

REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA NO DIZER DE PROFESSORES BRASILEIROS DE LÍNGUA INGLESA

Lígia Francisco Arantes de SOUZA¹

RESUMO: Pretendemos neste trabalho discutir, a partir do referencial teórico da Análise de Discurso, as representações de língua que emergem no dizer de professores brasileiros de línguas chamadas estrangeiras (como inglês, espanhol e francês). Analisaremos recortes discursivos selecionados de entrevistas orais com professores brasileiros de línguas ditas estrangeiras, buscando, na materialidade discursiva, traços da constituição identitária e da subjetividade destes professores no contexto da (pós-) modernidade. Acreditamos que aprender uma língua pode alterar a identidade do sujeito aprendiz, por isso, objetivamos com esta pesquisa, que se insere na Linguística Aplicada, na área de língua estrangeira, e mais especificamente na linha de pesquisa “subjetividade e identidade, desconstrução e psicanálise”; contribuir para a discussão na Linguística Aplicada, em torno da formação do professor de língua(s) dita(s) estrangeira(s), a partir da problematização das consequências do contato com uma língua dita estrangeira na identidade do sujeito.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Identidade; Discurso.

ABSTRACT: We intend to discuss in this article, from the theoretical framework of discourse analysis, the representations of language that emerge in the speech of Brazilian teachers of foreign languages (such as English, Spanish and French). We will analyze sections of oral interviews with Brazilian teachers of foreign languages, looking for, at discursive materiality, traces of identity construction and subjectivity of these teachers in the context of (post-)modernity. We believe that learning a language may change the identity of the learner, therefore we aim with this research, which is part of Applied Linguistics studies in the area of foreign language, and more specifically in the research area "subjectivity and identity, deconstruction and psychoanalysis", to contribute to the discussion in Applied Linguistics on the subject of foreign language teachers' education, from questioning the consequences of contact with a foreign language on the subject's identity.

Keywords: Teaching of foreign language; Identity; Discourse.

1. Introdução

Pretendemos apresentar neste artigo alguns resultados da análise inicial do *corpus* de nossa dissertação, provisoriamente intitulada “Aprender-ensinar línguas ditas estrangeiras: (re)construindo identidades”, orientada pela Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini e fomentada pela CAPES. Esta pesquisa de mestrado está vinculada ao grupo de pesquisa “Da Torre de Marfim à Torre de Babel”, sob coordenação de Maria José R. F. Coracini, e faz parte do programa de pós-graduação do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas.

A motivação da pesquisa veio de minha experiência como professora de espanhol em

¹ Bacharel em Linguística e licenciada em Letras pela Universidade de Campinas (Unicamp), atualmente mestranda em Língua Estrangeira no departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (Unicamp).

escolas de idiomas, pois sempre me perguntei sobre a relação que professores brasileiros estabelecem com a língua que ensinam e sobre como os meus colegas refletiam sobre a articulação entre ensinar uma língua e o seu próprio percurso de aprendizagem. Considerando que o processo de aprendizagem de língua(s) dita(s) estrangeira(s) não se limita apenas ao aprendizado de estruturas gramaticais e de palavras, mas é um processo de estranhamento com outra língua-cultura, fazemos a hipótese de que o contato com outra língua deixa traços que incidem sobre a constituição identitária e que estes traços produzem efeitos no dizer do professor sobre a prática de sala de aula.

A partir desta hipótese, buscaremos, no desenvolvimento do trabalho, responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais representações de língua permeiam o dizer dos entrevistados?; (2) Quais representações da própria aprendizagem da língua chamada estrangeira permeiam o dizer dos entrevistados?; (3) Quais representações da prática de ensino de línguas ditas estrangeiras permeiam o dizer dos entrevistados e (4) Há no dizer dos entrevistados efeitos da própria experiência de aprendizado sobre discurso sobre o ensino de língua estrangeira?

Desse modo, pretendemos com este estudo, a partir do referencial teórico discursivo, refletir sobre a relação que os professores brasileiros de línguas ditas estrangeiras (como inglês, espanhol e francês) estabelecem entre sua experiência de aprendizagem e sua prática de ensino. Neste movimento entre “como o professor aprendeu e como ele ensina”, interessamos observar se o estranhamento, decorrente do contato com uma língua outra, está presente no discurso do professor e, em caso afirmativo, como esse estranhamento se faz presente no dizer do professor. Serão analisados recortes discursivos selecionados de entrevistas orais com professores brasileiros de línguas ditas estrangeiras, buscando entrever, na materialidade discursiva, quais representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas que emergem no dizer de professores brasileiros de línguas chamadas estrangeiras.

