

O INGRESSO DE FUTURAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA NA CULTURA DA LÍNGUA-ALVO

Luciana Specht^{*}

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir em que medida um grupo de futuras professoras de Língua Inglesa se sentem inseridas na cultura da língua-alvo. Para tanto, foram convidadas a participarem desta pesquisa cinco alunas de graduação de Letras de Língua Inglesa de uma universidade privada do Sul do Brasil. Essas alunas realizaram individualmente uma entrevista em língua materna, versando sobre o ingresso na língua-alvo. Os resultados sugerem que a maioria das futuras professoras não se considera inserida na discursividade da língua-alvo, ou seja, não se sente participante da história e da cultura estrangeira. Assim, parece que elas não conseguiram romper a fronteira existente entre a língua materna e a língua estrangeira e adentrar a cultura da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Futuras professoras. Inglês. Cultura.

Introdução

O sujeito-aprendiz, ao ingressar numa língua estrangeira (LE), depara-se com uma experiência nova e, por que não dizer, muitas vezes, conflituosa em sua vida, uma vez que sentimentos contraditórios surgem a partir desse ingresso, os quais podem ir do estranhamento à familiaridade e da satisfação à repulsa. A alegria e o prazer podem confundir-se com a ansiedade, a timidez ou a vergonha, o que tende a evidenciar um confronto ao ingressar na LE (CAVALHEIRO, 2008).

Nessa relação, muitas vezes conflituosa, entre a língua materna (LM) e a LE, tende a ocorrer uma espécie de estranhamento em termos de subjetividade na medida em que “é preciso se inventar para dizer eu” (REVUZ, 1998, p. 229). Em outros termos, nas palavras de Coracini (2003, p. 153), “inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua”. Assim, o conflito e estranhamento tendem a ocorrer, pois, segundo Coracini (2003, p. 142), a LE é a língua do estranho, do diferente,

^{*} Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, RS. E-mail: luspecht@bol.com.br

enfim, do outro, isto é, de uma outra discursividade (realidade), sendo que esta é perpassada por diferentes culturas e identidades. Para a autora (2013, p. 154), aprender uma LE significa “penetrar numa cultura que o constitui e com a qual se identifica, sem saber por quê: tanto quanto sua LM, essa língua dita estrangeira lhe pertence e escapa ao mesmo tempo, na impossibilidade de apropriação”. Nesse sentido, a aprendizagem de uma LE possibilita, pelo menos em termos teóricos, a instrumentalização do sujeito para que ele possa participar da história e da cultura estrangeira, sendo que com o aumento da proficiência linguística do sujeito, tal cultura e história passariam a ser naturalizadas, ao menos teoricamente (BOLOGNINI, 2003, p. 192).

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir em que medida um grupo de futuras professoras de Língua Inglesa (LI) se sentem inseridas na cultura da língua-alvo. Para tanto, foram convidadas a participarem desta pesquisa cinco alunas de graduação de Letras de LI de uma universidade privada do Sul do Brasil. Essas alunas realizaram individualmente uma entrevista em LM, versando sobre o ingresso na LI. Os resultados sugerem que a maioria das alunas não se considera inserida na discursividade da língua-alvo, ou seja, no contexto sociocultural e ideológico da LI.

1 Pressupostos teóricos

O ingresso na LE constitui-se numa experiência nova para o sujeito-aprendiz e, muitas vezes, conflituosa, na medida em que inúmeros sentimentos podem surgir a partir dessa experiência, tais como o desconforto, a frustração, a alegria, a ansiedade em relação à língua-alvo. Alguns desses sentimentos parecem ser vivenciados pelos aprendizes de uma LE, inclusive pelo futuro professor, ao ingressarem na LI. O ingresso na LE acarreta consequências profundas para a constituição do sujeito (CORACINI, 2003; SERRANIINFANTE, 1998, 1997), uma vez que ele entra em contato com outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, provocando, assim, reconfigurações identitárias e novos saberes.

Alguns futuros professores, à medida que ingressam na LE, provavelmente conseguem inserirem-se na cultura da língua-alvo, ou seja, eles se permitem atravessar a fronteira linguística, cultural e identitária existente entre a LM e a LE. No entanto, ainda que o sujeito consiga cruzar essa fronteira, a sua relação com a língua-alvo, na acepção de

Bolognini (2003, p. 192), será sempre a de um estrangeiro. Em outros termos, o sujeito provavelmente não apresentará a mesma intimidade com a história e com a cultura que um falante nativo. Na realidade, o que esse sujeito fará serão gestos de interpretação, ou seja, ele:

atua discursivamente com a convicção da transparência da linguagem e com a concepção de certo e errado, convicto de que seus enunciados são corretos. Porque essa certeza é a marca ideológica do falante de língua materna, ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação sempre podem ser outros. A sua certeza embora ilusória, é a de que ele está certo (BOLOGNINI, 2003, p. 193).

