

Narrativas e identidades de uma idosa aprendendo língua estrangeira (inglês)

Hélvio Frank de Oliveira*

Resumo

Esta pesquisa, baseada no paradigma qualitativo e configurada por um estudo de caso interpretativista, tem por objetivo analisar e discutir, por meio do uso de narrativas e observações em sala de aula, com registro de notas de campo, o movimento da (re)construção da/s identidade/s de uma idosa aprendendo língua estrangeira (inglês) na Educação de Jovens e Adultos durante o segundo semestre letivo do ano de 2009. Os resultados apontam para o fato de que os componentes identidade/s, língua e cultura estão atrelados na relação complexa e individual de se aprender língua estrangeira. Tais componentes, por meio de práticas discursivas, de certo modo, representam e/ou moldam as ações da participante em sala de aula.

Palavras-chave: aprendiz idosa, narrativas, identidade/s, língua estrangeira (inglês).

Narratives and identities of an elderly student learning a foreign language
(English)

Abstract

This research, of a qualitative nature and figuring as an interpretative case study, proposes through the use of narratives and classroom observations with field notes to analyze and discuss the movement of the (re)construction of the identity(ies) of an elderly student learning a foreign language (English) in the Education of Young People and Adults program in the second semester of 2009. The results suggest that the components identity(ies), language and culture are all linked into the complex and individual relationship of learning a foreign language. These components, through discourse practices, in a way represent and/or construct the participant's actions in the classroom.

Keywords: elderly student, narratives, identity(ies), foreign language (English).

Introdução

Desde que comecei a investigar a sala de aula com idosas aprendendo língua estrangeira (doravante LE), o inglês, tenho percebido que a terceira

* Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo e coordenador do Estágio Supervisionado do Departamento de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás. Email: helviofrank@hotmail.com

idade é verbo, é ação, é movimento. Após a concretização da pesquisa desenvolvida no Mestrado com um grupo de idosas e o ingresso em uma disciplina de pós-graduação, denominada *Estudos culturais, bilinguismo e diversidade*, pude constatar que, especialmente, a participante Carlota (com o pseudônimo escolhido para preservar o anonimato), do grupo analisado naquele estudo, ao se expor à aprendizagem da LE (inglês), trazia em suas bagagens combinações socioculturais que, por sua vez, paralelas àquele ato linguístico de estudar e refletir sobre o estudo do idioma, conduziam-na à construção de identidades enquanto aprendiz.

O ponto-chave deste texto está localizado na compreensão de que as identidades estão incorporadas à cultura e, por consequência, à língua, já que, para as postulações de Sapir (1949), mais tarde desenvolvidas por seu pupilo Whorf (1956), sobre o relativismo linguístico, existe uma inter-relação entre os elementos língua/cultura e língua/pensamento. Dessa forma, os autores em questão compreendem *língua, cultura e pensamento* como manifestações que estão imbricadas e, nessa correlação, o pensamento humano é estruturado pela língua que, por seu turno, influencia a forma como os indivíduos pensam. Por isso, as experiências (associadas às práticas sociais e culturais) que cada ser humano possa vir a ter se tornarão componentes intimamente conectados à língua, não sendo possível uma dissociação entre os três elementos.

Em se tratando de cultura, podemos incluir dentro da perspectiva o construto *identidade* apresentado por Silva (2009). Para o autor, a/s identidade/s significam posições (de poder) que o sujeito está vulnerável a assumir a partir do lugar do Outro no fluxo do discurso, das práticas e das posições sociais que se entrecruzam ou alinham. Nesse bojo, as identidades seriam pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para o próprio indivíduo, pontos de conexão entre *as práticas e os discursos* construtores do nosso posicionamento enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, e, ainda, processos produtores de subjetividades, que nos constroem enquanto sujeitos passíveis de serem descritos.

Como assevera Silva (2009), as identidades envolvem história, língua(gem) e cultura, e promovem a diversidade, uma vez que produzem aquilo que nos tornamos ou representamos. Diante disso, neste artigo, baseio-me na segunda concepção de identidade cultural sugerida por Hall (1990); nela, o sujeito pode tanto “tornar-se” quanto “ser” através da

performatividade discursiva. Isso não se trata de um conceito essencialista, todavia de uma concepção estratégica e posicional, especialmente hierárquica. Não é possível negar que as identidades tenham um passado; entretanto, é possível reconhecer suas possibilidades de reconstrução com base nesse panorama.

