

Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês?

Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente

WHO CAN LEARN AND WHERE IS ENGLISH TAUGHT?
THE CHALLENGES OF TEACHING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN TEACHER EDUCATION

Mariana R. **MASTRELLA-DE-ANDRADE** *

Resumo: Ensinar e aprender inglês como língua estrangeira (LE) no curso de Letras tem sido um grande desafio em todo o país. Sabe-se, há muito, que os alunos chegam à universidade sem o nível de conhecimento básico esperado para que o curso de formação possa ser conduzido com a devida ênfase nos aspectos linguísticos e pedagógicos. Assim, este artigo busca analisar criticamente essa situação, a partir de uma pesquisa com professoras de inglês de escolas públicas e também alunas graduandas em Letras/Inglês. Considerando que o acesso ao ensino de línguas estrangeiras é um direito e que o ensino de inglês nas escolas públicas, com base em várias pesquisas na área, é insuficiente para que os alunos deixem o ensino médio com um nível satisfatório de competência na língua, a discussão neste trabalho revela que a sala de aula de inglês no curso de formação pode apresentar um paradoxo imobilizador à aprendizagem. Se para aprender inglês é preciso se engajar em práticas interativas, para participar de tais práticas é exigido que já se tenha domínio daquela língua. Os dados mostram que a aula de inglês é espaço de produção de identidades a partir de relações desiguais de poder.

* Doutora em Letras e Linguística e professora de língua inglesa do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Contato: marianamastrella@gmail.com

Palavras-chave: Competência linguístico-comunicativa em inglês; Identidade; Formação docente.

Abstract: Teaching and learning English as a foreign language (FL) in the course of Letters has been a major challenge across the country. It is known that students come to college without the basic level of competence expected for the education process to be conducted with emphasis on linguistic and pedagogical issues. This article aims at examining this situation critically, based on data from research with both public school teachers of English and Letters undergraduates. Considering that access to foreign language education is a right and that the teaching of English in public schools, based on several studies in the area, is inadequate to ensure that students leave high school with a satisfactory level of competence, the discussion in this paper shows that the English language classroom places learners in a paradoxical condition. They need to participate in practices that promote interaction in order to learn English, but to engage in such practices they are required to have, *a priori*, a good command of that language. The data, therefore, show the English classroom as a space for identity production, based on unequal power relations.

Key-words: English communicative competence; Identity; Teacher education.

Introdução

O ensino da competência linguístico-comunicativa, em geral, é um desafio para o processo de formação de professores de língua inglesa (PAIVA, 2003), produzindo controvérsias e dilemas. Afinal, aprende-se inglês no curso de Letras ou os alunos já deveriam ali ingressar com um determinado nível de conhecimento e competência na língua? Qual deveria ser esse nível? O curso de Letras é espaço para a formação pedagógica e também para a aprendizagem linguístico-comunicativa?

Mesmo com a ressalva de que o ingressante no curso de Letras deverá já ter um nível suficiente para a comunicação em inglês, conforme se pode observar nos projetos pedagógicos de grande parte dos cursos

em instituições no Brasil, a realidade do perfil dos matriculados não atende a essa expectativa. Muitos são aprovados no vestibular e chegam às salas de aula da universidade com conhecimentos insuficientes da língua na qual pretendem se licenciar para a função docente, o que é uma questão preocupante, já que a dificuldade com a habilidade comunicativa na língua inglesa compromete a prática pedagógica (SILVA, 2000; MARTINS, 2005; CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009). Assim, este artigo pretende discutir essa questão a partir de dados de uma pesquisa com professoras de inglês da rede pública e também alunas do curso de Letras de uma universidade particular do Estado de Goiás. O objetivo é traçar reflexões sobre os seguintes questionamentos: mediante a situação de ensino de inglês/LE no Brasil, nas escolas de níveis fundamental e médio, o que significa a imposição da condição de que os ingressos no curso de Letras já saibam inglês para se manterem no curso? A quem tem sido delegada, na prática, a responsabilidade pelo ensino de inglês no país?

Este trabalho se estrutura por meio de referencial teórico sobre língua/linguagem, identidade e relações de poder, seguido da metodologia da pesquisa, análise dos dados e conclusão. Não se pretende apresentar respostas definitivas para o dilema apontado ou generalizações a partir dos dados, mas sim contribuir para que os processos de formação de professores de inglês sejam pensados criticamente em relação a um contexto maior, ou seja, a realidade educacional de exclusão enfrentada no país.

