

**MATERIAL DIDÁTICO, TECNOLOGIA E PROFESSOR: A AUTORIA E AS
RELAÇÕES HIERÁRQUICAS NA SALA DE LE**

Marla Soares dos SANTOS

RESUMO: O trabalho que apresentamos aqui é fruto de algumas reflexões iniciadas no âmbito de duas disciplinas cursadas no IEL/Unicamp e que podemos classificar como convergentes. As disciplinas foram: Ensino de Língua Estrangeira e Estudos Monográficos, ambas ministradas pela Professora Doutora Carmen Zink Bolognini do DLA/IEL. Afirmamos que os cursos convergiram por terem focado o ensino de Língua Estrangeira (LE), tendo como alvo a Língua Inglesa (LI), que, por motivos diversos (os quais não abordaremos nesse momento), apresenta-se hoje como a LE mais acessível aos estudantes brasileiros. Tais reflexões deram origem ao Projeto de Mestrado que ora desenvolvemos no Programa de Pós Graduação do DLA/IEL.

ABSTRACT: This article brings some aspects studied during our Graduation Course involving Second Language (English in particular) Learning and Teaching. These aspects have originated our research which is now being developed at DLA/IEL. Our intention is to show how Private English Schools in Brazil have been giving different meanings to technology and Text Book use in class in order to place them in the highest position in ELT and, simultaneously, ignore the teacher as a valid source of knowledge. This new hierarchy denies to teachers and students the right of meaning and act as authors of their own language teaching and learning process.

O trabalho que apresentamos aqui é fruto de algumas reflexões iniciadas no âmbito de duas disciplinas cursadas no IEL/UNICAMP e que podemos classificar como convergentes. As disciplinas foram: Ensino de Língua Estrangeira e Estudos Monográficos, ambas ministradas pela Professora Doutora Carmen Zink Bolognini do DLA/IEL. Afirmamos que os cursos convergiram por terem focado o ensino de Língua Estrangeira (LE), tendo como alvo a Língua Inglesa (LI), que, por motivos diversos (os quais não abordaremos nesse momento), apresenta-se hoje como a LE mais acessível aos estudantes brasileiros. Tais reflexões deram origem ao Projeto de Mestrado que ora desenvolvemos no Programa de Pós Graduação do DLA/IEL

Na disciplina *Ensino de Língua Estrangeira*, o grupo era composto, majoritariamente, por professores de LI que desejavam mais embasamento teórico para sua prática. Entre as atividades propostas, avaliamos diversos materiais relacionados ao ensino de LE (material publicitário de cursos, material didático) que, analisados a partir dos conceitos propostos pela Análise do Discurso (AD) de linha francesa (praticada no IEL/UNICAMP), deram-nos subsídios para conclusões iniciais sobre alguns pré-construídos que norteiam o ensino de LE em nosso país, tais como:

- identificação da necessidade do aprendizado de uma LE e a conseqüente “descoberta” da LI como *a* língua estrangeira a ser aprendida;
- o desejo de aprender a LE, no caso, o Inglês, motivado pela busca de uma suposta ascensão pessoal e profissional advinda desse conhecimento.

Falamos aqui do desejo conforme proposto por Freud e a teoria Psicanalítica, isto é, a motivação para todas as ações humanas. O professor de LE lida com os desejos de seus alunos e a com a presença de um *Outro*, constitutivo desses desejos. O *Outro* constitutivo da realidade brasileira para modelo de LE são os Estados Unidos e a Inglaterra, que veiculam o discurso (histórico-ideológico) da grandiosidade de seus países, logo, surgiria no aluno o desejo de alcançar o que é veiculado por essas nações.

Esse processo de globalização da língua inglesa encontra-se também observado por Revuz (1998), que o explicita como uma “fuga à maldição de Babel”. Para ela, entre os motivos envolvidos no crescente ensino de língua inglesa no mundo estão:

- a tentativa de apagar as diferenças com a idealização de uma língua universal;
- ressaltar a língua como o critério primeiro de atribuição de valor ao sujeito (falar bem) e de “denúncia” das diferenças. Conhecer a língua dos países econômica e politicamente dominantes e “partilhar” de certo modo dessa condição, ao passo que não conhecer tal idioma é o analfabetismo dos tempos modernos, isto é, não acessar os conhecimentos circulantes na sociedade atual;

Porém, a autora não deixa de reconhecer o caráter positivo do aprendizado de uma segunda língua, pois este provoca no aluno o seu deslocamento como sujeito de um lugar discursivo, uma vez que o leva a:

- Sair da formação discursiva de origem (língua materna) e do discurso da família (o que sou é o que os outros – família – dizem que sou)
- Entrar em uma nova formação discursiva; colocar em xeque as concepções cristalizadas; reformular e falar de um outro lugar discursivo.
- Aceitar a arbitrariedade do signo e relativizar a língua materna como forma de acesso à realidade.