Acreditamos que aprender uma língua pode alterar a identidade do aprendiz; por isso, objetivamos com esta pesquisa, que se insere na Linguística Aplicada, na área de língua estrangeira, e mais especificamente na linha de pesquisa “subjetividade e identidade, desconstrução e psicanálise”, contribuir para a discussão na Linguística Aplicada, em torno da formação do professor de língua(s) dita(s) estrangeira(s), pensando nas consequências do contato com uma língua dita estrangeira no processo identitário. Segundo Authier-Revuz, “O que estilhaça ao contato com uma língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas...” (1998, p. 223).

Entendemos a identidade a partir da fragmentação, do deslocamento e do descentramento do sujeito (HALL, 2000); não como fixa, mas móvel e líquida (BAUMAN, 2001, 2005) e, além disso, híbrida, heterogênea e constituída pela alteridade. Com o descentramento da concepção moderna, a identidade passa a ser considerada uma “ilusão” de unidade, inteireza, completude e totalidade; portanto, são preferidos termos como “identificação” ou “processos identitários” por se caracterizarem pela não fixidez ou mobilidade; afinal, se consideramos a identidade não fixa e em construção, ela é um processo em constante movimento.

O interesse desta pesquisa consiste em observar as representações que permeiam o dizer dos entrevistados a partir de uma perspectiva discursiva, que considera a linguagem como opaca e equívoca (PÊCHEUX, 1997 [1975]). Partimos de uma visão metodológica que privilegia diferentes possibilidades de interpretação sobre o material de análise, portanto a pesquisa que propomos é de caráter prioritariamente qualitativo. O *corpus* da pesquisa de mestrado constitui-se de doze entrevistas orais com professores brasileiros de línguas estrangeiras (línguas inglesa, espanhola e francesa) em escolas privadas de língua com, pelo menos, dois anos de experiência, tempo que consideramos necessário para que professores tenham refletido sobre o processo de ensino-aprendizado e desenvolvido uma relação de proximidade com a língua.

Como dispositivo de coleta de material linguístico-discursivo, optamos por realizar entrevistas orais para buscar fios da memória discursiva que constituem os dizeres dos professores, com o objetivo de levantar, a partir desses fios, alguns indícios do processo identitário dos professores. As entrevistas foram gravadas em dupla (entrevistador e entrevistado) em forma de relato ou depoimento, com o mínimo de intervenção possível do entrevistador, visando deixar o entrevistado responder da maneira mais espontânea e natural possível.

No entanto, com o objetivo de deixar o entrevistado à vontade para narrar seu percurso pessoal e sua experiência entre língua(s), o entrevistador interage com o entrevistado, fazendo perguntas de interferência, buscando não direcionar o entrevistado para não perder a espontaneidade, característica da oralidade, mas que já está, de certo modo, comprometida devido à presença do entrevistador (pesquisador) e do gravador. (CORACINI, 2007). Para iniciar a entrevista, são expostos os objetivos da pesquisa, o entrevistado assina o termo de consentimento livre e esclarecido e a declaração de concordância; o entrevistador, a declaração do pesquisador e é aplicado um questionário em que foram feitas algumas

perguntas para estabelecer contato e deixar o entrevistado à vontade, como, por exemplo, “Você dá aula de qual língua?”, “Há quanto tempo você é professor?” e, depois, é dito para o entrevistado “Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua (que você ensina), sobre como ela entrou na sua vida, sobre como foram suas experiências de aprendizagem e sobre o que você traz desta experiência para a sala de aula.”. Posteriormente, as entrevistas são transcritas e analisadas.

Foi dada preferência para a coleta de material em forma de entrevistas orais e não exclusivamente em forma de questionários, ou de textos escritos, uma vez que nos textos orais há maior possibilidade de observar momentos de equivocidade, visto que, no texto oral, não se consegue “suprimir as reformulações, deixando, no fio do discurso os *traços* do processo de produção” (AUTHIER-REVUZ, 2001 [1998], p.97). Por fim, gostaríamos de ressaltar que, ao entrevistar professores de línguas chamadas estrangeiras, que, por serem brasileiros, também aprenderam, assim como seus alunos, a língua que ensinam, podemos analisar o processo de ensino-aprendizagem tanto do ponto de vista do aluno como do professor.