1 Língua/linguagem: o que fazemos quando falamos?

Segundo Rajagopalan (2002), os estudos no campo da Linguística carecem muitas vezes de definições sobre o que seja língua/linguagem. Como consequência, as implicações sobre os usos que se fazem da língua também não são abordadas em seus efeitos potenciais. Observando-se, assim, essa advertência, faz-se necessário perguntar: o que significa fazer uso da língua em nossa vida diária, ou, ainda, o que fazemos quando falamos?

Em uma visão representacionista de linguagem, esta seria responsável por representar o mundo. Assim, poderíamos dizer que representar teria o significado de tornar algo presente de novo, ou seja,

algo que possui uma existência prévia e que tornaria a se fazer presente pela linguagem. Nessa visão, fazer uso da língua seria prover então a representação do mundo, dos objetos, das ideias, todas anteriores àquele uso e já estabelecidas. É a ideia de uma linguagem transparente e explícita, um código cuja função é a transmissão e apreensão de mensagens (como discute PINTO, 2002).

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? Essa noção advém de uma compreensão de que os usos de linguagem implicam em um fazer, não simplesmente um descrever ou refletir. Essa é uma noção performativa de linguagem, segundo a qual tratar das questões da linguagem significa tratar daquilo que é feito quando se diz algo (AUSTIN, 1976; 1998). Austin (1976) considera, portanto, que falar, ou utilizar-se de linguagem, é fazer algo além do ato de dizer. Quando usamos a língua, estamos fazendo algo além do proferimento físico de sons: “dizer algo vai freqüentemente, ou até normalmente, produzir certos efeitos conseqüentes sobre os sentimentos, pensamentos ou ações da audiência ou do falante ou de outras pessoas” (AUSTIN, 1976, p. 101).

De acordo com Austin (1976), para a eficácia da realização da linguagem é necessário que haja: a) circunstâncias apropriadas; b) realização pelo falante de ações físicas ou mentais ou o proferimento de palavras adicionais e c) autoridade, da parte do sujeito, para executar o ato. Butler (1997), com base nos estudos austinianos, explica que fazer uso da linguagem é realizar ações e agir no mundo (e não apenas descrevê-lo), porque cada ato de fala “ecoa ações anteriores e acumula sua força de autoridade através da repetição ou citação de um conjunto de práticas anteriores e autorizadas” (BUTLER, 1997, p. 51). Em outras palavras, isso significa que, quando falamos, estamos trazendo, para o presente, uma historicidade que faz com que nossas palavras ganhem sentido e força; recuperamos um passado que, por ser histórico, circula como força de verdade, se faz presente e possui o poder de operar e realizar.

Na visão austiniana, o que na língua aparece sob forma de mera constatação, predicação, na verdade se realiza enquanto ação, enquanto performatividade, como produção de efeitos nem sempre controláveis, desejáveis ou previsíveis. Com base nisso, o que dizer então dos atos que nomeiam as pessoas? O que é feito quando são conferidas predicações aos sujeitos do mundo social? Segundo Butler (1997), isso se relaciona intimamente com a questão das identidades, que, para a autora, são também performativas e se relacionam indissociavelmente com a linguagem.

2 As identidades: como passamos a existir nos espaços sociais?

Falar em identidades nos estudos de Linguística Aplicada, hoje, não é novidade, uma vez que o assunto tem ganhado posição importante nos mais variados espaços de investigação da área, como afirma Rajagopalan (2002). Em especial, as identidades dos que aprendem e ensinam, alunos e professores, têm também recebido ênfase em vários estudos, o que parece significar uma tentativa de se buscar entender a maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos e são compreendidos pelos outros e também os tipos de relações e discursos que promovem essas compreensões. Mas, o que vem a ser identidade, afinal, e quais as implicações de um ou outro conceito sobre identidade?

A identidade de um indivíduo se constrói na e por meio da língua, o que, para Rajagopalan (2002, p. 41), significa que “o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. Isso está de acordo com uma noção de língua que opera e realiza o que se diz, ou seja, uma visão de língua enquanto agência, conforme já exposto anteriormente. Assim, se a linguagem é performativa, temos que ela *faz* identidades, o que, então, promove uma visão de identidades enquanto uma entidade móvel, fluida, jamais fixa ou estável.