Por outro lado, outros parecem não ser tão bem sucedidos nesse processo de inserção na cultura da LE. Em outros termos, alguns futuros professores parecem que não conseguem negociar com a nova cultura que lhes é apresentada e/ou demonstram dificuldades de construir novas identidades com uma língua que lhes é estranha no processo de ingresso na LE. Revuz (1998, p. 225) ressalta que nem todos estão prontos para essa experiência, pois, segundo Coracini (2013, p. 152), a LE “penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura”, podendo ocasionar, assim, a perda dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a LM. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais alguns não conseguem inserirem-se facilmente na cultura da LE, pois demonstram, segundo a autora (idem, p.153), “medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças”. Sob esse aspecto, Couto (2013, p. 197) ressalta que “aprendemos a demarcarmo-nos do Outro e do Estranho como se fossem ameaças à nossa integridade, mesmo que ninguém saiba em que consiste essa integridade. Temos medo da mudança, medo da desordem, medo da complexidade”.

Revuz (1998, p. 217) salienta que a aprendizagem de uma LE possibilita questionamentos, perturbações naquilo que já está inscrito no sujeito com as palavras da LM, haja vista que o sujeito já apresenta uma história com a LM, a qual possui uma carga afetiva, discursividade, crenças, valores. No que tange a essas inquietações, Kramsch (2013), autora que estuda a relação entre linguagem e cultura, ressalta, por exemplo, que alguns aprendizes de LE sentem suas identidades ameaçadas, à medida que é dada muita ênfase à cultura estrangeira. Esse sentimento de ameaça pode ocorrer, pois o sujeito já apresenta um vínculo identitário/cultural com a LM, sendo que esse vínculo tende a interferir na maneira de o indivíduo abordar a LE (RIGHI DE ANDRADE, 2009; REVUZ, 1998).

Desse modo, a inserção na LE parece estar intrinsecamente relacionada à cultura da língua-alvo. Assim, a concepção de cultura é importante ao presente estudo e necessita de maiores elucidações. No entanto, é importante salientar que a aceção de cultura sofreu inúmeras transformações no decorrer do tempo. Logo, nesta pesquisa, serão abordadas aquelas que mais se adequam ao objeto de estudo deste trabalho¹.

Eagleton (2005, p. 54) define a cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Williams (2011, p.18), por sua vez, concebe a cultura como “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual”. Sendo assim, a cultura não é privilégio de nenhum grupo em particular, mas perpassa todo e qualquer indivíduo e sociedade. Portanto, o estudo dos fenômenos culturais, na concepção de Thompson (1995, p. 165):

pode ser pensado como o estudo do mundo sócio histórico constituído como um campo de significados. Pode ser pensado como o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio histórico.

Cabe mencionar que, neste estudo, a concepção de cultura não é tida como fixa, estável ou permanente, ou seja, ela tem um caráter dinâmico, uma vez que está constantemente sendo reavaliada de acordo com cada mudança e experiência social (WILLIAMS, 2011, p. 345). Além disso, quando falamos em cultura relacionada à LE, precisamos levar em consideração o que Kramsch (2009, p. 238) denomina de “terceiro espaço”, ou seja, um espaço intermediário entre a cultura da LM e da LE. Para a autora, é um espaço simbólico, o qual é instável, pois está sujeito a conflitos e tensões entre a cultura da LM e da LE. O “terceiro espaço” é tido como um lugar onde o sujeito pode construir os seus próprios significados, isto é, falar de si mesmo e do mundo, sem ocorrer a mera reprodução da cultura estrangeira.

2 Metodologia

O *corpus* deste estudo compreende a uma entrevista oral e individual em LM realizada com cinco alunas de LI do curso de Letras de uma universidade privada do interior do Rio

¹ Para uma compreensão detalhada acerca dessas transformações, ver, por exemplo, o livro de Eagleton “A ideia de cultura” (2011).

Grande do Sul. A entrevista foi realizada no ano de 2006², sendo que foram feitas dez perguntas. No entanto, para este estudo, será utilizada apenas uma delas, em função do espaço deste texto. As alunas que participaram desta pesquisa foram escolhidas porque estavam no 6º semestre de LI. Assim, estavam praticamente finalizando o ingresso na língua-alvo e podiam ser consideradas pré-intermediárias na construção de competências linguísticas e comunicativas na LE, de acordo com o programa da instituição acadêmica na qual elas estavam cursando.

