

A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira

Elisabete Andrade Longaray

Resumo

O presente artigo explora pesquisas recentes que dão conta de questões identitárias no campo da Aquisição de Segunda Língua (ASL). Após uma breve introdução na qual a autora revela sua própria experiência enquanto aprendiz e professora de língua inglesa, este artigo discute uma série de estudos que têm caráter seminal para a pesquisa do ensino de Língua Estrangeira em sala de aula no que diz respeito às questões de língua e identidade. Com base em dados gerados na pesquisa que realizou em 2005, a autora revela a ambivalência existente entre o discurso politicamente correto sustentado por grande parte dos aprendizes empenhados na defesa da importância da aprendizagem da língua inglesa e os diferentes movimentos de resistência apresentados por eles quando em situação real de sala de aula.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; língua estrangeira; aquisição de segunda língua; identidade; resistência.

Abstract

Learning English in public schools in Brazil and the myth of the importance of the English language

The purpose of this article is to explore recent research related to identity and second or foreign language learning in English classrooms. After a brief introduction revealing the author's own experience as a learner and a foreign language instructor, the article presents an overview of English instruction in Brazil from its origins to the present. Then, the article addresses recent studies which have been seminal in the field of Second Language Acquisition. Finally, the article reveals the ambivalence in terms of investment in second language acquisition, which is usually found alongside movements of resistance as demonstrated by the author (2005).

Keywords: teaching-learning process; foreign language; foreign language acquisition; identity; resistance.

Introdução

Estampada em jornais,¹ digna de pesquisa realizada por consultores internacionais, ou na sala de estar, em meio ao debate daquelas famílias que podem apostar num futuro melhor para seus filhos, a importância do domínio de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, vem chamando a atenção de uma série de estudiosos da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) nos últimos anos. Muitos desses autores estão preocupados em estabelecer relações entre a aprendizagem da língua estrangeira e questões identitárias que podem resultar num maior ou menor investimento² por parte dos aprendizes de inglês em sala de aula. O trabalho aqui relatado explora pesquisas recentes que dão conta de tais questões e investiga a existência de movimentos de não participação, de resistência ou de adesão ao discurso predominante na escola, nas famílias e nos meios de comunicação, de acordo com os quais o conhecimento da língua inglesa exerce influência direta no futuro de grande parte dos jovens brasileiros. Até que ponto isso tudo é verdade e, se a língua inglesa é mesmo tão importante, o que acontece com aqueles que não falam, não leem, tampouco escrevem nessa língua? Após uma breve introdução na qual revelo a minha experiência enquanto aprendiz e professora de língua inglesa, neste artigo discuto uma série de estudos que têm caráter seminal para a pesquisa do ensino de língua estrangeira em sala de aula, no que diz respeito às questões de língua e identidade. Os dados gerados numa pesquisa de 2005 fornecerão a base para se discutir a ambivalência existente entre o discurso politicamente correto, sustentado por grande parte dos aprendizes empenhados na defesa da importância da aprendizagem da língua inglesa,

¹ Ver *Zero Hora*, Porto Alegre, edição 15091, 17 dez. 2006, Caderno de Empregos. Disponível em: <www.clickrbs.com.br>.

² Bonny Norton (1995) da University of British Columbia (Canadá) afirma que, ao investir numa segunda língua, o aprendiz está ciente de que por meio dela poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural.

e os diferentes movimentos de resistência apresentados por eles quando em situação real de sala de aula.