Por fim, pretendemos apresentar neste artigo alguns resultados da análise inicial do *corpus* de nossa dissertação. Objetivamos com esta análise preliminar tecer observações sobre as representações de língua² que perpassam o dizer de professores brasileiros de língua inglesa³ em escolas de idiomas, quando incitados a discorrer sobre seu processo de aprendizagem e sua prática docente.

2. Metodologia

Analisaremos recortes discursivos das entrevistas, entendendo como recortes segmentos de texto⁴ que constituem uma narrativa de si, buscando na articulação entre o intradiscorso – o nível das palavras, nível morfológico, sintático, semântico etc. – e o interdiscorso, que está relacionado às condições de produção do texto e sua historicidade. Ao contar informalmente suas experiências, os sujeitos entrevistados constroem, nesse relato, sua identidade e, dessa forma, permitem-nos observar fragmentos de sua subjetividade na

² Em nossa dissertação serão analisadas as representações de língua, de aprendizagem e de ensino de línguas, que perpassam o dizer dos professores.

³ Serão analisadas, em nossa dissertação, entrevistas orais com professores brasileiros de língua inglesa, francesa e espanhola.

⁴ Descrito por Coracini como “resultado concreto, material, sensível de um processo de construção de sentido” (Coracini, 1992 *apud* Andrade, 2008)

materialidade discursiva. Podemos encontrar na materialidade discursiva indícios de outros discursos nos dizeres dos entrevistados e analisar de que forma esses dizeres afetam sua subjetividade em constante construção. Segundo Coracini “...falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade.” (2007). Pensamos na narrativa nas entrevistas como um “lugar” em que se constroem realidades e identidades, uma vez que nelas podemos observar o que faz sentido para os sujeitos entrevistados e como eles reúnem dados e fatos para fazer sentido ao entrevistador, e quais discursos estão imbricados no seu dizer.

Vale ressaltar que não esperamos encontrar, no dizer dos professores, coesão, justamente porque o consideramos perpassado por diversas vozes. Partimos do pressuposto de que o sentido se constrói no interdiscurso e os sujeitos são híbridos, cindidos e constituídos na heterogeneidade do seu dizer. Desse modo, as representações presentes no dizer dos professores, que compõe nosso objeto de estudo, são ecos de outros discursos, por exemplo, das concepções de língua que compõem o discurso acadêmico e o da globalização.

Apesar de o sujeito, assujeitado à linguagem, ter a ilusão de que controla o que diz, consideramos que a linguagem constitui o sujeito e que o sujeito é perpassado pelo inconsciente e se caracteriza pela hibridez, pela multiplicidade e pela fragmentação. Por isso, buscaremos responder às nossas perguntas de pesquisa discursivo-desconstrutivista, por meio das entrevistas. Afinal, nosso objeto de análise não é o texto, mas sim o processo discursivo que se faz presente nas entrevistas, interessa-nos analisar como os efeitos de sentido se constroem. Desse modo, o produto da análise discursiva pretende ser a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições. A historicidade, apreendida pelo analista, é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele, ou seja, é o que faz com que um enunciado possa produzir diferentes sentidos. Portanto, a análise busca quebrar a “ilusão” de mundo estabilizado, que nos faz pensar que somos donos e origem do sentido de nosso dizer e que somos compreendidos, sendo estes os dois esquecimentos problematizados por Pêcheux (1997[1975]).

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux propõe que o “sujeito pragmático” seja questionado na análise, pois cada um de nós tem, segundo o autor, uma imperiosa necessidade de “homogeneidade lógica” e acreditamos que de nada vale negar esse desejo por um “mundo semanticamente normal”. Dessa forma, pensando nessa necessidade por estabilização, o analista, para Pêcheux, deve considerar o equívoco e a opacidade como constitutivos da linguagem, apesar de todo esforço da “ciência régia” de negar tanto o

equivoco como a interpretação. O cerne dessa conferência de Pêcheux é que o discurso deve ser abordado no entremeio da descrição e da interpretação. Foucault (2003[1971]) quando se propõe a explicar como se organizam as práticas discursivas em *A ordem do discurso*, afirma:

Suponho que em toda sociedade a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2003 [1971], p. 9)

Pela perspectiva discursiva, acredita-se que a ilusão de que somos compreendidos e o fato de não percebermos os poderes e perigos que permeiam a linguagem são condições fundamentais ao funcionamento da linguagem.