Durante a condução do estudo de Mestrado, percebi, ainda, a importância das narrativas coletadas para a (re)construção de identidade/s da participante Carlota. Essa aluna, instalada em um grupo de faixa etária adulta, tentava se equilibrar entre a própria necessidade de integração social e o dispositivo discursivo de seus interlocutores no contexto. Em outras palavras, as práticas da participante em torno do objetivo de estudar (e aprender) LE (inglês) me fizeram refletir e buscar esmiuçar os embates discursivo, identitário e cultural presentes nessa relação. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar o movimento e a (re)construção da(s) identidade(s) de uma idosa aprendendo LE (inglês) ao narrar – dizer e fazer – suas histórias e experiências de aprendizagem em relação com os Outros envolvidos no processo sociocultural e no fluir discursivo dessas histórias narradas ao pesquisador interlocutor.

Algumas concepções culturais sobre a terceira idade no Brasil

A definição do termo *terceira idade* é muito tênue para uma fase da vida que varia de pessoa para pessoa, segundo inúmeras circunstâncias (CONCEIÇÃO, 1999). Sua demarcação, contudo, no Brasil, independente dos critérios, é preconizada por leis oficiais e por órgãos relacionados à saúde e demografia da população. Nesses documentos, está prescrito que a terceira idade corresponde ao indivíduo possuidor de uma idade entre 60 e 80 anos (IBGE, 2008; UNO, 1991).

Segundo Fraiman (1995), mais do que uma demarcação biológica, a idade possui um teor sociológico. Nessa perspectiva, o envelhecimento não se trata somente de um momento, um estado, mas de um constante e sempre inacabado processo de subjetivação desde o nascimento.

Caldas (2004) também concorda com o fato de o fenômeno do envelhecimento permitir caracterização a partir de uma construção social, uma vez que ele está vinculado a um cenário cultural e histórico específico. Assim, torna-se salutar interpretar esse curso de vida humana como dependente do contexto em que determinado indivíduo se insere. Por

exemplo, a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento, em especial, condiz com seu padrão de ver e sentir o mundo e, ainda, com suas interpretações (ou conceitos) acerca de certas construções e certos valores culturais.

O autor também adverte que, do ponto de vista cognitivo, não podemos considerar os fatores sociais separados da velhice, pois, juntos com os fatores biológicos, eles se impõem mutuamente na construção de conhecimentos, de modo que o social condiciona algumas instâncias de aprendizagem ao proporcionar, por exemplo, representações em torno da figura do velho em relação ao seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. O autor afirma que “[o] cidadão não é velho só porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas, sobretudo, porque assim é decretado” (CALDAS, 2004, p. 52).

Do ponto de vista socioeconômico, Almeida (2008) relata que o Brasil é um país de terceiro mundo configurado pelo fenômeno da globalização, uma sociedade capitalista caracterizada pela competitividade e agilidade, em que vence aquele que for mais capaz. Sendo assim, trazendo à tona as considerações de Canclini (2003), certas performatividades e abstrações abastecidas pela linguagem e sustentadas por um sistema maior podem corroborar as práticas sociais, discursivas e culturais, algumas estigmatizadoras da velhice e, conseqüentemente, balizadoras do movimento das identidades e assimilações culturais em relação a ser idoso.

De acordo com Almeida (2008), a marginalização do idoso brasileiro endossa uma característica que não se reflete em outras culturas. Na cultura oriental, o idoso é considerado sábio e integra-se intensamente à vida social. Diante desses fatores elencados, é possível pressupor que envelhecer consiste em um fenômeno social, cultural e biológico. Portanto, é possível que haja, por meio dessa inter-relação complexa, variações a partir dos discursos e das práticas contextuais, de maneira a (re)construir identidade(s).

A identidade cultural na pós-modernidade

Neste artigo, endosso as considerações de Hall (1997a, p. 11) con-dizentes ao sujeito pós-moderno, possuidor de uma identidade definida histórica e não biologicamente, a qual corresponderia a uma identidade fragmentada ou composta por múltiplas identidades, algumas vezes contraditórias e mal resolvidas. Nessa perspectiva, o indivíduo pode assumir identidades híbridas em diferentes momentos na vida moderna, as quais

não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, porém, de acordo com a necessidade ou situação ou com a maneira de ser do indivíduo.