Como aprendiz de inglês, dediquei alguns bons longos anos de minha vida escolar às aulas de gramática e tradução, que costumavam dar conta do uso correto das formas afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *to be*. Na minha escola, a rotina invariável das aulas de inglês consistia numa sequência enfadonha que envolvia a leitura de um pequeno texto, a resposta a um pequeno questionário e o preenchimento de uma série de lacunas. Não havia espaço para atividades interativas e desafiadoras; o livro-texto, acatado à risca, ditava as regras. Ainda assim, a língua inglesa parecia exercer um forte apelo junto à grande maioria de meus colegas. Filhos da classe média, em meados dos anos 80, frequentávamos uma escola de iniciativa privada e estávamos em contato com os grandes nomes do cinema e os grandes *hits* da música norte-americana. Além disso, constantes visitas de agentes promotores de viagens à Disney encantavam todos com imagens de um mundo colorido e excitante, muito parecido com o mundo da televisão ao qual todos estávamos acostumados. As aulas de inglês estreitavam nossos laços de relação com o mundo. Não bastasse a propaganda do tipo artilharia pesada da qual lançavam mão os agentes de viagem, também o comportamento, a vestimenta singular e os relatos das experiências vividas por minhas professoras em países falantes de língua inglesa corroboravam para que um certo ar de encantamento e mistério invadisse as aulas de língua a despeito da prática exclusiva do ensino de gramática. O arrebatamento produzido pelo contato com o diferente se fazia inevitável. Naqueles dias de limitados uso e conhecimento da internet, minhas professoras de inglês assumiam o papel de elo entre o local e o global.

Para minha surpresa, um dia, numa dessas conversas informais que se tem ao encontrar uma professora dos tempos de escola, descobri que muitos daqueles relatos de viagem não passavam de ficção – fruto da imaginação de professoras temerosas da perda do *status* e do prestígio obtidos junto aos alunos ao longo de muito tempo de trabalho em sala de aula. Nas palavras de minha ex-professora, “isso era muito comum”. De fato, anos mais tarde pude perceber que alguns de meus colegas de profissão faziam o mesmo. Estávamos todos sob pressão e a experiência no exterior, mais do que desejada, parecia fundamental. Nas minhas primeiras tentativas de emprego, após o término do curso de letras, lembro-me de ter sido preterida por alguns cursos livres de inglês justamente em virtude da falta dessa experiência. Sem trabalho eu não podia viajar para o exterior e sem experiência no exterior eu não conseguia um emprego como professora de inglês num cursinho de línguas. Então, três meses após colar grau como licenciada em Letras, decidi prestar provas para professora de inglês do ensino fundamental na pequena cidade do Vale dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. Estudei, passei pelos testes e, finalmente, dei início à minha carreira como professora de inglês.

Naquela época, quase sempre às cinco horas da manhã eu já estava de pé e a caminho da primeira escola onde lecionei. Acordava cedo para poder viajar tranquila e chegar a tempo das aulas que se iniciavam às sete e trinta da manhã. Durante um período de dois anos, ensinei inglês para meninos e meninas das 4^{as} e 5^{as} séries do

ensino fundamental numa pequena escola no centro da cidade. A maioria de meus alunos provinha de famílias germânicas cujos avós ainda prestigiavam a cultura, a culinária e a língua alemã. As turmas contavam com não mais do que 40 alunos e minha carga horária incluía todas as turmas de inglês. Tudo correria muito bem durante os dois primeiros anos até que, ao término do terceiro ano, uma série de ajustes me fizeram desistir da escola. Conforme as novas diretrizes da secretaria de educação da cidade, a partir daquele terceiro ano eu passaria a acumular as responsabilidades não só da cadeira de inglês, mas também de artes e de ensino religioso. Passado algum tempo, durante o qual tentei me adequar a aulas de pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem e catecismo, percebi que meus alunos já não mais me reconheciam como professora de inglês. Como resultado de minha primeira crise de identidade profissional, parti em busca de novos ares e de novas oportunidades, desta vez um pouco mais perto, na mesma cidade onde morava.

Mais uma vez eu havia prestado provas para o serviço público. Agora, ensinava inglês de 5^a a 8^a série do ensino fundamental em duas escolas municipais da grande Porto Alegre. Nesse meio tempo, debutava como professora num dos mais importantes centros binacionais do Brasil. Muito embora ainda naquela época não contasse com a tão afamada experiência no exterior, meu *status* como professora de inglês começava a mudar. No município, trabalhava em duas comunidades bastante pobres e afastadas do centro da cidade. No centro binacional, ensinava inglês para crianças de classe média para as quais aprender inglês parecia fazer algum sentido. No município, muitas vezes, as aulas de inglês pareciam não ter a menor relevância para as crianças, muito mais preocupadas e envolvidas com as mazelas da vida diária. Coincidência ou não, após meus dois primeiros anos de experiência como professora da rede pública de minha própria cidade, mais mudanças pareciam inevitáveis. Enviada para uma escola de área verde – as chamadas áreas verdes geralmente pertencem ao município e são habitadas ilegalmente por famílias sem-teto – passei a avaliar a relevância do ensino do inglês como língua estrangeira na escola pública. Infelizmente, minha passagem como professora de inglês numa das regiões mais pobres e violentas da grande Porto Alegre não demorou a chegar ao fim. Antes mesmo do final do primeiro semestre, um episódio em sala de aula acabou por mudar meu futuro e a maneira como costumava encarar a função social do papel do professor de inglês.