Postas as considerações acima, deparamo-nos com outros aspectos da relação ensino/aprendizagem de LE (educação especial e a distância, por exemplo) que nos levaram a uma outra questão: qual seria o lugar para o ensino de LE? Se, dispomos de oferta de uma língua estrangeira moderna como parte da grade curricular em, pelo menos, sete séries do Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, por que se faz necessária a educação complementar, oferecida em escolas de idiomas, mais conhecidas como “cursinho de inglês”, que se multiplicam por todo o país e que representam hoje uma fatia significativa da economia nacional, no setor de franquias?

Somaram-se a essas, outras questões:

- De onde surgiu, de fato, a suposta necessidade do ensino complementar?
- Como se deu o processo de criação, instalação e propagação das escolas de idiomas?

E, uma pergunta que nos parece particularmente relevante: como se concretizou e legitimou o mecanismo de autoridade dos cursos livres sobre a escola regular, a ponto daquela assumir o papel desta como responsável pelo ensino de LE, atribuindo à escola o papel de figurante de pouca importância quando não uma obstrução ao aprendizado

legítimo e efetivo de uma LE (ainda tendo em vista a predominância da língua inglesa no ambiente escolar brasileiro)?

Além desse, analisando o interior de cada instituição, observamos outros mecanismos de autoridade inerentes ao ambiente escolar, tais como as relações assimétricas (conforme definido por Foucault), ou o conceito de autoria, e o direito à interpretação, conforme Orlandi (1998). Foucault reconhece o autor como aquele que instaura uma nova discursividade enquanto para Orlandi, autor é o sujeito responsável pelo seu dizer, que instaura uma interpretabilidade. A autora coloca a palavra para uso corrente, atribuindo ao autor a possibilidade da repetição. Contudo, esta não é a repetição mecânica, mas a histórica. Isto é, o autor, segundo Orlandi, historiciza o seu dizer, inserindo-o em uma cadeia discursiva. Mas, como pensar esse conceito de autor na sala de aula de Língua Estrangeira (LE)? Quem é, ou, quem são os autores em uma sala de aula?

Primeiramente, precisamos entender a hierarquia existente no espaço social chamado sala de aula. Estamos acostumados a pensar que autores são os que produziram os livros didáticos e paradidáticos utilizados em aula que, por si, exercem uma forte autoridade sobre os alunos e, principalmente, sobre os professores, à medida que representam a fixação material, portanto, a garantia do conhecimento inquestionável, por oposição ao professor, sujeito às falhas e aos esquecimentos. Garantia esta que está inserida na memória discursiva de nossa sociedade e se mostra como um instrumento de controle da instituição Escola em relação ao professor, uma vez que esse material pode ser imposto pela administração escolar.

Paralelamente, o professor pode tentar promover um deslocamento, através da subversão dessas imposições. Pode não usar o livro escolhido pela escola, substituindo-o por apostilas, ou pode usá-lo de outras maneiras e associado a outros materiais, de sua escolha. Nesse momento, ele também quer historicizar seu dizer, isto é, o professor faz um movimento de autoria, à medida que pretende tornar-se responsável por seu dizer em sala. E os alunos? Qual o espaço de autoria reservado a eles?

Vemos que, a estes, cabe muito pouco ou nada do processo de autoria. Os alunos não podem decidir que materiais vão usar ou de que maneira os materiais à disposição serão utilizados. Estão imersos na ideologia presente na instituição e também acreditam que a legitimidade do saber reside no suporte material do livro didático, desconfiando e desautorizando o professor como portador do conhecimento, no momento em que este tenta suplantar o livro. Ao mesmo tempo, desautorizam a si mesmos como co-participantes do processo de aprendizado.

Visto que os alunos não se colocam como autores possíveis em sala de aula, poderíamos apontá-los como responsáveis pela atividade de interpretação. Mas não é isso que ocorre.

Ao se sentir ameaçado pelo aluno, o professor lança mão de mecanismos de controle dos sentidos. As atividades desenvolvidas em aula são propostas com a intenção de não abrir espaço para a atividade interpretativa do aluno. Ele não é responsável pelo seu dizer, assim como não o historiciza. A repetição mais comum em sala de aula, sobretudo em LE, é a que Orlandi classifica como *repetição formal*, exercício técnico em que o aluno mostra habilidade para reproduzir modelos. E, ao tentar escapar desses modelos, surge a categoria do *erro*, imposta pelo professor e, mais fortemente, pela instituição. O desvio do sentido esperado é encarado como uma excrescência no âmbito

da sala de aula e, muitas vezes, o aluno é penalizado por ela. O aluno não é autor em sala de aula, não deve se responsabilizar pelo seu dizer, mas também não é dado a ele o direito de interpretar, de significar as informações que recebe, seja do livro didático ou do professor. Para Orlandi, nem todos estão autorizados a interpretar em uma sociedade e, na escola, é papel do professor censurar a interpretação do aluno. Sua repetição nunca será interpretável (ou histórica), mas apenas formal ou empírica, isto é, o exercício mnemônico sem espaço nem mesmo para vários modelos de substituição.