Pensar numa identidade pós-moderna significa movimentar e considerar a diversidade existente em todos os espaços sociais e interativos que contemplem sujeitos e as dimensões de suas relações: sociais, culturais, históricas, políticas, ideológicas etc. Para Canclini (2006), identidade e diferença residem em todo e qualquer espaço em que coexistam sujeitos sociais. Assim, ao se pensar a sala de aula de LE como um espaço microssocial proveniente de um espaço macro, a sociedade, podemos observar as múltiplas identidades fluírem e operarem, convergindo ou divergindo, a partir da relação com o(s) Outro(s).

Woodward (2009) afirma que a(s) identidade(s) adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, ao mesmo tempo em que, segundo Hall (1997b), as representações atuam simbólica e culturalmente para classificar o mundo e nossas relações com o seu interior. É exatamente por isso que as identidades são relacionais, isto é, elas dependem de outras identidades para existir e, por conseguinte, marcar a diferença. De acordo com Woodward (2009, p. 18-19), “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”.

Hall (2009) admite que somos diferentemente posicionados conforme os lugares, os momentos e os papéis sociais exercidos, o que nos leva à conclusão da relação de hierarquia existente dentro da esfera sociocultural. Segundo Woodward (2009, p. 30, grifo no original), “somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando”.

Moita Lopes (2003) salienta a importância de se compreender as sociedades modernas globalizadas constituídas por múltiplas identidades flutuantes, instaladas em espaços físicos. Nesse sentido, compreendendo a sala de aula como tal, por consequência, significa dizer que ela possui alunos social e culturalmente diferentes, fato que pode ocasionar o conflito. Por isso, a relevância de nos atermos ao tratamento crítico desses embates provindos das relações sociais e culturais em movimento.

A partir do momento em que concebemos a sala de aula como um espaço propício a essa construção, podemos, de forma crítica, observar que as práticas discursivas pedagógicas também serão portadoras e constitutivas

de identidades. Por isso, devemos refletir sobre a maneira como nós, professores, estamos utilizando o espaço da sala de aula para produzir e legitimar formas de subjetividade e modos de vida de nossos estudantes, uma vez que é dentro desse processo que des(re)construímos identidades, desejos e necessidades.

Metodologia

Este trabalho se insere dentro do paradigma qualitativo de pesquisa ao valorizar seus resultados como uma informação única e referente apenas ao contexto em que se coletaram tais dados (NUNAN, 1992), e o método utilizado é o estudo de caso descritivo-interpretativo (STAKE, 1994) que se propõe a oferecer uma visão holística sobre o fenômeno estudado. A seguir, esboço um quadro constando os instrumentos de pesquisa utilizados, o cronograma e uma síntese de cada parte da coleta:

Quadro 1. Organização cronológica e metodológica dos procedimentos de investigação	
Instrumentos/data de coleta	Síntese metodológica/objetivos
a) <i>Questionário socioeconômico</i> 24/8/2009	- Aplicação de perguntas em formato escrito relacionadas às questões socioeconômicas da participante.
b) <i>Narrativas orais</i> 28/8/2009	- Relato oral sobre a história de aprendizagem de LE (inglês) (Kalaja et al., 2008) gravado em áudio e transcrito.
c) <i>Observação de aulas com registro de notas de campo</i> 31/8/09 a 30/11/09 (14 semanas)	- Observação das aulas com anotações escritas dos eventos objetivos ocorridos em sala de aula.
d) <i>Diários do pesquisador</i> 31/8/09 a 30/11/09 (9 diários escritos)	- Registro escrito com as percepções do pesquisador após as situações observadas.
e) <i>Entrevistas semiestruturadas</i> 30/11/2009	- Registro gravado em áudio e transcrito contendo questões e considerações referentes às experiências de aprendizagem.

Os dados obtidos com o apoio dos instrumentos de coleta foram analisados e categorizados, de maneira que houvesse uma triangulação eficaz a partir dos objetivos propostos por este trabalho.

Análise e discussão dos dados

Com base nas ponderações de Hall (1990), em que, para se tratar de identidade, é necessário nos ater à localização social e histórica do indivíduo, julgo pertinente relatar, inicialmente, a história de vida da participante, a partir da aplicação do questionário socioeconômico.

Carlota tinha 65 anos de idade, era dona de casa, aposentada, viúva e possuía duas filhas, Letícia e Leila, que estavam casadas e moravam em outro país. A participante recebia pensão e sua renda mensal era equivalente a três salários mínimos mensais. Sempre estudou em escola pública e fazia cursinho de inglês paralelo às aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, adorava estudar e se dedicar ao idioma, e alegava não ter dificuldade com a língua.