É na materialidade linguística, nos dizeres dos professores entrevistados, que pretendemos entrever as representações que povoam o imaginário dos professores, uma vez que “É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E por essa mesma razão deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (FOUCAULT, 2006 [2004], p. 111)

Foucault propõe-se, na história da sexualidade, a fazer um estudo da história do pensamento, um estudo da constituição do sujeito como objeto para ele próprio, uma história da “subjetividade”. A problematização da dicotomia sujeito *versus* objeto é para Foucault importante no sentido de entender a constituição de objetos de saber.

Se por pensamento se entende o ato que coloca, em suas diversas relações possíveis, um sujeito e um objeto, uma história crítica do pensamento seria uma análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constitutivas de um saber possível (FOUCAULT, 2006 [2004], 234).

Para estudar a objetivação do sujeito ou a história da “subjetividade”, Foucault escolheu como temática a sexualidade. Ao estudar a constituição das línguas como objeto de conhecimento e o ensino-aprendizado de línguas como o contexto em que a constituição desse saber se dá, acreditamos que estamos, de certo modo, pensando também na história da subjetividade, que é definida por Foucault “(...) como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006 [2004], 236). Assim como a sexualidade, acreditamos que a língua também se constitua como um campo de saber e um objeto de conhecimento. Portanto,

objetivamos com esta análise preliminar tecer observações sobre as representações de língua⁵ que perpassam o dizer de professores brasileiros de língua inglesa em escolas de idiomas, quando incitados a discorrer sobre seu processo de aprendizagem e sua prática docente.

Por fim, antes de iniciar a análise dos registros, é importante explicar que os entrevistados são professores brasileiros de língua inglesa em escolas de idiomas, todos os professores exercem a profissão há mais de três anos, têm mais experiência profissional em escolas de idiomas e têm formação na área de ensino (Ei1 fez mestrado e recebeu treinamento para ser professora de inglês pela franquia onde estudou, Ei2 é formada em pedagogia e Ei4 é formada em Linguística). Além disso, vale ressaltar que, na transcrição das entrevistas, foram utilizadas as seguintes convenções:

Ei: Entrevistado professor de língua inglesa

/ (barra): indica uma pausa breve na fala do enunciador;

// (barras duplas): indicam pausa longa na fala do enunciador;

[...]: indicam que houve inserção de comentários do pesquisador na fala do entrevistado.

3. Representações de língua

Nosso primeiro gesto de leitura foi dirigido às entrevistas com professores de língua inglesa com relação a algumas representações de língua (inglesa) que permeiam o dizer dos entrevistados. No decorrer da dissertação, pretendemos analisar se as representações de língua estão relacionadas às diferentes línguas (inglesa, espanhola e francesa).

3.1 – Língua como objeto

Retomando que a língua, assim como a sexualidade para Foucault (2004[2006]), se constitui como um campo de saber e como objeto de conhecimento, gostaríamos de dar início a esse gesto de análise fazendo um jogo com o item lexical “objeto” e com seus possíveis efeitos de sentido, pensando em “objeto” em oposição a “sujeito”, no caso da história do pensamento, conforme Foucault (2004[2006]); como objeto físico, ou seja como “coisa”, ou mesmo como função sintática, como complemento verbal, objeto direto ou indireto. Este deslizamento de sentidos do item lexical “objeto” está relacionado às representações de língua

⁵ Em nossa dissertação serão analisadas as representações de língua, de aprendizagem e de ensino de línguas, que perpassam o dizer dos professores.

que perpassam o dizer dos nossos entrevistados: predomina nas entrevistas a representação de língua enquanto ferramenta, ou seja, enquanto objeto, instrumento.

No dizer dos professores, pudemos vislumbrar que é mais comum que o item lexical língua ocupe a função sintática de objeto direto que a função de sujeito. Vejamos, por exemplo, o seguinte enunciado “E tenho facilidade / então eu acho que [o espanhol] / é uma língua bacana / não uso [o espanhol] no meu dia a dia só em filmes às vezes em músicas” (Ei1). Quando a língua ocupa a posição de sujeito, em geral, vem acompanhada do verbo copulativo “ser”, trazendo no predicativo do sujeito, por exemplo, o adjetivo “bacana”, uma caracterização da própria língua.