Norton (2000, p. 5) define a identidade como a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro. Essa é uma definição interessante porque envolve os sujeitos numa perspectiva dinâmica entre passado, presente e futuro, permitindo uma compreensão de como as forças históricas agem na construção das realidades do presente e,

além disso, que tipo de acessos ou embargos a possibilidades são promovidas com a construção de determinadas posições identitárias.

Para Norton e Toohey (2002, p. 115), a aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua engaja as identidades dos aprendizes pelo fato de que língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala. Essas 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. 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 LE, bem como de grande importância as investigações com foco em identidade nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que esses contextos não são ambientes neutros de transação pedagógica, mas espaços socialmente estruturados em relações nem sempre igualitárias de poder (NORTON, 2000; MASTRELLA, 2007).

3 Relações desiguais de poder: há espaço para resistência?

Foucault (1977) traz uma compreensão diferente do que vem a ser o que chamamos de poder. Para ele, a sociedade moderna vive o auge do que ele chama de o 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. 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 [...] antes a uma rede de relações [...] sempre em atividade. (FOUCAULT, 1977, p. 29)

Na concepção deste novo tipo de funcionamento – a microfísica do poder, este não se refere a algo que é possuído por alguém, que possa ser tomado por ou de alguém, pois apenas quando uma relação

de poder existe, quando ela é exercida, é que o poder existe. Assim, o poder é definido como uma relação, uma prática social historicamente constituída:

onde há poder, ele se exerce. Ninguém é seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1979, p. 75)

A educação, segundo Foucault (1977), é uma prática disciplinar, ou seja, é o exercício do poder que, por excelência, cria sujeitos. Ela funciona através do exercício de instrumentos, como o exame e a confissão. No exame, aparecem o que Foucault (1977, p. 164) chama de “técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza, [estabelecendo] sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” e também situados em um campo documental.

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 analisado 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.

A técnica da confissão aparece, então, juntamente com o exame, como mecanismo disciplinar de controle e, nas práticas educacionais, como mecanismo que constitui os professores e os alunos como sujeitos e como objetos. Entretanto, com a diferença de que os sujeitos não são constituídos por outros, mas por si mesmos a partir de como se enxergam, se entendem, se reconhecem e o fazem muitas vezes publicamente.

No regime disciplinar, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Com isso, pode-se pensar, inicialmente, na impossibilidade de qualquer tipo de resistência – uma vez que tal poder não pode ser localizado, como extingui-lo? A idéia da resistência, nesse caso, não

passa exatamente pela necessidade de extinção do poder ou pela possibilidade de relações isentas de assimetrias, mas sim pela problematização e desnaturalização dos discursos que formam e sustentam o poder (na verdade, um saber/poder), até mesmo por perguntas que questionam a fixidez das regras da vida humana, como, por exemplo: “a quem interessa isso?” ou “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação e não em outro tempo e lugar de forma diferente?”.

Para Foucault (1979), não existe um discurso do poder de um lado e, em oposição, outro tipo de discurso que lhe contraponha num campo de forças. Antes, há uma multiplicidade de elementos discursivos que coexistem em um jogo complexo e instável em que o discurso, ao mesmo tempo, pode ser instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo a ele, já que “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

4 Metodologia da pesquisa

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, para fins de tese de doutoramento, sobre a forma como professoras de inglês de escolas públicas e também formandas em Letras/Inglês de uma universidade privada do Estado de Goiás se relacionam com a língua estrangeira que ensinam ou pretendem ensinar. Assim, a coleta dos dados se deu ao longo do período de dois semestres de um curso de inglês oferecido em um Projeto de Extensão Comunitária e Educação Continuada em Línguas Estrangeiras, o qual objetivava a promoção de espaços de prática na língua inglesa, visando ao aprimoramento da competência linguístico-comunicativa de professores da rede pública. O curso oferecido, *English Intermediate*, promovia aulas duas vezes por semana e tinha também o objetivo de incentivar reflexões e discussões sobre as complexidades e individualidades do processo de aprendizagem de cada aluna matriculada.

A metodologia da pesquisa se baseou em histórias de vida e de ensino/aprendizagem (NÓVOA, 1995) de professoras de inglês de escolas públicas e alunas graduandas do curso de Letras/Inglês em uma universidade particular do Estado de Goiás. Para Nóvoa (1995,

p. 18), as histórias de vida possuem o potencial de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. É preciso ressaltar que, ainda assim, as histórias de vida não permitem generalizações. Elas possibilitam discutir, como afirma o referido autor, os sistemas e as estruturas aos quais os sujeitos estão submetidos.