Durante as observações, pude perceber que a LE (inglês) atraía a atenção da aluna, que era fluente e tentava aprofundar mais nos aspectos gramaticais do idioma. A participante também relatou que, por anos, frequentou cursos de idioma para aprimorar a língua. Entretanto, não possuía experiências em visitar ou viver em países que falam a LE (inglês), tampouco participara de programas de imersão nessa língua.

Carlota, cidadã que integra um sistema capitalista, relatou durante a entrevista o que pensava acerca do inglês estudado na escola pública. Infelizmente, na concepção da participante, todo o seu sucesso na aprendizagem do idioma se configurava como um resultado de um investimento financeiro ao longo da vida estudantil. De acordo com seus relatos, as outras colegas, que não tiveram similar oportunidade, isto é, de pagar pela aprendizagem, tal qual ela própria fez, nunca aprenderiam LE (inglês). Nas linhas seguintes, Carlota, para justificar seus argumentos em relação a esses fatores, lança mão de um estereótipo brasileiro específico do dispositivo discursivo do senso comum:

[1] ‘As minhas colegas aqui não aprendem [inglês], e o pior é que sei que nunca vão aprender, viu? (+) aqui não! (+), se quiser, elas vão ter que pagar! (+), inglês público não funciona nesse mundo onde tudo que a gente precisa, a gente tem que comprar(+), eu não sei (+), só sei que esse

inglês daqui tá com problema, a gente enfrenta muito problema aqui [na EJA], na realidade esse problema tá em todo o Brasil (+), minha prima de Pernambuco mesmo fala, que lá, a situação tá do mesmo jeito (+), tenho certeza de que se fosse noutra lugar, por exemplo, nos Estados Unidos, não haveria problema, mas aqui no Brasil a educação é assim (+), você mesmo já viu aqui [na EJA] (+), pra começar, as aulas de trinta e cinco minutos na semana não é suficiente! (+), ninguém é:::: aprende desse jeito! (+), infelizmente, eu sei que o meu inglês, eu tenho ele, porque eu pago pra ter (+), e é lá no cursinho. (Carlota, 65 anos. Entrevista)

Algumas vezes fazendo submergir sua identidade capitalista, Carlota observou que nesse mundo tudo era comprado, inclusive a aprendizagem da LE (inglês). Certamente suas experiências com o ensino de idioma particular tiveram um peso satisfatório em suas declarações. Seja como for, a participante apresentou ainda generalizações para os problemas ocorridos no ambiente público de ensino da língua ao notar que sua prima, de outra localização geográfica no Brasil, também enfrentava as mesmas dificuldades com o ensino de inglês público da EJA. Esse fato foi o suficiente para que ela criasse discursivamente um emblema da educação brasileira, considerada, por ela, como ruim. Ademais a participante afirmou convictamente que a qualidade ruim do ensino não ocorreria em outro lugar que não fosse o Brasil. Como modelo de referência positiva, ela citou os Estados Unidos, o que me levaria a entender que esse exemplo seria o correto. Interessante, nesse caso, foi observar que a participante nunca visitou o país e, no máximo, suas informações otimistas acerca dele teriam sido retiradas de discursos provenientes de livros, jornais, da própria mídia e/ou das próprias filhas que lá residiam. Essas e outras considerações registradas durante as observações me fizeram perceber que Carlota amava a forma de vida americana, além da própria LE (inglês). Durante um desses momentos, a participante fez questão de destacar os aspectos positivos relacionados à educação que os cidadãos estadunidenses possuíam em detrimento dos brasileiros:

[2]Carlota toda vez que vai destacar algum detalhe sobre a língua inglesa em sala de aula demonstra ares de que o povo dos Estados Unidos são melhores que os brasileiros. Hoje, dando um exemplo sobre educação tecnológica, ela acabou falando que o país está muito à frente do Brasil e que, inclusive, as pessoas de lá, por estudarem mais, são mais gentis que os brasileiros. (Nota de campo – aula 3)

Nesse caso, especificamente, recuperando algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas, compreendo que o texto discutido nesse dia de aula cooperava para a efetivação da prática discursiva de Carlota. Seu título trazia uma perspectiva favorável ao modo de vida americano – *The american way of life*. É como se aquele discurso presente no manual didático reforçasse, de alguma maneira, os pensamentos da participante.

