

2.

Linguística Aplicada e ensino de LE

Neste capítulo, objetiva-se discutir os princípios que norteiam a área da Linguística Aplicada (doravante LA), bem como traçar um perfil do ensino de língua estrangeira (doravante LE) e das questões e desdobramentos sociais que o mesmo tem englobado na contemporaneidade. Além disso, pretende-se ainda relacionar essas questões ao posicionamento do professor de inglês no contexto escolar de ensino de LE e ao seu processo de construção da identidade, crenças, realidades e valores que perpassam sua atividade docente.

A LA é uma ciência social que investiga problemas de uso da linguagem com os quais os usuários da língua se deparam ao engajarem-se no discurso. Esta área de estudo procura compreender esses problemas e examiná-los com o auxílio de diversas disciplinas, de forma conjugada, como por exemplo, a psicologia, sociologia, linguística, etc. Desta forma, várias áreas do conhecimento humano podem fornecer subsídios teóricos relevantes para que um problema de uso da linguagem seja analisado na prática. O recurso da interdisciplinaridade possibilita que uma determinada questão seja vista por diferentes ângulos, colaborando, assim, para um entendimento mais completo dos seus variados aspectos.

O argumento aqui é o fato de que a vida social operada pela linguagem é demasiadamente complexa para que apenas uma teoria possa explicá-la. Sendo o sujeito social heterogêneo e de natureza fragmentada e contraditória (Moita Lopes, 2002), é natural que a LA faça uso de teorizações múltiplas para melhor compreendê-lo. Além disso, *“na pesquisa como na vida social, raramente os pesquisadores/as pessoas se amoldam em formas ou pensam homogeneamente”* (Moita Lopes, 2006, p. 15); sendo assim, a LA é uma área em constante processo de auto-reflexão, abrindo espaço para que novas concepções e novos olhares para a vida social sejam veiculados.

Nesse contexto, vale ressaltar uma tendência contemporânea em LA que prioriza uma pesquisa ainda mais focada em situações reais que seja capaz não apenas de teorizar sobre a vida social como também de compreendê-la a partir de um novo olhar. Moita Lopes (2006) resalta a necessidade de ouvir as “vozes do

Sul”, ou seja, de considerar aqueles que de fato vivenciam as práticas sociais e tentar compreender a vida social a partir da perspectiva dessas vozes marginais. Pennycook (2006, p. 67 apud Moita Lopes, 2006) define esse movimento como LA crítica, “*uma forma de antidisdisciplina ou conhecimento transgressivo, (...) um modo de pensar e fazer sempre problematizador*”. O mesmo autor acrescenta que esse posicionamento transgressivo pressupõe a problematização das práticas sociais bem como a compreensão do papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante.

Esta pesquisa está inserida na área de LA na medida em que textos de professores de inglês como língua estrangeira são analisados, a fim de verificar como os mesmos veem sua profissão e constroem sua identidade por meio do discurso. A vida social é mediada pela linguagem; sendo assim, é por meio da análise do discurso desses professores que tentaremos compreender as práticas sociais bem como sugerir como o posicionamento desses professores pode refletir visões estereotipadas ou até mesmo contribuir para a manutenção de percepções essencialistas de suas identidades.

O fato de a LA tentar “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central*” (Moita Lopes, 2006, p. 14) responde pela grande importância e destaque que a mesma tem recebido na contemporaneidade, quando a comunicação ultrapassa as fronteiras de tempo e espaço. A linguagem é uma característica especialmente humana e está presente em todas as esferas da vida uma vez que é por meio dela que as relações sociais são mediadas.

No Brasil, as pesquisas em LA têm tratado de questões relativas ao uso da linguagem em diversos contextos como, por exemplo, salas de aula de LE e língua materna, discursos políticos, clínicas de saúde, delegacia de mulheres, entre outros. As questões da linguagem atuam na constituição da vida social e tornam-se terrenos férteis para a pesquisa em LA não só para que sejam mais bem compreendidas, como também para que sua problematização gere questionamentos acerca das injustiças sociais que vivenciamos diariamente. Para Cavalcanti (1990, p. 2), a LA é “*uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos*”.

De fato, a maior área de investigação em LA tem sido a de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, no início dos anos 80, a LA voltava-se para

as investigações acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas de forma isolada, isto é, não considerava fatores externos e restringia-se a questões relativas ao professor, aluno, metodologia e material didático no âmbito da sala de aula. Mais tarde, o foco passou a ser não somente nos aspectos técnicos desse processo e sim na formação integral do sujeito, o que inclui questões de ordem sócio-cultural, política e econômica que influenciam não só a forma como o aprendiz lida com a língua estrangeira como também a abordagem do educador (Cavalcanti, 2004).