Chamou nossa atenção que em nosso *corpus* é frequente no dizer dos professores a representação de língua como instrumento que se usa para comunicar uma mensagem, para se expressar e por meio da qual temos acesso a novas possibilidades. A representação de língua como objeto não está marcada apenas pela presença do verbo “usar”, por exemplo em “não uso [o espanhol] no meu dia a dia” (Ei1), mas também na repetição do verbo “usar”, que aparece em 11 enunciados no dizer de Ei2, cuja entrevista teve duração de 50 minutos, que traz o efeito de sentido de que por meio do “uso da língua” estão reunidas as diversas atividades que podem ser realizadas por meio da língua, como “falar” (que aparece 20 vezes na mesma entrevista) ou “dizer” e “escrever”.

Há alternância no dizer de Ei2 dos verbos “falar” e “usar”, tendo como complemento direto tanto a língua (seja a dita materna ou a estrangeira), quanto palavras e expressões. Desse modo, a “escolha” pelo verbo “usar”, que é frequente no dizer de diversos professores, nos traz ecos da representação de língua enquanto ferramenta neutra da qual me aproprio, com determinados fins.

Pensando de forma metafórica, poderíamos dizer que a língua, para nossos entrevistados, é uma chave, afinal ela é capaz de possibilitar ascensão profissional e social, a língua-chave possibilita a entrada em outros lugares e o acesso a novos conhecimentos, a novas fontes de informação: “a partir do momento que eles [os alunos] aprendem uma língua estrangeira eles têm mais fontes [para leitura]” (Ei1). A língua seria, portanto, responsável por possibilitar um movimento de expansão, de abertura, a ocupação de outros territórios, “o inglês já me **abriu** possibilidades de trabalho diferentes” (Ei1). A língua-chave não apenas “abre possibilidades”, mas garante a sobrevivência, conforme no seguinte excerto: “hoje eu trabalho com pessoas pra quem // falar uma segunda língua / é um fator de sobrevivência / é determinante / pra se ter um emprego né?” (Ei4)

A representação de língua-chave é frequentemente associada ao âmbito profissional, conforme nos recortes anteriores de Ei1 e Ei4, no entanto, no recorte, abaixo Ei4 discorre sobre a representação que pensa que seus alunos têm sobre a aula de língua, sobre a língua e sobre ela mesma, designada como “essa mulher”:

“então pra eles [alunos] era uma coisa assim / é: / isso aqui É uma **janela** // pro outro mundo / que é o mundo de sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama / tudo de bom // que eu posso ter na vida / ou quase tudo de bom / tirando a parte pessoal / filhos família / eu posso conseguir através dessa mulher [a professora]” (Ei4)

Ei4 acredita que a aula de língua, ou mesmo a língua, esse “isso aqui” seja uma janela “pro outro mundo” (Ei4). A língua dita estrangeira está associada, portanto, à outra realidade, ao “mundo de sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama” (Ei4). E é por meio do professor que o aluno pode alcançar esse mundo, esse “tudo de bom // que eu posso ter na vida” (Ei4). O professor seria, portanto, também uma chave para “sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama”, substantivos estes que são ditos como sinônimos. Embora “sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama” tragam efeitos.

Além da representação de língua como objeto, como uma chave mágica, podemos vislumbrar que esta “ferramenta” é definida, por Ei1, como conjunto de palavras, de sons e de estruturas gramaticais.

“Eu conheço bastante do inglês britânico / diferença de **vocabulário** / algumas diferenças de **gramática** / difere diferença de **pronúncia** / mas quando eu USO o idioma / **eu USO é é:** o inglês americano” (Ei1)

As diferenças entre o inglês britânico e o americano, segundo Ei1, são diferenças de gramática, vocabulário e pronúncia. A língua é um código de signos, é definida pelos seus componentes. No dizer de Ei2, o substantivo plural “palavras” também aparece como componentes da língua inglesa, “eu usava **palavras** [em inglês] que eles [alunos de P2] saberiam entender” (Ei2). Portanto, podemos vislumbrar a representação de língua como um conjunto de palavras, o que nos remonta à definição de língua de Ferdinand Saussure. No entanto, nos dois recortes apresentados, a questão do uso da língua é posta em evidência na materialidade linguística, os complementos do verbo “usar” são “idiomas” e “palavras”, desse modo, podemos estabelecer a relação de “equivalência” entre “idioma” e “palavras”.