As histórias de vida e de aprendizagem foram coletadas por meio de dois momentos de entrevistas (gravadas em áudio, realizadas antes e após a conclusão do curso e transcritas), dois momentos de discussão em grupo (MDG 1 e 2) gravados em vídeo (em que as alunas e a professora discutiam questões que as inquietavam em relação ao processo de aprender a LE), e transcritos, e uma sessão de reflexão sobre os momentos de discussão gravados. Para informar a discussão neste trabalho, foram selecionados alguns relatos de Graça, uma estudante do último período do curso de Letras/Inglês de uma universidade particular, que tinha 36 anos à época da pesquisa.

5 Análise e discussão dos dados

Como já explicitado anteriormente, os dados foram coletados através de relatos de histórias de vida, tomando por base uma perspectiva segundo a qual vida é espaço de formação (NÓVOA, 1995). De acordo com Fischer (1997), a história de vida deve ir além do enfoque pessoal da história, de forma que os indivíduos sejam dimensionados em contextos sociais, políticos, históricos, mais amplos. Nessa perspectiva, será apresentado e discutido, para fins deste artigo, o relato de Graça a seguir, em que ela narra parte de sua experiência no curso de Letras/Inglês:

Graça: No começo do curso... no primeiro período era tudo novidade. Depois a coisa complicou. Tem coisa negativa que faz você crescer. E essa foi uma delas. Quando eu estava no segundo período, eu tinha um inglês... eu estava mesmo começando. Na primeira nota... [começa a chorar]. “Ai, agora eu vou chorar”. O professor disse assim: “Olha, o seu inglês é muito fraquinho. Mas seu esforço é muito grande. Se fosse pelo esforço a sua nota seria dez”. Aí, o que aconteceu? Mas hoje eu agradeço. Por quê? No sentindo de quê? Na N1 [nota 1, primeira nota], eu lembro que tirei 4,6. O [fala o

nome do professor] não considera essa média, ele gosta 7,0. Quem tinha com ele nota menos de 7,0... Aí ele falou assim: “Olha, Graça, se eu fosse você, eu trancaria o curso e faria um curso de inglês e depois você retomava”. Aí eu falei para ele: “Olha, [fala o nome do professor], eu não sei em que você anota, mas escreve aí...”. Hoje eu adoro ele. Respeito mesmo. Tem coisa negativa que ou faz você afundar de vez ou faz você perder a vergonha. Aí ele disse: “Graça, se fosse pelo seu esforço eu te daria nota dez, mas o seu inglês é muito fraquinho. Então tranca, porque você não vai dar conta. Para você concluir o curso com esse inglês seu vai ser muito difícil”. Aí eu falei: “[fala o nome do professor], escreve...”. Porque eu sou desafortada, eu estou errada, mas quero ter razão. “Você anota aí na sua agenda, no seu diário, não sei em que. Eu vou passar. Eu vou estudar e vou passar. Não vai ser com a média que você quer, mas eu vou passar. Porque... professor, eu sou só aluna, estou aprendendo ainda, então o senhor tem que me ver como aluna”. Aí, ele fez a mesma avaliação com minha colega. Minha colega eu achei que ela ia dar um treco na hora. Isso porque nós ainda estávamos no começo do período, do semestre lá, do período. Ela não conseguiu estudar. Nessa época, eu morava em outra cidade. Eu chegava em casa tarde. Mas, menina, eu estudava que nem uma doida. “Eu tenbo que aprender isso, eu tenbo que aprender”, eu falava. [...]. Mas parece que quando você está mal sempre acontece uma coisa para te puxar mais para baixo. (MDG-2)

5.1 As constatações do professor – indícios de meras descrições ou de realizações da ação de excluir?

De acordo com a teoria dos atos de fala, com base em Austin (1976), brevemente apresentada na seção teórica deste artigo, os enunciados que aparentemente constataam, ou seja, que teriam a função de descrever verdades, na realidade são todos performativos. Como corolário, de acordo com Pinto (2002, p. 63), uma teoria geral dos atos de fala deve levar em conta não apenas fórmulas linguísticas ou condições de fala, mas deve integrar “a complexidade das condições do sujeito que fala, e levar às últimas consequências a identidade entre dizer e fazer”. Assim, as constatações feitas pelo professor a respeito da competência linguístico-comunicativa de Graça podem ser analisadas a partir da premissa básica de que elas não apenas descrevem um

estado de sua aprendizagem com neutralidade e imparcialidade, mas realizam ações sobre o ouvinte, o contexto e até mesmo sobre o próprio falante que profere o ato que constata.