Ensinar inglês na periferia pode ser bem difícil, em especial para professoras jovens e com pouco ou nenhum conhecimento da vida – para não falar no conhecimento de sala de aula. Apesar de bem intencionada, a experiência se encarregou de dar mostras dos muitos equívocos que permeavam minha prática. Um exemplo desses equívocos consiste na tarefa de preencher cartões coloridos com nome, endereço e telefone que eu ingenuamente pedia que os alunos da 7^a série completassem em duplas a fim de praticar as clássicas *What's your name? What's your address? What's your telephone number?* Atividade inadequada e de impossível solução, uma vez que a maioria dos meus alunos não possuía endereço, que dirá número de telefone. Cientes da minha estupefação, eles faziam questão de esclarecer que ninguém naquela comunidade recebia correspondência de qualquer espécie, nem mesmo contas de luz ou água. Meus alunos operavam numa faixa invisível da sociedade até então desconhecida

por mim. Eu não fazia ideia dos desafios que aqueles meninos e meninas tinham que enfrentar de forma rotineira. Assumia que eles estavam acostumados à mesma vida relativamente confortável com a qual estava acostumada. Uma casa segura, roupas limpas, comida e tempo para fazer meus deveres da escola e também para brincar traduziam minhas referências de uma infância normal enquanto filha da classe média.

As crianças da área verde não logravam de liberdade, tampouco de tempo para serem crianças. Questões tão sérias quanto violência doméstica, alcoolismo, drogas, prostituição e doenças como Aids e câncer exigiam a atenção daqueles meninos e meninas. Longe dos dramas familiares, a escola consistia no único espaço seguro para a expressão das identidades de muitos adolescentes. Ainda assim, eu queria muito que meus alunos aprendessem inglês e fazia questão que eles permanecessem sentados e prestassem atenção às aulas. Embaladas por algumas canções, as aulas de inglês pareciam fazer sucesso, mas o momento preferido de todas as turmas era mesmo a hora da merenda. Duvido muito que essa informação ainda choque algum de meus leitores. A bem da verdade, a maioria de nós sabe que, no Brasil, centenas de milhares de alunos frequentam as escolas públicas em busca do pouco alimento oferecido pelo governo. Na área verde não era diferente.

Lá, ensinava inglês para 5^{as}, 6^{as} e 7^{as} séries. Na área verde, vi-me forçada a abrir os olhos para a realidade vivida por meus alunos. A primeira lição veio pelas mãos de um deles. Depois de algum tempo na escola, acreditava que minhas aulas começavam a funcionar um pouco melhor e as crianças, seduzidas pelas músicas e pelas brincadeiras, participavam das atividades. Apesar dos meus esforços, no entanto, nem todos pareciam felizes com a novidade. Uma tarde, ao abrir a porta da sala de aula deparei-me com um verdadeiro campinho de futebol. Pedi que os alunos tomassem seus lugares e que o jogo fosse adiado até o intervalo. Ignorando minha presença, alguns deles fizeram com que a partida prosseguisse. Então, resolvi pela expulsão do capitão do time, um menino de 17 anos matriculado pela enésima vez na 5^a série do ensino fundamental. Tomado pela fúria, o adolescente me segredou que em algum momento eu teria que sair da escola e que nesse momento ele estaria lá fora, esperando por mim. Eu não conhecia aquela área da cidade, o que fazia com que a ameaça nada velada de meu aluno parecesse infundada e um tanto fantasiosa. Só comecei a levá-la a sério quando percebi a reação da diretoria da escola face ao meu relato de ameaça de agressão. Diferentemente de mim, todos conheciam o histórico do rapaz e ninguém parecia disposto a enfrentá-lo. A maioria dos professores, o pessoal da limpeza, os guardas e a equipe diretiva moravam nas redondezas. Já naquela época, todos temiam a ação das gangues. Como era de se esperar, uma semana após o ocorrido, fui enviada a uma escola do centro da cidade para ensinar crianças de classe média novamente. Não me orgulho disso. Se tivesse outra chance, teria resistido e aprendido um pouco mais; teria apostado numa reconciliação com meu aluno rebelde. Ele tinha 17 anos, eu tinha 24. A diretoria da escola resolveu não pagar para ver.