Pela materialidade linguística, podemos vislumbrar possíveis ecos da memória discursiva no intradiscorso. A memória discursiva, que forma as representações de língua, é atravessada por diversos discursos, por exemplo, pelo discurso da globalização, pelo discurso

capitalista, pelo discurso acadêmico etc. O dizer dos professores é perpassado pelos discursos que compõem quer seja os materiais didáticos, os cursos de formação ou o discursos publicitário. Desse modo, acreditamos que a representação de língua como um amontoado de palavras nos remete à concepção saussureana em que a língua é um conjunto de signos, que o falante faz uso para se comunicar, a língua é um código a ser decifrado, “eu ouço o alemão mas eu não consigo decifrar” (Ei2).

3.2 A língua é minha

Na tentativa de definir o “seu inglês”, Ei1 afirma: “A: // e eu sempre tive muito contato com americanos / então o *meu* inglês **assim é um / é o** inglês americano” (Ei1). A escolha de “o inglês americano”, que é uma designação reconhecida e legitimada, para definir o “seu” inglês parece solucionar a dificuldade de Ei1 que pode ser também vislumbrada no marcador de hesitação “assim” e reforçada na reformulação “**é um / é**”.

A reformulação, destacada no recorte acima em negrito, é, sem dúvida, uma importante característica da oralidade e parece ser uma estratégia discursiva que visa promover o apagamento do singular “inglês de Ei1”, em “o meu inglês assim é **um / é o** inglês americano”. Uma vez que a singularidade, apoiada no artigo indeterminado “um”, pode não ser legitimada, assim como o sotaque brasileiro que é adjetivado como “querido”, em uma tentativa de legitimação, conforme veremos a seguir.

Devido a esta reformulação, podemos depreender que “o inglês” falado por Ei1 talvez não seja para Ei1 simplesmente o “inglês americano”, definido em oposição ao inglês britânico – como se nessas designações não houvesse variações e como se não houvesse também outros países que falam língua inglesa, além dos Estados Unidos e da Inglaterra.

3.3 Da (im)possibilidade de controlar a língua

Em resposta ao mito do professor nativo, em que uma das desvantagens de ser (e ter um) professor não nativo é a questão do sotaque, no recorte 3, Ei1, para manter-se valorizada, enquanto professora não nativa, assume seu sotaque, abordando-o a partir da obviedade e naturalidade.

“*mas quando eu USO o idioma / eu USO é é: o inglês americano / claro que com o **nosso querido** sotaque **brasileiro** / porque isso o sotaque **a gente sempre vai ter** / mesmo que seja um pouquinho **a gente sempre vai ter** a gente nunca / é difícil é é falar cem por cento sem sotaque **alguma palavra vai sair** com sotaque **não tem jeito**” (Ei1)*

O uso do adjetivo possessivo de terceira pessoa do plural, “nosso”, e do adjetivo “brasileiro” produzem o efeito de sentido de que não apenas Ei1 tem sotaque. A dupla marcação, promovida pela adjetivação, parece enfatizar e negar o discurso de que o sotaque seja uma falha do falante. Também a presença do adjetivo “querido” traz a busca pela valorização do sotaque – socialmente visto de modo negativo, faz parte do senso comum que “falar bem é falar sem sotaque” – e conseqüentemente a valorização do professor não nativo, ou a não desvalorização do professor não nativo.

Como resposta ao desejo e à busca por falar como nativo, por falar sem sotaque, Ei1 parece considerar esta busca ilusória, como podemos vislumbrar na repetição de “a gente **sempre** vai ter”, de “não tem jeito” e de “a gente **nunca** / **é difícil** é falar cem por cento sem sotaque”. A impossibilidade de falar sem sotaque é marcada pelos advérbios “sempre”, com relação a falar com sotaque, e “nunca”, com relação a falar sem sotaque. Além disso, em “a gente **nunca** / **é difícil** é falar cem por cento sem sotaque”, Ei1 reformula seu dizer para marcar a dificuldade e a impossibilidade de falar sem sotaque, que não é só dela, mas é coletiva, conforme podemos entrever na repetição do pronome de primeira pessoa plural “a gente”.