O deslocamento do olhar que a LA tinha sobre o ensino de língua estrangeira como processo isolado para um conceito mais amplo de educação linguística pode ser relacionado com o surgimento de visões de linguagem e ensino, como o funcionalismo e a abordagem comunicativa, por exemplo. Ambos marcam a troca do foco apenas sobre a língua e suas estruturas para a linguagem como um fenômeno social, como será detalhado na próxima seção.

2.1

Ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Passo agora a traçar um breve histórico sobre a evolução do ensino de LE e expor algumas das teorias e visões implícitas nesse processo.

Durante muitos anos, o ensino de LE foi baseado em uma visão de linguagem que desconsiderava seus aspectos sociais e priorizava o domínio da modalidade oral por meio do contato intenso com o objeto de estudo (no caso, a LE). O método audiolingual, surgido por volta de 1942 graças à necessidade de soldados americanos falarem diversas línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial, é o principal exemplo dessa postura. Nas bases do audiolingualismo, está uma visão de língua como um conjunto de estruturas que deve ser dominado para que a produção correta ocorra (Richards & Rodgers, 1986). Essa noção remete aos princípios do formalismo, onde a análise das formas linguísticas desempenha um papel predominante e o significado ou função que elas expressam são secundários. A ênfase, portanto, está na forma e não no conteúdo.

As práticas de sala de aula de acordo com o método audiolingual, no qual a língua é utilizada descontextualizadamente, refletem a maneira como os formalistas lidam com seu objeto de estudo, isto é, sem levar em consideração os falantes-ouvintes e as circunstâncias comunicativas onde a língua é usada. A língua, nesta perspectiva, é um sistema autônomo, ou seja, a análise das formas lingüísticas é primária e independente do uso e os interesses funcionais são secundários (Neves, 1997).

Os formalistas defendem a autonomia da linguística com relação às outras ciências e, portanto, argumentam que o estudo da língua não pode incluir aspectos psicológicos e sociológicos. A linguística deve ser independente e voltada para dentro do seu próprio objeto de estudo – a linguagem, levando em consideração suas particularidades e categorias específicas, o que de fato garantiria sua cientificidade. O contexto, as funções e os participantes da interação social não são prioridades no estudo e descrição da língua.

A teoria de aprendizagem por trás do método audiolingual é o *behaviorismo* proveniente da escola americana de psicologia. Trata-se de uma abordagem empírica ao estudo do comportamento humano cujo fundamento é a crença no estímulo como gerador de atitudes e respostas. Sendo assim, o *behaviorismo* parte do princípio que qualquer comportamento é a resposta a um estímulo específico (Richards & Rodgers, 1986). Em relação ao estudo de línguas, pode-se inferir que o método audiolingual pressupõe o domínio das estruturas lingüísticas como um comportamento automatizado que responde a um *input* de informação dado pelo professor, isto é, estímulo gera resposta.

O declínio do audiolingualismo aconteceu no fim dos anos 60 em decorrência das críticas acerca de sua funcionalidade em situações reais de interação. Os alunos eram ditos incapazes de transferir os padrões praticados em sala de aula para a comunicação fora dela. O próprio linguista Noam Chomsky começava, nessa época, a incluir em seu trabalho críticas à abordagem estruturalista ao ensino de línguas e argumentar que a língua não é formação de hábitos e sim o resultado da forma como a mente processa as experiências.

Apesar do seu declínio, o método audiolingual trouxe inovações importantes para o estudo de línguas e muitas das suas técnicas continuam sendo utilizadas por diversas escolas, principalmente no que se refere ao uso de recursos audiovisuais e aos exercícios de repetição e substituição estrutural. No entanto,

algumas de suas premissas foram derrubadas como, por exemplo, a necessidade de domínio das habilidades orais em primeiro lugar, a visão do erro como um malefício do processo de aprendizagem e a aquisição de estruturas por indução sem refletir sobre a gramática.

Com os questionamentos e críticas direcionadas ao método audiolingual nos anos 60, os linguistas britânicos começaram a pensar sobre a necessidade de um método de ensino de línguas que levasse em consideração o fato de que os enunciados são dotados de significado e intenções dos usuários que os produziram. Como Chomsky observou, o estruturalismo por si só não é capaz de dar conta da complexidade da língua e da individualidade que cada sentença carrega (Neves, 1997). Por isso, estudiosos britânicos embasaram-se no trabalho de linguistas funcionais, tais como Firth, Hymes e Halliday, para focar no ensino de línguas como o ensino da proficiência comunicativa e não o simples domínio de estruturas gramaticais.