A primeira constatação feita pelo professor pode ser entendida em “olha, o seu inglês é muito fraquinho”, em que o professor aparentemente apenas descreve uma realidade sobre a competência de Graça na LE. Entretanto, de que modo podemos enxergar tal constatação se aceitarmos a radicalidade da identidade entre dizer e fazer? A constatação do inglês “fraquinho” de Graça a posiciona numa identidade de falante ilegítima, sem voz nem lugar, pois o inglês “fraquinho” é localizado e é o inglês dela (“o seu inglês”). Como participar das interações que possuem o papel de contribuir no aprimoramento da competência na LE se sua competência presente é considerada insuficiente para que atue como participante do contexto de aprendizagem? O ato que constata o “inglês fraquinho” opera a ação de excluir, uma vez que a competência linguístico-comunicativa de Graça, nomeada e adjetivada pelo professor, a distancia de uma competência padrão ou ideal (talvez a de um inglês forte, robusto?) com a qual ela poderia se manter como participante ativa naquele contexto de ensino e aprendizagem. Como consequência, Graça se vê sem a possibilidade de impor recepção a sua fala, sem direito à voz, sem direito ao espaço de aprendizagem, sem direito ao acesso ao ensino da língua inglesa.

Por que as palavras do professor possuem tanta força, a ponto de levar Graça a temer as aulas de inglês e, posteriormente, a se emocionar durante a narração dessa experiência? A compreensão da figura do professor como detentora do saber que legitima o poder na sala de aula contribui para responder à pergunta. Outro aspecto que também pode ser analisado em relação a tal pergunta diz respeito à historicidade que os termos “inglês fraquinho” parecem trazer à tona. Como Graça, à época do ocorrido, ainda estava no segundo dos sete semestres que compunham o tempo de estudo do curso de Letras no qual ela estava matriculada, o “inglês fraquinho” era certamente a nomeação de sua (não) competência adquirida durante tempo anterior à faculdade. Tais termos nomeiam a (falta de) competência de Graça de maneira indissociável de seu passado, de sua própria história: se ela possuía um “inglês fraquinho”, ele era proveniente também de uma

história de vida de alguma forma privada de oportunidades de estudo e de acesso à educação em língua estrangeira, privada do acesso a uma LE que fizesse sentido em sua vida, por motivos sociais e econômicos.

Diante disso, o ato de fala deixa de ser algo apenas abstrato e se concretiza na própria postulação da identidade de Graça: uma identidade que constantemente flutua e que encontra posições por vezes doloridas. As palavras do professor não são apenas descrições abstratas de um estado de (in)competência linguístico-comunicativa, mas resvalam na postulação da própria identidade de quem tem um “inglês fraquinho”, que não se dissocia dessa qualidade. Assim, ao possuir um “inglês fraquinho”, Graça se torna também uma aluna “fraquinha”, embora o professor valorize seu esforço e não pareça querer ofendê-la, demonstrando certo cuidado ao lhe dirigir conselhos.

Outra constatação do professor de Graça foi com relação à possibilidade de sucesso em seu processo de aprendizagem no curso de Letras: “Olha, Graça, se eu fosse você, eu trancaria o curso e faria um curso de inglês e depois você retomava’. [...]. Se fosse pelo seu esforço eu te daria nota dez. Então tranca, porque você não vai dar conta. Para você concluir o curso com esse inglês seu vai ser muito difícil”. O esforço da aluna é contraposto à concretude de sua competência linguístico-comunicativa – “seu esforço [...] nota dez, mas o seu inglês é muito fraquinho”. Essa oposição parece ter a função de estabelecer um parâmetro de comparação e classificação para o nível de proficiência de Graça, que estaria diametralmente distante do tamanho e valor do esforço. Assim, se o esforço é avaliado como “nota dez”, poderíamos pensar em um valor numérico para o inglês de Graça. Em nenhum momento nessa avaliação o reconhecido esforço “nota dez” (a abertura de Graça para se envolver com a aprendizagem, sua motivação, sua dedicação aos estudos) aparece como possível ferramenta de transformação de suas dificuldades de aprendizagem, mas apenas como marcador de insucesso e de impossibilidade de mudanças. Diante dessa concepção, o professor não tem outro conselho a dar a Graça a não ser: “então tranca [o curso] porque você não vai dar conta”.