Episódios como esse fizeram com que eu aprendesse um pouco sobre a escola pública. Meus alunos me mostraram uma perspectiva diferente, uma nova maneira de olhar para um mundo que eu achava que já conhecia. Atualmente, parecemos todos muito preocupados com uma série de questões globais e não há como negar que

temos fortes razões políticas e ecológicas para tanto. No entanto, não consigo deixar de pensar que muitos de nós, inebriados pelo fenômeno da globalização e em nome do mundo dito globalizado, esquecemo-nos de dar uma boa olhada ao nosso redor para ver o que está acontecendo do outro lado da rua. Meus alunos da área verde viviam a apenas 20 minutos de minha casa e, ainda assim, eu não sabia da existência deles nem das condições em que viviam: eles eram, e ainda são, invisíveis. Enquanto escrevo essas linhas, milhares de crianças em nosso país lutam para adequar-se ou para resistir a uma prática de sala de aula que nada tem a ver com o mundo no qual estão inseridas. Não há dúvida de que estamos apostos para ensinar língua estrangeira, mas, justiça seja feita, a grande maioria dos professores hoje, em sala de aula, ocupa-se de tarefas que vão muito além daquelas previstas pelo currículo. Tarefas que podem incluir, por exemplo, o ensino de noções básicas de higiene e de controle de doenças infantis e o apoio aos alunos vítimas de violência doméstica. A escola que temos atualmente parece muito mais apropriada às necessidades dos alunos provenientes de famílias da classe média do que àquelas crianças oriundas de comunidades resultantes de invasões, cuja prioridade consiste em sobreviver um dia de cada vez. Crianças obrigadas a conviver com a falta de alimento, com um sistema de saúde ineficiente e com índices crescentes de violência, para se dizer o mínimo. Por isso mesmo, a maneira com a qual as línguas estrangeiras ou qualquer outra disciplina são ensinadas na escola pública representa questão de grande importância para os professores brasileiros.

Há cerca de um ano, tive a oportunidade de ouvir o curioso relato de um professor universitário da província de British Columbia, no Canadá. Professor de inglês muito experiente e bastante respeitado, naquele relato, Rick contava do tempo quando, em crise, resolveu abandonar as salas de aula no início da década de 1990. Em sua fala, Rick justificava a desistência da carreira de instrutor de segunda língua com a crença segundo a qual ensinar inglês para as elites de países em desenvolvimento, como o Brasil, podia resultar na continuidade da exploração das massas. Meu amigo acreditava estar fortalecendo, por meio do ensino do inglês, o segmento errado da sociedade. Ele sentia estar corroborando para o fortalecimento daqueles que já haviam estabelecido posições de poder, ao invés de dar voz aos explorados. A resolução de Rick – ficar longe das salas de aula de ensino de inglês como segunda língua – não durou muito, porque como professor não havia outra alternativa para ele a não ser ensinar e garantir a subsistência de sua própria família.