Não sei se para agradar a professora que, naquele momento de interação, constituía-se como sua interlocutora, ou qualquer outra perspectiva, Carlota fez questão de listar os pontos positivos que os estadunidenses possuíam e os brasileiros não. Abro, nesse exemplo, um parêntese para destacar, assim como Moita Lopes (2003) afirma, a importância de se problematizar as informações provenientes de gênero, identidade, cultura, apresentadas pelo livro didático. O autor acredita que os temas propostos pelos autores devem ser discutidos e problematizados juntamente com os alunos.

Porém, em um dado momento de sua entrevista, Carlota avaliou a importância de não rotularmos nem nos apossarmos de verdades gerais para fazer nossos julgamentos acerca de casos relativos à cultura ou informações (presentes no discurso de outras pessoas) não checadas. A esse respeito, afaio as considerações de Silva (2009) acerca da relevância de não se criar uma identidade imaginada, a partir apenas de um ponto de vista. Veja o que a participante do estudo diz:

[3] [...] na verdade, a gente tem que tomar cuidado com o que a gente fala (+), porque a gente sempre tem uma noção idealizada do que acontece lá [nos Estados Unidos] com a nossa forma de pensar (+), e às vezes é muito diferente do que as pessoas de lá são (+), a gente não pode fantasiar as coisas (+), temos que ser reais (+), a gente usa a língua para ser real [...]”. (Carlota, 65 anos. Narrativa oral)

Hall (1997b, 2009) observa que o discurso tem uma importância muito grande na formação e construção das identidades. Ao falarmos, nós nos representamos e somos representados. Dessa forma, é natural, pelo fato de ela simpatizar-se com o país, buscar as melhores referências daquela nação. Entretanto, para isso, automaticamente, ela parece, muitas vezes, abrir mão de sua própria identidade cultural, conforme vimos no excerto 1.

Convém destacar que, ao manter interlocução comigo, o pesquisador, durante a entrevista, Carlota salientou certos aspectos negativos em relação à característica do ensino público de LE (inglês). Para mim, a participante

diz que suas colegas não vão aprender, porque não pagam por esse ensino (cf. excerto 1). Entretanto, durante uma aula observada, ocorreram práticas discursivas que não convergem na mesma direção de seu depoimento. No momento em que interagiu com um de seus pares, talvez para animar a colega ou por quaisquer que sejam os motivos, Carlota procurou incentivar a suas colegas, buscando o rompimento com as dificuldades de seus pares advindas do processo. Registrei, em sala de aula, que Carlota, ao saber que uma de suas colegas desistiria de estudar inglês, inclusive, aconselhou-a, proclamando que ela poderia, sim, aprender o idioma.

[4] ‘Carlota ajudou muito uma colega [Nora] que estava se sentindo triste hoje. A aluna queria desistir porque achava que não conseguiria aprender inglês. [Carlota] falou para a professora que ia sentar com ela para conversar. Foi possível ouvir a conversa das colegas, que às vezes tomava conta da aula. [Carlota] incentiva [Nora] e diz algo nesse sentido: “Você pode aprender inglês sim. É só você buscar aquilo que tem e correr atrás. Não é questão de idade. Eu também estou aqui e estou aprendendo. Todo mundo aprende se quiser e se correr atrás”. (Nota de campo – aula 7)

Hall (2009, p. 109) avalia que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso”. Nesse sentido, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder, e são, portanto, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica. Talvez, por conta das hierarquias mantidas nessa relação, ou talvez por conta das relações de poder configuradas, Carlota demonstrou-se favorável à possibilidade de a colega ter sucesso em sua aprendizagem naquele contexto. Não obstante, essas ações discursivas me levam a configurar o fluir das identidades conforme o posicionamento do interlocutor.

O fato é que, ao observar essas práticas discursivas destacadas no excerto 4, de certa forma, percebo que o interlocutor é uma peça-chave no desencadeamento do discurso alheio, que, por sua vez, perpassa as identidades. Por isso, observo o que Woodward (2009) valoriza ao assinalar que o Outro (in)coerente existe a partir de minhas referências enquanto sujeito de interlocução. Daí o fluir das identidades e o jogo de posicionamento discursivo.