Assim, procuramos apresentar algumas das categorizações feitas por Orlandi e problematizá-las dentro do contexto da sala de aula de LE, levando em conta as forças discursivas e as possibilidades do dizer em nossa sociedade e na instituição *Escola*. Observamos como se dão certos instrumentos de controle do Discurso (cf. Foucault) e a hierarquização presente na atividade educacional que, assim como todas as outras atividades sociais, moldam o indivíduo para aceitar e assujeitar-se dentro da corrente ideológica vigente.

Retornando agora ao nível macro de nossas investigações iniciais, voltamos à observação do jogo entre as instituições *Escola Regular* e *Escola de Idiomas*. Para esta parte de nosso trabalho, foram de decisiva importância as reflexões de Oliveira (2003). O autor expõe os pré-construídos ideológicos nesse jogo de poder, através de situações enfrentadas na prática cotidiana do docente de LE. Em seu texto, ele analisa o modo como a instituição privada de idiomas se aproxima da escola pública regular para dar aos alunos desta “a chance” de aprender inglês. Conhecidos como propostas de convênio, esses textos de caráter aparentemente informativo trazem, na verdade, declarações e atribuições de significado à escola regular. Entre as afirmações mais recorrentes encontram-se valorizações da escola de idiomas e, conseqüentemente, a desvalorização (silenciamento) da escola regular. Não é dado o espaço para que esta se signifique como lugar para o aprendizado de idiomas. Todas as características (tamanho das salas, poucos aparatos tecnológicos) são significadas pela Escola de Idiomas como obstáculos ao aprendizado da LE.

A partir das constatações de Oliveira, propusemo-nos a analisar um texto de divulgação na página eletrônica de uma escola de idiomas (aqui identificada como EI) com unidades em todo o Brasil. O texto (cuja fonte não consta da bibliografia para preservar a instituição analisada) continha informações sobre convênios com escolas regulares e empresas, além de uma apresentação geral da metodologia e objetivos da escola. Destacamos, a seguir, trechos do documento e alguns dos resultados dessa análise:

Sua Escola pode optar por firmar convênio, que oferece descontos especiais (...) ou pelo plano Extracurricular. Através deste, é montado um verdadeiro posto avançado EI dentro das instalações da Instituição de Ensino, trazendo mais segurança para alunos e seus pais e um diferencial competitivo para a Escola.

Já podemos observar os primeiros pontos que nos chamam a atenção neste texto.

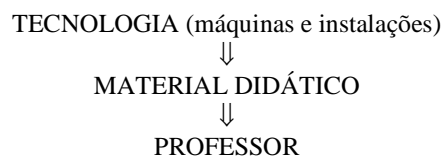
As duas possibilidades de Convênio oferecem, no primeiro momento, vantagens de ordem econômica, mas, a diferença entre elas, é o fato da segunda opção ser um “posto avançado”, i.e., a EI dentro da escola alvo. A expressão “posto avançado” nos remete ao vocabulário bélico e sugere que se trata de uma guerra travada pela EI para assegurar a possibilidade de aprendizado por parte dos alunos. Na verdade, a guerra é por motivos

declaradamente financeiros, uma vez que, uma das vantagens oferecidas é o diferencial competitivo para a escola conveniada.

Nossas primeiras hipóteses a respeito da super valorização dos aspectos comerciais em detrimento de quesitos pedagógicos nesse tipo de texto de divulgação parecem se confirmar ao verificarmos um outro fragmento que dizia trazer dados obtidos a partir de uma pesquisa feita pelo MEC. Não há, porém, qualquer menção à data ou ao veículo onde tais dados teriam sido publicados ou mesmo o que teria motivado a pesquisa. Pesquisa em que, segundo a EI, o MEC garante ser indispensável o domínio do Idioma INGLÊS (por que somente este?) para a formação de um BOM ALUNO (quem é exatamente esse aluno?). Após a citação da pesquisa feita pelo MEC, encontramos a seguinte “conclusão” formulada pela EI:

A escolha por cursos em escolas livres é a única maneira de garantir um bom aprendizado da língua inglesa, uma vez que o ensino público não atende a esta necessidade (grifo nosso). É por isso que a EI investe em infra-estrutura, como laboratórios de multimídia, aulas de SOS, bibliotecas e recursos audiovisuais.

O trecho acima oferece informações interessantes. Vemos a EI fazer uma série de silenciamentos e, de maneira eficaz, produzir os efeitos de sentido desejados (êxito comercial). Para alcançar sua meta, o primeiro passo é desvalorizar o ensino público e “apostar todas as fichas” na tecnologia. Mas a supremacia da máquina também silencia a figura do professor. A EI estabelece uma nova hierarquia e uma nova ordem de poder na sala de aula. Vejamos:



Com essa rápida leitura, vimos que, para o êxito comercial desse tipo de instituição, é necessário o silenciamento da figura do professor e o realce das possibilidades da escola em oferecer a tecnologia como resolução e possibilidade única de ensino e aprendizagem. Enquanto o professor é apenas um detalhe em meio à parafernália tecnológica. Detalhe quase (des)necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FOUCAULT, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola.
- OLIVEIRA, E. (2003). *Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/UNICAMP.
- ORLANDI, E. (1998). *Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes.
- REVUZ, C. (1998). “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, in: SIGNORINI, I. (org.), *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras.