

DIMENSÃO IDENTITÁRIA NAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS: O REFORÇO NARCÍSICO

Aline Cajé Bernardo¹

RESUMO: A língua inglesa é considerada como língua internacional na atualidade e o idioma estrangeiro mais ensinado na escola regular. Visto que a aprendizagem de um idioma envolve uma dimensão identitária, pois proporciona ao aluno a possibilidade de aprender mais sobre si mesmo e a perceber-se na sua alteridade, este artigo, baseado em uma pesquisa de mestrado, teve como objetivo analisar de que maneira o fato de os alunos conseguirem efetivar uma comunicação com estrangeiros poderia afetar sua relação com o idioma e com eles próprios. Tomamos como orientação teórica, principalmente, a teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000; 2005), e os estudos de Develay (1996), Revuz (1998) e Almeida Filho (2005). Como instrumentos de coleta de dados foram aplicados 115 questionários e realizadas 15 entrevistas com alunos de uma escola pública e outra particular do ensino fundamental. As interações comunicativas resultaram em um reforço narcísico no caso daqueles alunos que obtiveram êxito nessas interações, repercutindo em sua relação com a aprendizagem, exercendo um efeito positivo sobre o conceito que eles têm de si mesmos e mobilizando-os a quererem aprender mais sobre o idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Relação com o Saber; Dimensão Identitária.

ABSTRACT: The English language has been considered an international language nowadays and the most widely taught foreign language in schools. Since the learning of a language involves an identity dimension, because it provides students with the opportunity to learn more about themselves and to perceive themselves into their otherness, this article, based on a research of master's degree, had as objective to analyze how the performance of a successful communication with foreigners could affect the students' relationship with the language and with themselves. We took as theoretical orientation, mainly, the theory of relationship to knowledge (CHARLOT, 2000; 2005), and the studies of Develay (1996), Revuz (1998) and Almeida Filho (2005). As data collection instruments were applied 115 questionnaires and conducted 15 interviews with elementary school students from a public school and a private one. The communicative interactions resulted in a narcissistic reinforcement on those who have been successful during interactions, which reflected in their relationship with learning and produced a positive effect on their self-concept, mobilizing them to want to learn more about the language.

KEYWORDS: English Language; Relationship to knowledge; Identity Dimension.

¹ Graduada em Letras Português/Inglês e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: alinecaje@yahoo.com.br

1. Introdução

Na atualidade, é atribuída enorme importância à aprendizagem de um idioma estrangeiro. Alguns autores afirmam que, ao conhecer apenas a língua materna, o indivíduo priva-se de acessar informações que estão disponíveis em outras línguas, deixando de obter acesso a conhecimentos compartilhados no mundo inteiro, que contribuem para o seu crescimento pessoal (NICHOLS, 2001). Para Leffa (2009, p. 123), “não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa economia baseada no conhecimento”.

No atual mundo globalizado, o idioma predominante é o inglês, que é considerado como língua franca das organizações internacionais, da comunicação científica e da Internet. No entanto, diversas pesquisas têm revelado que esse ensino não tem sido eficiente na escola regular, apresentando sérios problemas, que vão desde as condições materiais efetivas de seu ensino até ao despreparo dos professores e desmotivação dos alunos.

O presente artigo baseia-se em alguns resultados de minha pesquisa de Mestrado, defendida em 2010, sobre a aprendizagem de língua inglesa. A pesquisa buscava compreender quais os sentidos que os alunos atribuíam à aprendizagem de inglês no âmbito da escola. O interesse inicial pelo assunto surgiu a partir das minhas inquietações como professora de inglês do ensino fundamental em uma escola pública de Aracaju/Sergipe e dos comentários dos próprios alunos concernentes ao estudo desse idioma. Alguns alunos revelavam que não gostavam de inglês, prefeririam estudar espanhol ou francês. Outros afirmavam não haver necessidade de se aprender inglês porque, segundo eles próprios, não sabiam nem o português.

Tal pesquisa tomou como principal embasamento teórico a teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2001, 2005). A relação com o saber envolve uma dimensão identitária, pois o sujeito, ao aprender e saber, estabelece uma relação consigo mesmo, visando à construção de si. Constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos questionários e entrevistas realizadas com 115 alunos de uma escola pública e outra particular. Dentre os resultados obtidos, alguns pontuaram a dimensão identitária existente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Este artigo analisa os depoimentos que tomaram esse encaminhamento e está subdividido em duas partes: A relação

com o saber, o aprender e a comunicação autêntica, e A dimensão identitária e o reforço narcísico: eu me senti bem.

2. A relação com o saber, o aprender e a comunicação autêntica

Para Charlot (2001), a relação com o saber é a “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). No entanto, segundo este mesmo autor, para que alguém aprenda algo é preciso investir-se nesse movimento de aprendizagem, engajar-se em uma atividade intelectual:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (CHARLOT 2005, p. 76).

Para que o sujeito aprenda, faz-se necessária sua “mobilização”, que é uma outra categoria importante para a compreensão da teoria da Relação com o Saber. Segundo Charlot (2005, p. 19), a “mobilização” é diferente da “motivação”, pois é “um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”.

Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles se invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro. (CHARLOT, 2009, p. 92, grifos do autor)

Charlot deixa bem claro que em uma aprendizagem está em jogo o desejo do sujeito aprendente, um investimento pessoal. Além disso, por ser uma

relação consigo mesmo, essa relação com o saber ou com o aprender tem uma dimensão identitária:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo [...]. (CHARLOT, 2000a, p. 72).

O sucesso ou fracasso obtido durante a aprendizagem de um novo idioma pode marcar profundamente essa experiência, podendo afetar sobremaneira a relação que o sujeito tem com esse saber.

Visto que a relação com o saber é uma relação do sujeito com a necessidade de aprender, buscamos, antes de tudo, compreender o que significava para os sujeitos pesquisados o que era “saber inglês”. Dentre as respostas, cerca de 70% deles relacionaram o saber inglês com a comunicação oral, o que pode ser verificado nos comentários abaixo:

[...] uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de falar fluentemente e conversar com outras pessoas em inglês, é claro. (Aluna da escola particular / 6º ano)

[...] quando ela é capaz de entender inglês, conversar com pessoas de países diferentes que falam inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Falar normalmente o inglês e conseguir entender tudo o que um estrangeiro falar. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Conforme ressalta Almeida Filho (2005, 15) uma nova língua, ao ser “falada com propósitos autênticos”, pode também “falar esse mesmo aprendiz, revelando índices de sua identidade e das significações próprias dessa língua-alvo.”

Neste sentido, indagamos dos alunos sobre suas experiências de comunicação com falantes da língua inglesa, na hipótese de que tais comunicações poderiam ter um efeito significativo em sua relação com a aprendizagem do idioma.

3. A dimensão identitária e o reforço narcísico: eu me senti bem.

Em consonância com o pensamento de Charlot, que afirma que a relação com o saber, por ser uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, envolve a construção da imagem que o sujeito tem de si, Revuz (1998) destaca que aprender uma língua estrangeira é também se tornar um outro. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 15) ressaltam que essa aprendizagem “traz a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno”, devendo centrar-se na capacidade de o aprendiz “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”. Esse mesmo documento explica que a autopercepção do aluno é aumentada através do uso da língua estrangeira, pois “ao entender o outro e sua alteridade [...] ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.” (BRASIL, 1998, p. 19).

No intuito de compreender de que maneira o fato de conseguir efetivar uma comunicação com estrangeiros poderia afetar a relação dos alunos com o idioma e com eles próprios, esta pesquisa procurou verificar se eles já haviam se “engajado discursivamente” com alguém de outro país de maneira mais vívida, para além dos textos e das leituras. Dentre todos os pesquisados, apenas cerca de 2% dos alunos da escola pública já haviam efetivado alguma comunicação com estrangeiros. Este percentual era acentuadamente inferior aos cerca de 40% relativos aos alunos da escola particular. Tal diferença é notável, visto que estes últimos alunos transitavam em ambientes mais propícios à realização dessas interações e é provável que possuísem melhor proficiência oral no idioma, pois grande parte deles também estudava em cursos particulares. Por sua condição social mais elevada, possuíam vantagens no que Bourdieu (2007) chamaria de *capital cultural*. Eles geralmente tinham acesso aos lugares em que havia maior circulação de pessoas estrangeiras, como em viagens, hotéis, restaurantes, etc., pois a presença de turistas estrangeiros ainda não é muito significativa em Aracaju/SE, *locus* da pesquisa.

Buscamos analisar na resposta dos alunos os efeitos que as interações comunicativas surtiram em sua relação com o idioma. Alguns relatos são bastante específicos quanto ao reforço narcísico proveniente de tais experiências. Tal

esforço narcísico é entendido aqui como um elemento que desperta a autoestima do aprendiz, estimulando-o a investir-se mais na aprendizagem:

Eu estava viajando e conheci a mulher na piscina do hotel. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Numa loja de uma rede americana de roupas na Argentina, para pedir algumas peças de roupa e quase não consegui falar, pois tive medo de falar errado. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Várias vezes. Em viagens internacionais, em aeroportos e lanchonetes, parques, etc... Me senti bem, por estar me comunicando com outra pessoa, que não conheço, em outra língua. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Quando fui a Disney. Não sabia falar muito porque tinha 10 anos, mas aprendi muito com eles. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Eu estava em Salvador, na casa da minha avó, na época do Carnaval. Eu e meus pais estávamos entrando no condomínio e um americano nos abordou, querendo saber onde ficava o Rio Vermelho. Meu pai me dava as instruções e eu traduzia, depois o rapaz agradeceu. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Ele (o estrangeiro) morava no meu prédio, eu e minhas amigas estávamos descendo com ele no elevador, começamos a conversar. Eu achei estranho. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Com uma menina do intercâmbio do meu colégio. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Eu estava em Porto de Galinhas e lá tinha um povo da Nova Zelândia. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Sim, na minha aula de inglês do cursinho e no aniversário da minha bisã. Eu estava calma, pois era com pessoas conhecidas. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Sim. Eu estava em um cruzeiro com meus pais e tinha uma menina da minha idade conversando comigo em inglês. Eu me senti orgulhosa. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Os depoimentos apresentados mostram a relação que os alunos estabelecem consigo através dessas interações com estrangeiros. Eles apresentam frases na primeira pessoa do singular que evidenciam seu eco reflexivo. Ao afirmarem: “tive medo de falar”; “me senti bem”; “eu achei estranho”; “eu estava calma” e “eu me senti orgulhosa”, eles mostram a imagem que têm de si e, em

alguns casos, a que “querem dar a outros”, no receio de cometerem equívocos ao falar. Ressaltam também o “reforço narcísico” de se sentir orgulhoso(a) por terem realizado uma comunicação bem sucedida em inglês.

Além da imagem de si, podemos verificar a relação de certos alunos com a linguagem:

Na realidade, eu consegui entender “a ideia geral” do diálogo. Porém, não consegui entender todas as palavras, pois ele falava muito rápido. Eu me senti muito bem, principalmente pelo fato de estar falando com uma pessoa de outro lugar, do Canadá. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Mesmo não entendendo perfeitamente tudo, o aluno conseguiu realizar um diálogo, conforme atestam suas palavras. O importante é que nessas interações o sentido pôde ser negociado, resultando na abertura de um outro mundo através da comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Outro aluno relata sua experiência:

Era feriado da mudança da capital em 2006, eu estava indo para a minha casa de praia e minha mãe encontrou uma colega dela. A colega dela disse que estava com uma intercambista de Portland (EUA), então minha mãe me chamou para conversar com ela (a estrangeira), pois ela estava muito sozinha. Foi a primeira vez que conversei em inglês com um estrangeiro. Eu fiquei muito nervoso e errei umas coisas, mas foi ótimo porque eu consigo ser independente apesar de ficar nervoso e errar, mas depois eu mesmo conserto meus erros. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Este relato destaca, entre outras coisas, a relação que o aluno estabelece com a linguagem, construindo-se no discurso como locutor que possui flexibilidade linguística (BAUTIER, 1995). Ele transita entre, pelo menos, dois gêneros discursivos, pois passa com versatilidade da narrativa para a explicação. Ele também se constrói no discurso como indivíduo capaz de realizar reflexões acerca de sua própria competência linguística e da capacidade de aprender com os próprios erros.

Em suma, ao comentarem sobre suas interações com estrangeiros, os alunos revelaram as impressões que tiveram desse tipo de experiência. Pode ter sido algo estranho ou motivo de orgulho perceberem-se construindo significados

em outra língua, com alguém de outro país. Conforme ressalta Almeida Filho (2005, p. 12), “essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói seu aprendiz”.

A realização de uma interação comunicativa bem sucedida com o outro, com alguém de cultura diferente tende a exercer um efeito positivo sobre o conceito que o aprendiz tem de si mesmo, de suas conquistas e de sua própria cultura. Isso pode, inclusive, mobilizá-lo a querer aprender mais sobre o idioma, conforme atestam alguns alunos que já se comunicaram em inglês com estrangeiros:

Eu me senti mais interessada em inglês. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Perguntei o nome dele e ele o meu. Ele já sabia falar um pouco o “brasileiro”, assim pedi algumas traduções e começamos até a brincar com nossos idiomas. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Eu me senti muito orgulhosa, porque já estudo inglês há muito tempo, pude utilizá-lo para uma coisa legal. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Este último depoimento mostra que a aluna manifestava o desejo de colocar em prática seus conhecimentos de inglês. Para Develay (1996, p. 88), os alunos, muitas vezes, podem não se interessar em aprender na escola porque os saberes lhes parecem:

[...] desconectados do seu uso, separados do pensamento, porque não estão vinculados a uma utilização operacional. Aprendemos, eles pensam, por aprender, não necessariamente para por em prática ou para analisar uma realidade com o que se sabe. O saber não é nem um operador, nem um analisador.

Quando os alunos veem seus conhecimentos postos em prática, em uma situação autêntica, eles conseguem se implicar nessa ação e percebem-se como capazes de mobilizar o que aprenderam, de estabelecer relações entre conhecimentos que porventura lhes pareciam fragmentados. Isso contribui para que o aluno atribua sentidos ao aprender e à escola.

4. Conclusão

Este artigo buscou analisar de que maneira as interações comunicativas em um novo idioma, no caso o inglês, podem contribuir para a relação do sujeito com a sua aprendizagem, imprimindo um reforço narcísico, o que resulta em um maior investimento do aprendiz nesse processo. Não houve a pretensão de se fazer uma apologia a esse idioma, mas uma vez que o homem é um ser de relações, que está com o mundo e não apenas no mundo, torna-se necessária sua abertura para a realidade (FREIRE, 1994).

Os sentidos atribuídos a essa aprendizagem do inglês variaram em função do valor que cada aluno pôde conferir a esse idioma. Esse valor está principalmente relacionado às questões de importância e/ou utilidade que a língua inglesa apresenta para a vida futura. Para eles, o inglês é importante por ser a língua “mais falada” e para utilização no futuro profissional; afirmam que devem estar precavidos em face da competitividade do mercado de trabalho, afinal querem um “futuro melhor”. Os alunos em pauta gostariam que no ensino de inglês fossem enfatizados os aspectos comunicativos da língua, pois para eles saber o idioma é principalmente saber falar e entender. A comunicação autêntica com falantes nativos desempenhou um papel de forte reforçador narcísico, estimulando-os a investirem-se mais na aprendizagem do idioma, pois se sentiram orgulhos em entender e serem entendidos por outros. Puderam construir-se nesse discurso enquanto aprendizes.

Esperamos que este artigo possa contribuir para debates que visem a um ensino de inglês mais significativo para os alunos, no âmbito da escola regular, propiciando reflexões aos educadores e ao poder público quanto à formulação de políticas que visem a desenvolver o ensino de língua estrangeira de forma autêntica, e que tais políticas possam realmente ser implementadas, ultrapassando o plano das intenções, a fim de que a aprendizagem efetiva de língua estrangeira deixe de ser privilégios de poucos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EDUnB, 2003. p. 19-34.

BAUTIER, Elisabeth. **Pratiques langagières, pratiques sociales: De la sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

BERNARDO, Aline C. **Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEVELAY, Michel. **Donner du sens à l'école**. Paris: ESF editeur, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

Recebido: 30/11/2012

Aceito: 05/05/2013