Por meio da entrevista, foi possível perceber que a cultura nacional de Carlota funcionava como um sistema de representação de significados culturais e um foco de identificação no momento em que ela própria se

definia como falante de inglês. Ela observou que podia até falar o idioma, mas sua identidade cultural, como avaliou, ficaria condicionada à sua *performance* oral, isto é, ficaria marcado possivelmente o seu sotaque.

[5] ‘ [...] eu sei que mesmo que eu seja fluente em inglês, eu vou ser brasileira (+), não há como separar essa minha nacionalidade (+), por mais que eu tente, meu jeito de falar nunca vai ser igual a de um americano (+), é ruim isso (+), mas eu tenho consciência ((risos)) [...]. (Carlota, 65 anos. Entrevista)

Contrapondo o excerto 1 com o excerto anterior, é possível notar que, naquele registro, Carlota parece buscar uma identidade cultural estadunidense e, agora, pelo menos, ela afirma que um brasileiro nunca aprenderá inglês. Além disso, durante todo o semestre observado, pude verificar que a participante desejava conhecer o país do Tio Sam, o qual era sua única referência de cultura e de povo falante de inglês. As inferências “por mais que eu tente” e “é ruim”, no excerto 5, permite-nos subentender o desejo de Carlota em “ser” ou “pertencer” ao grupo de falantes norte-americanos. Por mais que houvesse fluência na língua, como podemos evidenciar na prática, a sua identidade de brasileira não a permitiria fazer parte total de outro grupo idealizado, porque em sua concepção, ela não falava a língua do Outro. Logo, ela, brasileira, não poderia ser “americana”.

Os depoimentos de Carlota conferiram representações muito importantes relacionadas à sua identidade de aprendiz de LE (inglês). Por exemplo, sua experiência de frequentar um cursinho de idiomas foi determinante para movimentar suas representações e, como há uma linha tênue entre identidade e representações, compreendo que a participante constrói esses componentes em meio aos discursos coletados através das narrativas.

[6] “[...] antes de entrar no cursinho de inglês, eu não acreditava que eu poderia falar inglês fluente (+), depois que você passa a fazer, **você se torna outra pessoa (+), você não é a [Carlota], você é Mrs. [Carlota]** (+), isso é muito bom! (+), parece que até aquela **minha turma era diferente, me considerava também diferente (+)**, porque **ali você era que nem um americano**, você tinha que usar, tinha falar o inglês como se fosse a sua vida ali! (+), lembro que quando meu marido ainda era vivo, e foi bem nesse tempo que eu comecei a fazer inglês (+), eu tava bem mais nova (+), eu nunca esqueço que ele virou pra mim e disse: “você tá diferente, você não é a mesma [Carlota] que eu conheço ((risos)) (+), ele

falou isso só porque eu tava aprendendo inglês e me comportando que nem uma americana ((risos)) (+), eu falo isso porque as experiências que eu estava tendo com o inglês, na época (+), eu tava bem inserida assim, a professora trabalhava muita cultura (+), **isso interferiu até no meu modo de viver**, sabe?! (+), de vestir, por exemplo, eu usava muito é::: por favor (+) nos momentos com ele, e isso é uma característica do povo de lá [...]. (Carlota, 65 anos. Narrativa oral. Grifos meus)

Pelas informações do excerto 6, é possível compreender que aprender outra língua funcionava, para Carlota, como uma forma de se transformar em outra pessoa, possivelmente uma americana. Como ela mesma ressalta, o marido percebeu sua transformação e seu comportamento “americano”, a partir de sua inserção no idioma. Carlota adicionou que a cultura aprendida nas salas de cursinho de idioma interferiu em seu modo de viver e de se vestir. Então, quando se tratava de uma pessoa educada, suas referências eram relativas ao “povo de lá”, ou seja, a identidade cultural que ela buscava e, para sua motivação, algumas vezes, nela se via.

A esse respeito, vimos em Hall (2009) que as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Então, é comum, assim como no exemplo de Carlota, questionarmos como temos produzido representações e como essas simbologias afetam a forma como nós podemos representar a nós próprios.

Carlota, como veremos no próximo excerto, em dado momento de narração de sua história de aprendizagem de LE (inglês), relatou que já quis “ser americana e viver em Nova Iorque” e que, naquele momento de seu depoimento, ela não possuía mais esse desejo. Entretanto, baseado nas observações de Carlota em sala de aula, e nas próprias inferências do próximo excerto, noto que sua identidade como aprendiz conferia a busca pelo objetivo de aprender a LE (inglês) para se tornar, mais uma vez, integrante daquele grupo, especialmente norte-americano. A busca por uma identidade que ela não decretava, mas que, por meio de sua narrativa, poderia ser inferida.