Eu estava do outro lado do muro. Professora de inglês em escola pública, acreditava no ensino dessa língua com função instrumentalizadora e pensava na língua estrangeira como peça chave na busca por melhores condições de vida e por um futuro melhor. Entretanto, após cinco anos em escolas da rede pública do sul do País e após observar e interagir com um sem-número de alunos, agora trago comigo uma versão um pouco mais pessimista do atual ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Aulas equivocadas e preparadas sem uma maior preocupação com o contexto social dos alunos podem resultar na exclusão deles tanto do mundo dito global quanto da própria comunidade escolar. Aprender inglês com cartões coloridos que exigem dos alunos o que eles não podem dar – como no exemplo das crianças da área verde que não possuíam nem endereço nem telefone – serve apenas para mostrar a

esses estudantes que eles não são bons o suficiente para estar na escola. As aulas de tradução e gramática às quais eu estava acostumada nos meus tempos de escola são as mesmas que observei nas escolas públicas por onde passei. Agora, como antes, os aprendizes leem pequenos parágrafos, traduzem textos e completam exercícios de gramática. A única diferença reside no pouco contato com a língua ao qual são submetidas as crianças de famílias mais humildes de escolas de periferia. Infelizmente, as aulas de inglês parecem consistir numa possibilidade a mais de fracasso escolar. Ao invés de dar voz aos aprendizes, confrontá-los com aulas de inglês pode parecer uma outra forma de dizer-lhes que há, ainda, mais uma coisa que eles não sabem.

Continuo acreditando que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser reduzida a instâncias puramente práticas. Dizer que aprender inglês é um luxo para as massas e que os segmentos mais humildes da população não precisam dessa aprendizagem seria um verdadeiro absurdo. Por outro lado, afirmar que em países em desenvolvimento as crianças não podem operar sem o conhecimento da língua estrangeira também me parece problemático. Em visita a duas escolas públicas no Canadá, ouvi de uma professora universitária aposentada a afirmação de que o grande problema do ensino de inglês em países como o Brasil consistia na ausência de instituições capazes de dar conta do ensino da língua estrangeira para os pais e não só para as crianças. Segundo ela, ensinando os pais garantiríamos o sucesso das crianças na aprendizagem da língua, fato que influenciaria, diretamente, a vida profissional dessas crianças. De acordo com minha própria experiência, tanto como aprendiz quanto como professora, a falta de conhecimento dos pais não parece ser a razão para o insucesso da aprendizagem dos alunos de inglês, tampouco a falta do conhecimento da língua parece ser a única razão pela qual alunos provenientes de classes mais humildes encontram dificuldades na busca por uma colocação no mercado de trabalho, por exemplo.

Quando penso na ideia da professora canadense que queria ensinar inglês para os pais da periferia, lembro-me de alguns amigos que, há bastante tempo, trabalham com a alfabetização de adultos carentes. Para esses aprendizes temporões, aprender a ler e a escrever na própria língua materna ainda é um grande desafio e a língua estrangeira parece muito distante da realidade que conhecem. Da preocupação com essa distância entre o contexto do aprendiz e o mundo que privilegia o conhecimento da língua estrangeira, surgiram, nas últimas duas décadas, estudos que versam sobre as identidades e sobre o investimento do aprendiz na aquisição do inglês. A próxima seção revisita alguns desses estudos.

1 Identidade e aprendizagem de inglês

A partir da década de 90, estudos realizados na área de ASL reivindicam a adoção de uma perspectiva mais crítica em relação ao aprendiz de línguas. De acordo com essa nova postura acolhida por muitos dos pesquisadores da ASL, o aprendiz de línguas passa a ser aceito como um ser complexo, detentor de uma identidade mutável por meio do tempo e do espaço. Essa nova concepção acaba por determinar a adoção

de construtos mais adequados à natureza complexa do aprendiz. Nesta seção, conceitos como os de identidade e investimento auxiliam no estabelecimento de uma relação compreensível entre a noção de identidade e o aprendizado de línguas, facilitando o entendimento de eventos como o da não-participação dos aprendizes em sala de aula.

Dentre os trabalhos aqui citados, os estudos realizados pela pesquisadora Bonny Norton³ têm caráter seminal. Para Bonny Norton Peirce (1995), a ausência de uma teoria abrangente da identidade social capaz de integrar aprendiz e contexto de aprendizado resulta na dificuldade encontrada pelos teóricos da ASL em conceituar a relação existente entre o aprendiz de línguas e o mundo social. Na tentativa de sanar tal deficiência, a autora propõe uma teoria da identidade social que, segundo ela, pode contribuir para o debate acerca do aprendizado de segunda língua.