Uma visão não representacionista da linguagem, na qual falar não é simplesmente expressar ou descrever realidades, mas sim criar e performar, pois dizer é fazer, busca analisar as condições de

performatividade presentes e atuantes nas constatações, sob a premissa de impossibilidade de neutralidade no ato de nomeação ou de declaração (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, quando o professor aconselha Graça a trancar o curso – em “você não vai dar conta” –, realiza a ação de excluí-la do processo de aprendizagem, estabelecendo de antemão seu fracasso, fixando-a numa identidade imóvel de aprendiz incapaz. Diante disso, qual o valor de envolver-se com dedicação nos estudos se não há possibilidade de mudança ou sucesso? Qual o valor de entregar-se à prática da LE na sala de aula se não há possibilidade de desenvolvimento? E, mais importante sobre o ato de exclusão que se performa: como tomar lugar ativo nas interações que dão acesso à prática na LE sendo um sujeito que “não vai dar conta”? Como tomar lugar ativo nas interações que dão acesso à prática na LE se não se tem crédito de legitimidade como falante para ouvir e ser ouvido na língua estrangeira?

Por fim, o professor ainda constata que “para você concluir o curso com esse inglês seu vai ser muito difícil”, daí o conselho: “olha, Graça, se eu fosse você, eu trancaria o curso e faria um curso de inglês e depois você retomava”. Se considerarmos que Graça ainda estava no início do segundo semestre de um total de sete semestres, podemos entender tal constatação como descrédito dado às possibilidades de transformação e de aprendizagem por parte da aluna e a performatividade de exclusão no contexto educacional. A saída apontada por ele é que ela então procure um “curso de inglês”, pois lá ela poderia aprender e então retornar à graduação em Letras. O curso de inglês aparece como o lugar autorizado de ensino e de aprendizagem da LE, que certamente solucionaria o problema de Graça.

O “curso de inglês” é, mais especificamente, os institutos especializados de ensino de idiomas, os quais são privados e, em geral, cobram altas mensalidades, o que significa que estudam e aprendem de verdade somente os que podem pagar pelo ensino. Tais cursos particulares, que vêm para suprir a carência do ensino, marcam a sensação de falência do que nos é de direito, ou seja, o acesso à língua estrangeira, o qual é garantido em vários documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, conforme apontam Vieira e Moura (2002).

5.2 A confissão de Graça – negociação de identidades e possibilidades de resistência

Ao recusar-se a deixar o curso pela razão dada pelo professor, Graça tenta resistir às imposições feitas: “você anota aí na sua agenda, no seu diário, não sei em quê. Eu vou passar”. Em seguida, ela então recorre à identidade de aluna, submissa à posição do professor-autoridade, postulada no ato de fala “eu sou só aluna, estou aprendendo ainda”. Essa posição assumida pela aprendiz sugere indícios de luta contra o posicionamento dado a ela por seu professor (falante ilegítima devido a seu “inglês fraquinho”). Ao reivindicar a identidade de aluna (do segundo período de um curso de Letras com sete períodos), de quem está aprendendo ainda, Graça procura conseguir um espaço para si no ambiente de aprendizagem, pois quem é aluna pode falar, ainda que errado; pode estar aprendendo ainda, não lhe sendo exigido um conhecimento já pronto e acabado.

O mesmo ato de fala que reclama e faz a identidade de Graça como aluna também faz a identidade do professor através da instauração da diferença. Tal identidade vem à tona numa reivindicação de que ele deve vê-la “como aluna”, portanto, desempenhar o papel de professor, supostamente de facilitador da aprendizagem – se ela é “só aluna”, ela é aluna dele, o que reclama certa responsabilidade da parte de quem tem autoridade – “o senhor tem que me ver como aluna”. Essa fala de Graça aparece, de certa forma, como reivindicação diante do próprio professor de que ele não se exima de sua função. Como as identidades não são fixas, é na própria fluidez da negociação identitária que podemos encontrar pistas de possibilidade de resistência aos discursos de exclusão da sala de aula de LE, pois “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Isso não anula as desigualdades das relações entre os sujeitos desse mesmo ambiente, mas pode servir como sinais de reflexão a respeito dos antagonismos do processo educacional e também das relações sociais excludentes que aparecem naturalizadas na sala de aula de inglês.