3 Resultados

Para a realização da entrevista foram feitas dez perguntas. Dentre elas, foi selecionada uma para a análise em função do objetivo maior deste estudo: discutir em que medida as futuras professoras se sentem fazendo parte da cultura da língua-alvo. A pergunta selecionada foi: “Você se considera inserida na discursividade da LI? Por quê”. A seguir, têm-se alguns dos excertos das alunas:

Excerto 1

[...] o estrangeirismo tá presente, mas eu acho que na parte, assim, cultural do povo, dos costumes acho que a gente não tem contato nenhum com isso porque é muito restrito, principalmente aqui no curso é só aqui, é uma vez por semana, né. (Eduarda)³

Excerto 2

[...] a gente não tem muito contato com a vida deles lá, assim, com o que ocorre. Tá nos jornais (...) a gente pode ler o que tá ocorrendo, mas não é a mesma coisa. Falta mais contato. (Susy)

Excerto 3

Olha, o que a gente tá buscando, né, tentar se inserir nessa cultura porque o inglês a cada dia, tá (...), ah, quem não tem inglês, agora, nos tempos de hoje vai acabar ficando por fora da sociedade e até em qualquer mercado de trabalho tu tem que saber, ter o conhecimento até pra usar a informática, né. Então, hoje é o que a gente busca, né, o conhecimento pra se inserir no mercado. (Daniela)

² Os resultados que estão sendo apresentados neste estudo fazem parte da dissertação “Autoria de alunos escritores de língua-estrangeira: possibilidade ou utopia” defendida em 2007 pela autora deste artigo e não foram totalmente divulgados ainda. Além disso, esses resultados servirão de subsídios para a tese de Doutorado da autora do presente artigo.

³ Os nomes das alunas são todos fictícios com o intuito de preservar a identidade das mesmas. Além disso, os textos foram transcritos sem nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo.

Excerto 4

Ah, eu acho que falta. Não me sinto ainda. (Carla)

Excerto 5

Acho que estou começando a fazer. Acho que faço. Tá em construção. (Patrícia)

Com base nesses excertos, percebe-se que a maioria dessas alunas não se considera inserida na discursividade da LI, em termos culturais, ou seja, as futuras professoras não se sentem participantes da história e da cultura estrangeira (BOLOGNINI, 2003, p. 192). Logo, parece não haver uma ressignificação das futuras professoras, em termos culturais e identitários, a partir da inserção na LE (CORACINI, 2003, p. 153). Essa constatação é possível de ser percebida em decorrência da reiteração do uso do advérbio de negação “não”, que denota a falta de contato com a cultura da língua-alvo. Assim, o sentimento de deslocamento de sentidos dessas futuras professoras em relação à LE ainda não é suficiente a fim de que elas produzam sentidos distintos daqueles produzidos na LM. Em outras palavras, fala-se em outra língua, mas se conserva a discursividade da LM.

Em face da restrita inserção das futuras professoras na LI, muito provavelmente, poderá ocorrer a transposição de termos/estruturas da LM para a LE, pelo fato de que a discursividade da LI, a qual é perpassada por diferentes culturas e identidades, ainda parece estar ausente/deficitária nessas alunas. Além disso, parece que as futuras professoras têm a concepção de que a linguagem é transparente, isto é, a ilusão de que tudo o que é dito na LM é “transferido” da mesma maneira para a LE, o que na verdade tende a não ocorrer devido ao contato entre as diferentes culturas (BOLOGNINI, 2003, p. 193). Em outros termos, o sentimento de pertencimento dessas alunas em relação à LI não é suficientemente intenso para deslocar a percepção em relação à LM. Tal fato pode ser observado quando as alunas utilizam o verbo “passar, transferir” (excerto 6) e “passar” (excerto 7).

Excerto 6

[...] quando eu quero passar pro inglês eu não tenho vocabulário pra transferir. (Patrícia)

Excerto 7

[...] a gente vai, né, passar pro inglês a gente já se depara com um monte de obstáculos que torna a escrita difícil [...]. (Carla)

O contato com uma LE deveria possibilitar às futuras professoras a compreensão de que a inscrição na LE apresenta novos confrontos, conflitos entre as formações discursivas que já fazem parte do sujeito com as formações discursivas ou os modos de significação da LE (CORACINI, 2003, p. 153). Esses conflitos e confrontos tendem a ocorrer, já que o sujeito não apresenta na LE, segundo Bolognini (2003, p. 192), a mesma intimidade que possui com a cultura da LM. Talvez cientes disso, as alunas poderiam modificar seus posicionamentos em termos linguísticos e culturais no que tange à LE, na medida em que, segundo Thompson (1995, p.165), a cultura está relacionada com a produção de significados em um determinado contexto sócio histórico, sendo que os significados na LM tendem a ser diferentes daqueles produzidos na LE devido às diferenças culturais entre ambas as línguas.