À época daquela publicação, Bonny Norton critica o uso da noção de motivação em meio aos estudos da ASL e, ao mesmo tempo, sugere que as relações de poder desempenham papel crucial na aquisição de segunda língua. A teoria proposta por Norton Peirce (1995) defende a concepção de uma identidade social múltipla e suscetível a mudanças e argumenta em favor da noção de investimento. Segundo ela, esta noção supera aquela de motivação por capturar de forma mais adequada a complexa relação existente entre os aprendizes e o seu desejo, frequentemente ambivalente, de adquirir uma segunda língua.

De acordo com Norton Peirce (1995), a definição dos aprendizes enquanto motivados ou não-motivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, ignora que tais fatores afetivos são, com frequência, socialmente construídos em relações iníquas de poder que, passíveis de alteração por meio do tempo, podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo. Daí a necessidade, segundo a autora, de questionamento do conceito de motivação defendido por muitos teóricos da ASL. Conforme Norton Peirce (1995), no âmbito da ASL, o conceito de motivação consiste originariamente num empréstimo feito ao campo da psicologia social onde a noção era utilizada, sobretudo, a fim de quantificar o envolvimento do aprendiz em relação ao aprendizado da língua-alvo.

Norton Peirce (1995) argumenta que a noção de investimento sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes em relação à língua-alvo. Para a autora, a concepção de investimento pode ser mais bem compreendida pela metáfora de capital cultural utilizada por Pierre Bourdieu (1992). O sociólogo francês faz uso da expressão capital cultural com o intento de se referir a conhecimento e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Para Bourdieu (1992), determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais elevado dentro de um dado contexto social.

Inspirada pelo sociólogo, Norton Peirce (1995) afirma que ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que por meio dela poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural.

³ Os textos a que me refiro neste estudo como de autoria de Norton Peirce ou de Norton são publicações da pesquisadora Bonny Norton, da Universidade de British Columbia, Canadá.

Para Norton (2000), recursos simbólicos constituem meios tais como língua, educação e amizade; os recursos materiais, no entanto, incluem bens de capital, bens imóveis e dinheiro. Segundo a autora, o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz. Um retorno capaz de facilitar o acesso deste a recursos anteriormente indisponíveis.

A noção de investimento consiste numa tentativa de capturar a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social mutável. Para Norton Peirce (1995), ao falar, o aprendiz está constantemente organizando e reorganizando a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social. Assim, o investimento na língua-alvo consiste, também, num investimento na própria identidade social do aprendiz. Para Norton (2000), a noção de investimento tenta apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas e concebe o aprendiz enquanto detentor de uma identidade complexa e de múltiplos desejos que são constantemente alterados por meio do tempo e do espaço.

Norton (1997) usa o termo identidade para fazer referência ao modo pelo qual as pessoas compreendem sua relação com o mundo, como tal relação é construída por meio do tempo e do espaço e como essas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. A noção de identidade está intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança.

Para Bonny Norton e Kelleen Toohey (2002), as pesquisas contemporâneas na área da linguística aplicada têm se voltado para a literatura que concebe as identidades dos aprendizes não mais como estáticas e unidimensionais, mas como múltiplas e mutáveis – um espaço para a luta. Conforme Nicole Marx (2002), até bem pouco tempo, a identidade dos aprendizes era concebida como uma entidade fixa e estável, capaz de permanecer inalterada pelas mudanças advindas do contexto externo (pelo menos na fase adulta). Para Marx (2002), no entanto, atualmente a noção de identidade aparece associada a um processo de variação contínua constituído de identidade cultural, papel social e voz discursiva.

Quanto à relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton e Toohey (2002) admitem que o aprendizado de uma segunda língua envolve as identidades dos aprendizes em virtude da natureza intrincada da própria língua que, mais do que apenas um sistema de signos e símbolos, consiste numa prática social complexa, na qual o valor e o sentido atribuídos ao enunciado são determinados, em parte, pelo valor e pelo sentido atribuídos ao falante.

A língua, para Norton Peirce (1995), constitui e é constituída pela identidade do aprendiz, que, por intermédio dela, negocia a noção do “eu” em meio a ambientes diferentes, em pontos distintos no tempo. É também pela língua que os aprendizes obtêm acesso – ou esse lhes é negado – às redes sociais de concessão de direito à fala. Assim, para Norton (1995), a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é, antes, compreendida como referência ao seu significado social. Dessa forma, ao falar, os aprendizes não estão apenas trocando informações com o interlocutor: eles estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, eles estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.