Desse modo, Ei1 busca por não se desprestigiar, enquanto professora não nativa, afinal “alguma palavra vai sair com sotaque **não tem jeito**”. Podemos vislumbrar, neste recorte, a representação de língua que não pode ser dominada, em “alguma palavra vai sair”, as palavras saem, ela não são ditas, não são controladas meticulosamente pelo falante, senão seria possível falar sem sotaque, obedecendo a esse desejo de Ei1. Portanto, o desejo de falar sem sotaque é reafirmado, no dizer de Ei1, pelo efeito da denegação, pois a impossibilidade de falar sem sotaque, dita repetidas vezes, deve ser aceita.

Enquanto o sotaque é adjetivado de forma coletiva, plural, em “nosso querido sotaque”, a língua inglesa é adjetivada por Ei1 em primeira pessoa, “o **meu** inglês”, o que nos traz a representação de língua como pertencente ao falante, ainda que ela não possa ser por ele totalmente controlada de maneira racional, “alguma palavra **vai sair** com sotaque não tem jeito”, pois as palavras simplesmente saem à revelia do falante.

A instrumentalização ou objetificação da “língua” faz-se presente nos dizeres de Ei1 e Ei2, também pela adjetivação de posse que caracteriza a língua; a língua, no caso o inglês, é minha, em “o meu inglês assim é um / é o inglês americano” (Ei1) e dele, do britânico e do estadunidense, ao mesmo tempo, apesar de não ser completamente controlada, pela impossibilidade de falar sem sotaque.

4. Conclusão

Para concluir, gostaríamos apenas de apresentar, de forma breve, outras representações que também permeiam o dizer dos professores entrevistados, representações de língua tão diversas e inclusive contraditórias: (1) a língua é uma ferramenta, definida como um conjunto homogêneo de regras gramaticais, palavras e sons, embora não seja passível de controle, pois “alguma palavra vai sair com sotaque **não tem jeito**” (Ei1); (2) a língua ao mesmo tempo é adjetivada como “minha”, “nossa”, mas também é dita como a língua de ingleses e britânicos, em “O meu inglês é um / é o inglês americano” (Ei1). A partir destas representações (de língua que é de alguém e de língua como homogênea) pretendemos problematizar a dicotomia língua materna *versus* estrangeira, conforme propõe Derrida em *O monolingüismo do outro* (2001). No entanto, não nos estranha encontrar essa diversidade de representações, que não obedecem à lógica da racionalidade, uma vez que consideramos o dizer dos professores constituído por diversos discursos que se atravessam.

Desse modo, por meio desta análise preliminar, podemos entrever que convivem ao mesmo tempo – na memória discursiva dos entrevistados, bem como na memória discursiva de todos nós – as representações de língua como código, que nos remonta a Saussure; a língua como meio pelo qual podemos transmitir uma mensagem, que nos remonta a Jakobson e o seu esquema de comunicação; e a língua como chave que permite ascensão profissional, remontando ao discurso da globalização.

Além disso, no contexto de ensino de línguas, nesta formação discursiva, podemos pensar na questão do “uso da língua”, considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem pelos entrevistados, como um eco da metodologia de ensino proposta pelo comunicativismo. Desse modo, as representações de língua e de ensino-aprendizagem se entrecruzam e não estão desvinculadas e é nosso objetivo analisar como estas representações se articulam.

Dando continuidade ao trabalho, pretendemos analisar a questão da (des)identificação com as línguas, da relação entre língua e cultura, da relação de dominação entre língua-sujeito e da língua como lugar de resistência. Analisando também entrevistas de professores de francês e espanhol, buscaremos observar se há regularidades ou dispersões

entre as representações de língua no dizer de professores de língua espanhola, inglesa ou francesa.

5. Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. R. de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa.** (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, 2008

AUTHIER-REVUZ, J. (1998). **Palavras incertas.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

_____. **Identities: entrevista a Benedetto Vecchy/Zygmunt Bauman;** tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira).** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____, M. J. R.F. (2007). O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. In **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo.** Campinas: Mercado de Letras.

DERRIDA, Jaques (1996). **O monolinguismo do Outro.** Porto: Campo das Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel (1971) **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Michel (1976). **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. Michel (2004) **Ditos e Escritos V.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. : Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÊCHEUX, M. (1975). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

REVUZ, C.(1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2006.