Portanto, as alunas poderiam romper a fronteira existente entre a LM e a LE e adentrar a cultura da LE, ainda que a linha entre essa fronteira seja tênue e de difícil demarcação, pois há a hibridização (mistura) das línguas e, conseqüentemente, das culturas. Por isso, Bhabha (1998, p. 20) menciona a necessidade de articulação das diferenças culturais, a fim de que o sujeito possa construir o seu próprio espaço cultural a partir da relação entre a LM e a LE. Esse espaço é definido por Kramsch (2009, p. 238) de “terceiro espaço”, um lugar onde o sujeito pode expressar os seus próprios significados, isto é, falar de si mesmo e do mundo. No entanto, esse espaço parece não ter sido construído pelas futuras professoras, uma vez que elas parecem que não conseguiram construir os seus próprios significados, evidenciando que ainda não estavam prontas para a experiência do rompimento da fronteira entre a LM e a LE (REVUZ, 1998, p. 225) e da hibridização entre as línguas e, conseqüentemente, das culturas (BHABHA, 1998, p. 20). Na verdade, as futuras professoras apenas “transferiram” significados de uma língua para a outra, conforme elucidado nos enunciados produzidos por elas: “passar, transferir” (excerto 6) e “passar” (excerto 7), ou seja, utilizaram a fonética da LI para expressar os mesmos sentidos da LM.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo principal discutir em que medida um grupo de futuras professoras de LI se sentem inseridas na cultura da língua-alvo. Para tanto, foi realizada uma entrevista oral com as alunas em LM. Os resultados sugerem que a maioria delas não se considera inserida em termos culturais na LI, ou seja, fazendo parte da cultura da

LE. Tal fato pode ser percebido a partir do uso do advérbio de negação “não”, evidenciando a falta de contato com a cultura da língua-alvo.

Tendo em vista que a maioria delas não se considera inserida no contexto da LI, dificilmente, elas produzirão sentidos, diferentes daqueles produzidos na LM. Assim, parece que maioria das futuras professoras não conseguiu construir o seu próprio espaço cultural a partir da relação entre a LM e a LE. Duas, por sua vez, referiram-se à discursividade da LI como um processo em construção. Talvez, por isso, elas tenham utilizado os verbos no gerúndio “buscando” e “começando”.

Percebe-se, então, que ainda há muito a ser estudado no que tange ao ingresso na LI, uma vez que a aquisição de uma LE é um processo complexo, que envolve muitos aspectos, dentre eles, os aspectos socioculturais e ideológicos e, indubitavelmente, os aspectos linguísticos. Portanto, o processo aquisicional de LE do futuro professor envolve o conhecimento de competências linguísticas (aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos), de competências cognitivas (processos mentais), bem como de competências discursivas na língua-alvo (outra maneira de perceber e atuar no mundo). O início e o desenvolvimento dessas competências ocorrem, na maioria das vezes, em cursos de ensino superior, locais onde muitos futuros professores, possivelmente, iniciam ou dão continuidade, ao menos em parte, ao processo de inserção na LE e, conseqüentemente, na cultura da língua-alvo.

Nesse sentido, a aprendizagem, nesses locais, deveria ser um momento no qual o conhecimento fosse construído ativamente pelos aprendizes e não apenas transmitido e absorvido. No entanto, muitas instituições responsáveis pela formação dos professores de LI parecem enfatizar a formação linguística e, nem sempre, acabam contemplando discussões sócio históricas, políticas ou culturais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 228). Essas discussões poderiam ser proveitosas se a LI fosse compreendida como uma língua de fronteira, na medida em que as pessoas pudessem se apropriar de discursos globais e reinventar a vida local e, conseqüentemente, atuar como agentes de transformação social e cultural (MOITA LOPES, 2008).

Referências

BHABHA, H. K. Locais da cultura. In: _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Euana Lorenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 19-42.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? **Linguagem & Ensino** – Revista da Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 489-503, jul/dez. 2008.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-59.

COUTO, M. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, C. E. (Org.) **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 196-206.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Traduzido de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of language teaching research**, University of California at Berkley, US, p. 57-78, jan. 2013.

_____. Third culture and language education. 2009. p. 233-254. Disponível em <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. In: **D.E.L.T.A.**, 2008. p. 309- 340.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIGHI DE ANDRADE, E. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2009, p. 291-306.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **D.E.L.T.A.**, 1997. vol.13, n1. São Paulo.

SPECHT, L. **Autoria de alunos-escretores de língua estrangeira: possibilidade ou utopia**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2007.

THOMPSON, J. B. O conceito de cultura. In: _____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Traduzido por: Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 164-215.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Traduzido por Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.