Surge então, no início dos anos 70, a abordagem comunicativa, que objetiva tornar a competência comunicativa o centro do ensino de línguas bem como desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades da língua exigidas para que a comunicação aconteça em todos os níveis. Nesse caso, a língua é vista como comunicação e o seu uso em situações reais de interação deve ser a base da criação de materiais, planejamento e definição de prioridades de ensino. A abordagem comunicativa prioriza a capacidade de veicular significados nas mais diversas situações de interação de forma efetiva e apropriada e a exatidão da gramática e da pronúncia é julgada em um contexto e não isoladamente (Richards & Rodgers, 1986).

A teoria de linguagem que fundamenta a abordagem comunicativa tem princípios que remetem ao funcionalismo, perspectiva que vê a linguagem como um instrumento de comunicação e postula que a mesma não é um objeto autônomo e sim uma via de expressar diversas funções sociais. A escolha por uma forma lingüística em detrimento da outra não se dá ao acaso, pelo contrário, é proposital e selecionada para causar um efeito de discurso.

O funcionalismo considera as formas lingüísticas como meio de expressão de funções da língua, ou seja, o propósito da língua é a interação e a comunicação e o sistema é o instrumento que possibilita que isso ocorra (Neves, 1997). Na abordagem comunicativa, a fluência envolve não só a competência gramatical,

mas também a sociolinguística, discursiva e estratégica. Em outras palavras, é preciso ter conhecimento de contexto comunicativo, interpretar elementos do discurso e fazer uso de estratégias para iniciar, finalizar, manter e redirecionar a comunicação.

A abordagem comunicativa constitui-se, portanto, em uma prática que prioriza a comunicação e propõe-se a utilizar técnicas bem sucedidas dos métodos anteriores. Um outro ponto crucial é o estímulo à emancipação do aluno em relação ao professor para que o primeiro crie seus próprios mecanismos de aprendizado e otimize seu desempenho segundo suas motivações e estilo próprio (cf. detalhes na seção 2.2). Dessa forma, observa-se que a língua não se restringe a estruturas controladas por regras; ela é um sistema através do qual os usuários expressam significados. A abordagem comunicativa valoriza bastante esses princípios do funcionalismo que estão presentes na Linguística Sistemico Funcional (Halliday, 1994) e tem como prioridade levar o aluno a lidar com a língua e fazer descobertas sobre ela nas várias situações discursivas nas quais nos engajamos.

Retomando o que foi dito ao final da seção anterior, a LA tem se voltado para uma educação linguística mais ampla e calcada em teorias que possam dar conta não apenas dos aspectos linguísticos do processo de ensino e aprendizagem de LE, mas também de todos os fatores extralinguísticos que exercem grande influência e determinam diretrizes nesse processo. Sendo a língua um fenômeno social, é natural que o ensino de línguas e a LA lancem mão de teorias sociais para examinar problemas de uso da linguagem.

Como se pode notar, o declínio do método audiolingual seguido pelo surgimento da abordagem comunicativa é decorrente de uma mudança na visão de linguagem motivada pelo reconhecimento de que as formas linguísticas são dotadas de valor semântico e de que este deveria ser considerado nas investigações sobre a língua. A visão formal de linguagem abria espaço, portanto, para análises de base funcionalista, na qual a observação da estrutura linguística deve estar atrelada ao uso.

Uma das questões centrais nessa transição é a preocupação atual com a emancipação do aluno em relação ao professor bem como a importância de uma pedagogia crítica. A esse respeito, vale ressaltar a contribuição de autores como

Paulo Freire. Sendo assim, dedico a próxima seção à discussão das idéias do referido autor.

2.2

Por uma Pedagogia Crítica

Paulo Freire foi um dos precursores da pedagogia crítica, que vê a educação como instrumento capaz de dar voz às classes oprimidas e libertá-las. Essa pedagogia libertadora tem por objetivo fornecer as bases para que o educando se torne sujeito do seu próprio destino através da reflexão e de métodos que realmente desenvolvam a sua autonomia e capacidade crítica. De acordo com Freire (1994), as classes oprimidas devem ter acesso a uma educação libertadora para que possam resistir à manipulação e reagir criticamente à influência exercida pelos meios de comunicação e pelas classes opressoras, por exemplo.

Nesse contexto, Paulo Freire (1994) destaca a importância do educador, tema fundamental nessa pesquisa, visto que se trata de uma investigação acerca das crenças e valores que esses profissionais carregam consigo e que influenciam diretamente na maneira como desenvolvem sua atividade docente. Sendo assim, nesta seção, procuro focar no papel do professor dentro do contexto mais amplo da pedagogia crítica, proposta por Freire (1994).