Conclusão

Os dados analisados nesse artigo abrem espaço para a discussão

de várias questões. Entretanto, serão analisadas aqui apenas duas dentre elas, enfocando os objetivos explicitados para esse artigo. A primeira questiona o que significa a exigência da condição de que os ingressantes no curso de Letras já saibam inglês para se manterem no curso. Essa não é uma questão de fácil resposta, pois inclui em si vários aspectos relacionados com a necessidade de um processo eficiente de formação de professores. Os dados analisados, porém, revelam que a exigência de um domínio da língua inglesa obtido em período anterior à entrada na universidade contrasta com a realidade que hoje temos, de falta de qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas e até mesmo privadas (GIMENEZ, 1999; CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009).

Assim, exigir que só participe do processo de formação de professores no curso de Letras quem já sabe inglês implica em excluir do acesso à universidade, nesse curso, pessoas que não tiveram condições de aprender tal língua estrangeira em contextos de institutos de idiomas, uma vez que eles são apontados como os espaços que realmente ensinariam a língua. Os institutos de idioma, os chamados “cursinhos de inglês”, aparecem como os lugares autorizados e legitimados para ensinar inglês, cabendo aos alunos pagar as altas mensalidades e o valor do material didático, geralmente importado. O resultado é que tem acesso ao ensino de qualidade da língua inglesa quem pode por ele pagar. Isso contrasta com o perfil dos ingressantes do curso de Letras, conforme dados do Inep,¹ que mostram que 80% dos alunos dos cursos de licenciatura vêm da escola pública e que, em geral, esses alunos são oriundos de famílias com renda de até 3 salários mínimos (no momento da entrada no curso).

A sala de aula de inglês se apresenta, então, como um lugar paradoxal – ao mesmo tempo em que é espaço de ensino/aprendizagem, requer que os aprendizes já cheguem ali com o conhecimento efetivado. Também a posição dos alunos é paradoxal, uma vez que, para aprenderem o inglês, é preciso participar de interações

¹ O Inep é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao MEC (Ministério da Educação), cujos dados podem ser acessados em <<http://www.inep.gov.br>>. Os dados aos quais me refiro para a discussão neste artigo são com base em pesquisas feitas nos anos de 2004 e 2005.

na LE; porém, para participarem de tais práticas, os aprendizes precisam demonstrar, *a priori*, um domínio da língua. É preciso, então, questionar de quem é a responsabilidade pelo ensino de LE no Brasil. Se a escola pública, e até mesmo particular, da educação básica não a assume, a universidade por vezes também parece rejeitá-la.

A segunda questão a ser discutida como conclusão se relaciona com o desafio do processo de formação linguístico-pedagógica do futuro professor de inglês. É preciso que, tendo em vista as realidades com as quais nos deparamos no sistema educacional, o curso de Letras seja espaço para a inclusão e para a oferta de possibilidades de aprendizagem da própria língua estrangeira; para o incentivo à autonomia do aprendiz, que deverá buscar para si espaços de vivência na nova língua no mundo da tecnologia. Não se pretende, com isso, advogar que o curso de formação seja confundido como local para mera aprendizagem da língua estrangeira, mas que seja entendido como espaço democrático que permite o acesso ao ensino de qualidade da LE e às possibilidades geradas a partir desse acesso, especialmente tendo em vista o *status* das línguas estrangeiras para o mundo globalizado hoje.

Referências

AMARANTE, M.F.S. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

_____. Performativo-constativo. In: OTTONI, P.R. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. p. 109-144.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

CONSOLO, D.A.; MARTINS, M.J.; ANCHIETA, P.P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de

Letras: uma experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 31-45, ago. 2009.

FISCHER, B.D. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *História da Educação*, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 1, p. 5-20, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: Nascimento da prisão. Petrópolis-RJ: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade*. v. I: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIMENEZ, T. Terceirizaram o inglês. *Boletim NAPDATE*, Londrina, n. 6, p. 3-4, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo12.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2006. [não mais disponível].

MARTINS, T.H.B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

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) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

_____.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PINTO, J.P. *Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 21-46.

SILVA, V.L.T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

VIEIRA, J.R.; MOURA, H.M.M. Língua estrangeira: direito ou privilégio? In: SILVA, F.L.; MOURA, H.M.M. (Orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 113-127.