar que, no imaginário dos graduandos, nos parece ser a EI quem forneceria os conhecimentos (ou saberes) da língua inglesa, necessários para se ensinar o idioma, e não as IES, lugar do conhecimento legitimado, o teórico, como nos seguintes dizeres:

ROSA: Até hoje *eu só estudei* inglês na escola NUNCA fiz cursinho! [...]Só que/ *tenho a intenção de dar aula* também de inglês, só que por enquanto! Porque *meu inglês ainda é MUITO fraco!* Ainda *preciso fazer um cursinho:::* pra *poder chegar a dar aula!...* [...] E::: enquanto PROFESSOR de língua inglesa... antes de começar a dar aula de inglês, ainda *pretendo fazer um cursinho:::* aperfeiçoar BEM, pra poder começar!... TER noção mesmo do que eu vou estar fazendo para não ser o mesmo que os professores meus de segundo grau... Eu não quero ser pros meus alunos o que os meus professores de inglês do segundo grau foram pra mim! (Coleta 2 – depoimento – 7º período)

MARIZA: E também porque *eu faço esse curso* de Letras, *pra eu poder ser uma boa profissional* nessa área *poder TRABALHAR* em sala de aula com meus alunos e *poder passar* o melhor, o meu melhor, é::: dessa língua, o inglês... *Eu estudo* pra este fim, pra esses fins que *eu tenho procurado estudar* o inglês. SÓ QUE, é, *eu sei* que *eu preciso* ter um OUTRO tipo de aprendizado. *Não só o que eu tenho* na faculdade, porque *o tempo que nós temos lá é muito pouco!* Então o tempo que a gente dedica em sala de aula pro inglês é muito pouco. Então, *eu tenho o objetivo* também de *fazer um cursinho FORA pra eu tá:::* *melhorando os meus conhecimentos dentro da língua.* (Coleta 2 – depoimento – 7º período)

Observando as cadeias parafrásticas em destaque nos excertos acima (negrito), as EIs ocupam o lugar discursivo de uma IES: embora sejam estas as fornecedoras dos diplomas de graduação, que autorizam os licenciados a exercerem a profissão, são nas EIs que os mesmos aprenderiam a usar língua e se tornariam aptos a lecionar. Nos dizeres da graduanda Rosa, uma representação dos professores de Inglês nas ERs (cadeia parafrástica grifada) nos permite dizer que: os professores não estudaram em uma EI e por isso não eram bons professores.

5. Considerações finais

O discurso da globalização, do mercado, do consumo, da possibilidade de se comprar e vender tudo, cria a ilusão de que a língua inglesa é algo que também se pode comprar. Desta forma, não se ingressar em uma ER (IES) para se aprender o idioma, pois a ER é o lugar da língua inglesa enquanto conhecimento transmissível, institucionalizado em currículos escolares, programas de ensino. Para isso os graduandos procuram uma EI, que ensina a falar uma língua.

Comprando a aprendizagem da língua inglesa em EIs, os graduandos adquiririam uma boa quantidade de conhecimentos essenciais para se exercer a profissão de professores. No imaginário dos graduandos, ser um professor de língua inglesa bem sucedido é dominar o idioma porque

isso faz com que o aluno “aprenda”. A ilusão de domínio, de totalidade, o desejo de completude compõem essa imagem idealizada da aprendizagem. No entanto, sua heterogeneidade é revelada na própria constituição do professor; que não existe sem o aprendiz. Constituída nessa relação, a imagem da língua inglesa enquanto objeto comercial é fragmentada, e fragmentária – efeito de sentido que tem sido e tende a ser mantido e repetido. Professores de ERs aprenderam dessa maneira e continuam a ensinar assim: conteúdos da língua.

É preciso um rearranjo subjetivo (SERRANI, 1994) que desloque o conceito de língua que suporta o ensino praticado nas ERs para deslocarmos a prática de ensino da reprodução de conteúdos para a inscrição em discursividades da outra língua. Embora saibamos de todos os desafios em torno desse deslocamento de sentidos, precisamos empreender mudanças no cotidiano de ensino do qual fazemos parte com pesquisas que produzam subsídios teóricos ou levantem dados para alternativas metodológicas centradas no sujeito e no percurso discursivo de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. 1. ed. Tradução: Marlene Teixeira. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas: As não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Tradução: Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACAN, J. M. *O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise*. Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1992.

LOURES DOMITH, G. F. *Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG*. 2007. 155f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. *Por que ensino o que ensino?* Uma investigação dos processos identificatórios na formação de professores de inglês. Curitiba: Appris. 2011.

PECHÊUX, M. *A análise de discurso: três épocas*. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. 1ª reimp. Campinas: Unicamp, 2001, p. 311-318.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. Trad. Fábio L. da Silva. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.

REZENDE, M de. *Relações Identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas*. 2006. 139 f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SERRANI, S. M. Análise de ressonâncias discursivas em microcenas para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 24, p. 79-90, 1994.