Tradicionalmente, o educador é um narrador que narra a realidade como algo estático e alheio a um contexto social e à experiência do educando (Freire, 1994). O educando, por sua vez, é o ouvinte, passivo às informações que lhe são narradas e sem autonomia sobre esse conteúdo. Segundo Freire (1994, p. 33):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Freire chama este tipo de concepção de educação “bancária”, já que cabe ao professor fazer comunicados para que os alunos recebam, sem questioná-los,

“depositem-nos” em suas memórias e repitam posteriormente. De acordo com esse tipo de educação, não existe transformação e, portanto, o saber, a busca e a troca de conhecimentos não acontecem. O educador é o detentor de todas as informações como um ser absoluto e inatingível que tudo pode e tudo conhece. O educando é a expressão da ignorância e da alienação e o objeto (e não o sujeito) do processo de ensino e aprendizagem¹.

A principal consequência da educação “bancária” e do educador narrador é a manutenção da opressão e de seres desprovidos de criatividade e capacidade de inovação com o futuro vetado para um pensar crítico e autêntico. Repensando o papel social da educação e do educador, Freire traz à tona questionamentos acerca do que de fato é necessário para que uma pedagogia crítica se faça presente nos círculos educacionais.

Dentre os vários papéis que um educador deve assumir, o de “problematizador” merece destaque. Uma vez que o professor procura problematizar as questões com as quais se deparam diariamente, ele proporciona um ambiente favorável não só à investigação crítica por parte dos educandos como também um repensar sobre sua própria prática. O educador problematizador oferece instrumentos para que os alunos percebam *“os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas”* (Giroux, 1997, p. 136). A educação problematizadora busca romper com a contradição educador-educando e através do diálogo colaborar para o crescimento e aprendizado mútuo. Nesse caso, ambos são sujeitos do processo e suas experiências de vida são relevantes para que o aprendizado ocorra.

Paulo Freire justifica esse pensamento no fato de que o homem não é um ser abstrato, deslocado do mundo; pelo contrário, ele é um ser social e vive em relação com o mundo exterior, cultura e interações nas quais se engaja. O autor explica que hoje *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”* (Freire, 1994, p. 39). Sendo assim, a educação não pode se dar isoladamente, ela

¹ O termo “processo de ensino e aprendizagem” está sendo utilizado ao invés de apenas “ensino” devido ao impulso a uma educação centrada no aluno onde o conhecimento é co-construído. Para Paulo Freire, *“ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”* (Freire, 2005, p. 23 e 24).

está inserida em uma realidade dialética na qual “*as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres*” (Shotter 1989, p. 146) e pelo mundo à sua volta.

Para que se possa estimular a autonomia e problematizar questões, é necessário que o educador seja crítico ele mesmo, e não um mero repetidor de conteúdos. Freire argumenta que somente os que pensam certo é que podem ensinar a fazê-lo². É preciso refletir sobre a própria prática de educar, isto é, “*fazer e pensar sobre o fazer*” (Freire, 2005, p.38). O professor que reflete sobre a sua prática docente experimenta um progresso pessoal e pedagógico na medida que estimula a crítica do seu trabalho e desenvolve meios de motivar a autonomia e independência dos aprendizes.

Finalmente, vale ressaltar a necessidade de o professor assumir-se como ser pensante e transformador mas sempre respeitando a autonomia e os saberes dos educandos. O reconhecimento do “eu” com suas experiências, crenças e valores totalmente únicos é de fundamental importância na educação progressista já que é ele que provoca a consciência do “outro”. O conhecimento do “eu” e do “não eu” desperta para a especificidade de que somos feitos, evoca o respeito à diferença e a necessidade de reconhecer como cada um pode contribuir para o crescimento do todo. Na próxima seção, procuro aprofundar tais questões à luz do tema da identidade.

2.3

Identidade

A questão da identidade tem sido debatida em diversas áreas do conhecimento humano no intuito de entender os princípios que embasam e permeiam a sua construção e versatilidade. A recorrência do tema deve-se em grande parte à maleabilidade do mundo moderno e à velocidade com que as relações, idéias e valores se modificam a cada dia já que estamos experienciando na sociedade contemporânea uma série de mudanças culturais, políticas, sociais,

² Paulo Freire explica que *pensar certo* significa pensar não mecanicamente e enxergar que ensinar não é transferir conhecimento e sim abrir espaço para a criticidade e mostrar a possibilidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (Freire, 2005).

econômicas e tecnológicas que têm provocado um constante questionamento da identidade, ou seja, de quem realmente somos na vida social (Moita Lopes, 2002).