Na intenção de depreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton (2000) questiona o investimento do aprendiz na língua-alvo e a relação construída social e historicamente por ele no que se refere a essa língua. Desse modo, a autora ignora questões que destacam o tipo de personalidade ou a motivação apresentada por ele.

Num estudo longitudinal realizado junto a imigrantes recém-chegadas a Newtown, no Canadá, Norton (2001) discute uma prática que, segundo ela, tem chamado a atenção de um bom número de pesquisadores interessados em educação e linguagem: a prática de resistência à aquisição de uma segunda língua em sala de aula. O conceito de não participação utilizado por Norton (2001) tem origem nos estudos realizados por Etienne Wenger junto a comunidades de prática, tais como comunidades de parceiros, alfaiates e agentes de seguro. Segundo Wenger (1998), a identidade de um indivíduo é definida mediante o envolvimento desse indivíduo em certas práticas e pela rejeição de outras. Para o autor, identidades são constituídas por tudo que somos e por tudo aquilo que não somos. Wenger (1998) afirma que a relação dos indivíduos com as comunidades de prática às quais pertencem envolve participação e não participação e que as identidades dos membros de tais comunidades são, frequentemente, determinadas pela combinação de ambas.

Para Norton (2001), a não participação dos aprendizes na sala de aula de segunda língua pode ser resultado da disjunção entre a comunidade imaginada do aprendiz e as metas curriculares estipuladas pelo professor. Segundo a pesquisadora, os métodos utilizados pelo professor em sala de aula podem envolver as identidades dos aprendizes de maneiras diversas e imprevisíveis. A autora afirma, ainda, que o não-reconhecimento das comunidades imaginadas dos aprendizes, por parte do professor, pode exacerbar a não participação.

Resistência, oposição e não participação são também discutidas no estudo etnográfico realizado por Canagarajah (1993) junto a 22 alunos de artes e humanidades da Universidade de Jafna, no Sri Lanka. Conduzida por meio de questionários, entrevistas e observações, a pesquisa revela resultados contraditórios. Apesar da forte tendência dos participantes em afirmar uma grande motivação em relação ao aprendizado da língua inglesa tanto nas entrevistas quanto na resposta aos questionários, as demonstrações de oposição ao discurso alienante inculcado no livro-texto utilizado em sala de aula refletem, segundo o autor, o conflito vivenciado pelos aprendizes. De um lado, a integridade cultural e, de outro, a mobilidade socioeconômica. Segundo A. Suresh Canagarajah (1993, p. 601), o estudo explica como o desejo dos estudantes de aprender apenas a gramática da língua inglesa permite que eles se acautelem da alienação cultural “enquanto são suficientemente orientados para passar no exame final do curso e para satisfazer uma necessidade socioeconômica”.

Para grande parte dos participantes do estudo de Canagarajah (1993), a língua inglesa aparece associada ao desenvolvimento e ao progresso. No entanto, comentários e desenhos impressos pelos alunos nos livros-texto evidenciam o progressivo desinteresse que toma conta da turma já a partir do segundo mês de aulas, quando a frequência cai pela metade. Para o autor, o fato de que os comentários e desenhos encontrados nos livros recolhidos ao final de cada aula tivessem sido produzidos

durante a própria aula sugere que outros tópicos, que não a gramática do inglês, preocupavam os alunos no transcorrer daquele período. Para Canagarajah (1993, p. 613), a despeito das aparências – os alunos aparentavam observar e ouvir tudo o que o professor dizia – os desenhos deixados nos livros sugeriam a existência de uma “sobrevida muito ativa”.

2 Identidade e aprendizagem de inglês em escola pública no sul do Brasil

Também os dados gerados por Longaray (2005) ratificam a existência de uma atitude social positiva em relação ao aprendizado de inglês como LE. Para grande parte dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa, o conhecimento da língua inglesa aparece atrelado a melhores condições de vida. No entanto, apesar de professada de forma quase unânime pelos participantes, a importância do aprendizado do inglês parece desvanecer no confronto entre o discurso sustentado por eles e o desdobramento das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Dois grupos de 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul participam, de forma voluntária, da pesquisa que se estende ao longo dos primeiros seis meses do ano de 2004, subdividida em cinco etapas: 1) observação e registro das aulas em diário de campo; 2) registro das aulas em áudio e vídeo; 3) entrevistas; 4) questionário; e 5) sessões de visionamento nas quais os alunos assistiam às gravações realizadas durante o estudo.

A ambivalência do investimento dos participantes do estudo no que diz respeito à aprendizagem do inglês como língua estrangeira em sala de aula chama atenção nos dados gerados por Longaray (2005). Durante situação de entrevista, a maioria dos voluntários demonstra atitude extremamente positiva em relação ao aprendizado de inglês. Com quase nenhuma exceção, grande parte dos entrevistados ratifica a importância das aulas de língua na escola. O ensino de inglês é, frequentemente, ilustrado pelo vislumbre de um futuro melhor e mais decente. Quando inquiridos a respeito da língua inglesa, os voluntários insistem nas ideias defendidas por noções contemporâneas de aprendizagem de inglês e de língua global de acordo com as quais aprender inglês tornou-se obrigatório. Realizadas em período anterior às entrevistas, porém, as gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas em sala de aula dão mostras do baixo investimento dos participantes no processo de aprendizagem da língua. Evasão e movimentos de resistência traduzidos tanto pela ausência como pela não participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula servem de indício desse baixo investimento.

Considerações finais

Parece não haver dúvidas de que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas no Brasil tem chamado a atenção não apenas dos professores da disciplina, mas também da sociedade como um todo nos últimos anos. Uma das razões para tamanha

ênfase na importância do ensino e da aprendizagem do inglês nas escolas deriva do senso comum de acordo com o qual as línguas estrangeiras, em especial o inglês, desempenham papel fundamental na obtenção de sucesso econômico dos aprendizes. Para a grande maioria dos países, alunos e professores aprender inglês pode auxiliar na busca por um futuro decente, e o conhecimento de uma língua estrangeira quase sempre surge atrelado ao bem estar material dos indivíduos. No entanto, antes de lançar-nos às aulas de gramática e tradução é preciso que nos perguntemos: *Qual é o verdadeiro papel desempenhado pela língua inglesa na sociedade brasileira nos dias de hoje? Como os aprendizes encaram a aprendizagem de inglês como língua estrangeira nas escolas públicas ao redor de todo o País? Como esses aprendizes aceitam ou rejeitam aspectos culturais e ideológicos relacionados às aulas de inglês? A adaptação a esses aspectos culturais e ideológicos exige algum tipo de reformulação das identidades desses aprendizes?* Procurar por estas respostas tem sido minha maior preocupação nos últimos anos para que possamos encontrar o nosso lugarzinho ao sol como professores e aprendizes de uma língua estrangeira tão cara ao mundo cada vez mais global e interconectado.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

58

CANAGARAJAH, A. Suresh. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, 4, p. 601-625, 1993.

DUFF, Patricia. A.; UCHIDA, Yuko. The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, 3, p. 451-486, 1997.

LAVE, Jane; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *A construção de identidades em sala de aula de língua estrangeira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

MARTIN-JONES, Marilyn; HELLER, Monica. Introduction to the special issues on education. In multilingual settings: discourse, identities, and power. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 127-137, 1996.

MARX, Nicole. Never quite a 'native speaker': accent and identity in the L2. *The Canadian modern language review/La revue canadienne des langues vivantes*, v. 59, n. 2, 2002.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, Bonny; KAMAL, Farah. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

NORTON, Bonny. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

_____. Investment, acculturation, and language loss. In: MCKAY, S.; WONG, S. L. (Org.). *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 443-461.

_____. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NORTON PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, 1995, p. 9-31.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

Elisabete Andrade Longaray é doutoranda do PPG Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e participou recentemente do programa PDEE (bolsa sanduíche) oferecido pela Capes na University of British Columbia (Canadá). A autora integra o grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq e coordenado por Marília dos Santos Lima.

elongaray@gmail.com