A rapidez com que essas mudanças acontecem contribui para revelar a fragilidade de que somos feitos, a facilidade que os indivíduos têm de não só modificar suas crenças como também de migrar entre os vários “eus” disponíveis, escolhendo, dessa forma, aquele que lhes é mais apropriado em determinado momento. A esse respeito, Hall (1992) indica que esse processo de mudanças causou um abalo nas referências que davam ao indivíduo uma estabilidade na vida social, provocando, assim, um questionamento da noção de fixidez e unificação do sujeito. O autor acrescenta que a modernidade derrubou a idéia de que as estruturas são pré-estabelecidas e, portanto, não suscetíveis a mudanças; pelo contrário, a identidade “*é definida historicamente e não biologicamente*” (Hall, 1992, p. 13).

Na contemporaneidade, nota-se que nada é fixo e que todos os conceitos podem ser facilmente substituídos por outros a qualquer momento, ou seja, estamos vivendo em um mundo fluido (Bauman, 2005) onde os avanços em vários aspectos da vida social determinam realidades novas a cada instante. Em se tratando dessa fluidez das identidades, pode-se dizer que os diversos traços que as compõem e os posicionamentos muitas vezes contraditórios nos quais os indivíduos se envolvem decorrem das relações de poder (cf. Foucault, 1979) que subjazem às práticas discursivas (Moita Lopes, 2002).

Sendo assim, pode-se dizer que a identidade do indivíduo não é um construto homogêneo e estável, pois ela se modifica de acordo com os discursos à sua volta e com os objetivos das interações sociais nas quais se engajam, dando origem, portanto, a uma variedade de identidades em uma só pessoa. Tal fato causa questionamentos com relação ao que significa ser um homem, um professor, um negro, por exemplo, já que essas podem ser apenas algumas das várias faces de uma pessoa só.

Sendo as identidades variáveis e não fixas, podemos atentar para o fato de que dentro de uma só pessoa existem diversos traços identitários que juntos ajudam a compor o que somos. Esses traços nem sempre funcionam em perfeita harmonia já que eles têm natureza contraditória e sua manifestação tem estreita ligação com o discurso no qual os indivíduos atuam. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 62),

A natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. As identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade, etc. coexistem na mesma pessoa.

Essas diversas faces da identidade vêm à tona quando os indivíduos engajam-se no discurso que é uma forma de agir no mundo por meio da linguagem (Moita Lopes, 2002). Todos os significados negociados durante a interação são construídos socialmente, isto é, dependem da forma como vemos o mundo e a nós mesmos. Portanto, as práticas discursivas nas quais os indivíduos se envolvem refletem seus posicionamentos identitários além de serem o meio através do qual esses participantes constroem a si mesmos, o outro e o mundo a sua volta.

Busca-se, então, o entendimento do que de fato é a identidade e como funciona a sua versatilidade. É em virtude desses questionamentos que o tema da identidade é relevante para a contemporaneidade. Diversos profissionais das mais variadas áreas têm procurado definir, entender e mapear a identidade numa tentativa de explicar o tema e dar conta da sua complexidade.

Em se tratando desta pesquisa, é correto afirmar que o tratamento do conceito de identidade bem como de seus desdobramentos é fundamental, uma vez que o objetivo do trabalho é analisar o discurso escrito de professores de inglês como língua estrangeira e observar como essas pessoas se vêem e se colocam como tal. Pretendo, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004), identificar, entre outras questões, como os professores participantes da pesquisa constroem sua identidade via discurso.

Por fim, deve-se lembrar que um dos aspectos mais característicos da identidade é o fato de ela não ser fixa, singular, ou seja, a identidade varia de acordo com o momento discursivo em que os indivíduos se engajam. Dependendo do local, participantes da interação e contexto, o posicionamento das pessoas modifica-se e dá lugar à variedade adequada àquela situação. Isso quer dizer que em determinada situação interacional, selecionamos uma forma de ser dentre as

várias formas possíveis para serem escolhidas (Moita Lopes, 2002). Da mesma forma, fazemos escolhas lingüísticas adequadas a cada contexto situacional.

Além disso, até mesmo essas formas disponíveis estão em constante transformação conforme acrescentamos experiências novas, trocamos com o outro, enfim, agimos no mundo social. O simples fato de estar no mundo já pressupõe uma mudança diária e muitas vezes imperceptível de comportamento e valores.

A linguagem é o meio através do qual construímos essa realidade social. Sendo assim, o próximo capítulo será dedicado à exposição dos princípios da Lingüística Sistêmico-Funcional, perspectiva de linguagem na qual se enquadra esta pesquisa.