Além disso, ela explicou o seu desejo de “morar lá”, o que nos remete à ideia de que, para pertencer àquele grupo, ela devia, mais do que falar a sua língua, residir e pertencer àquele espaço. Se a participante mudasse para lá, em sua concepção, seria outra pessoa.

[7] ‘Sempre amei inglês (+), na minha juventude, eu até quis ser americana e viver em Nova Iorque ((risos)) (+), hoje não sinto mais essa vontade, não tenho mais isso (+), é porque lá é tudo muito glamuroso (+), de vez em quando, eu fico é:::: olhando as fotos de lá na Internet (+), me dá uma vontade é:::: de ser, de estar morando lá (+), mas eu sei que ainda vou morar lá! (+), é por isso estou aprendendo inglês, porque aqui:::: em Itapuranga eu não vou usar ele mesmo! (+), e lá eu preciso para comunicar com eles, para parecer com o jeito que eles falam, pra eles entenderem também (+), aqui eu não estou trabalhando, e nem tenho expectativa de fazer isso mais (+), lá não (+), eu quero ser outra pessoa [...]. (Carlota, 65 anos. Narrativa oral)

A partir do excerto 7, torna-se claro que Carlota “se entregou” pelo próprio discurso. A participante alegou não ter mais vontade de ser “americana”, mas vendo fotos da cultura e do país pela Internet, ela confirmou essa vontade de “ser”. Se atentarmos para a idade de Carlota, podemos chegar à conclusão de que seus muitos anos não interferiram na solidificação de sua identidade, valorizando os argumentos de Moita Lopes (2003) sobre a fragmentação identitária.

O autor avalia que, por serem fluidas por natureza, as várias identidades não poderão ser eliminadas em qualquer circunstância social vivida pelo indivíduo. Aqui incluo a fase da vida, configurada pelas diversas idades. Acredito que, em analogia às referências do autor, posso afirmar que, ainda que a maturidade proporcionada pela idade esteja presente nesse sujeito, esse aspecto não é capaz de fixar a identidade.

Ademais, o excerto anterior traz a noção de que a aluna considerava que fazer parte da cultura americana significava falar aquela língua. Convergindo com Sapir (1949), posso compreender que esse desejo, isto é, essa motivação extrínseca de falar a língua é tão intensa que serve como “ponte” para o falante participar e ser da cultura.

Foi possível mapear, durante algumas lições desenvolvidas em sala de aula, alguns momentos em que Carlota mantinha o desejo de ser ou tornar-se americana. Veja:

[8] Carlota vez ou outra diz que pretende mudar para os Estados Unidos. Hoje ela falou muito sobre isso com a professora durante a correção de exercícios. Ela perguntou à professora se ela tinha vontade de voltar aos EUA [...] e fez questão de declarar o seu profundo desejo de mudar para lá. Ao fazer a correção de um diálogo, Carlota entonou com muita

convicção o inglês. Parece que ela gosta e se sente outra pessoa ao falar a língua. (Nota de campo – aula 9)

Em um momento específico da aula, consegui marcar o movimento de relações hierárquicas em que a participante demonstrou o caráter que Hall (1997a) já havia pontuado em suas postulações teóricas: a de que a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa. Carlota não conseguiu se desprender de sua identidade familiar de avó ou de pessoa idosa, que devia ser respeitada com seus 65 anos. Ao se relacionar com a professora, mais nova, de 28 anos, ela tenta exercer o poder e dominar a circunstância de aprendizagem:

[9][...] Carlota acha engraçado o fato de a professora chamá-la de “você”. Carlota pede que a chame de senhora como forma de respeito e diz para a professora que tem idade suficiente para ser avó dela. A professora fica sem graça ao receber a interpelação. A aula continua [...]. (Nota de campo – aula 5)

[10] [...] Naquele momento da aula, percebi que Carlota queria ser respeitada. Parece ser difícil para Carlota compreender que, em sala de aula, a professora tem um poder maior e, portanto, merece ser respeitada ao direcionar sua aula. (Diário do pesquisador – aula 5)

Também observei um momento de aula em que ocorreu exatamente o contrário. Nele, Carlota exigia da professora, através de um apelo oral, maior postura para lidar com ela enquanto aluna, tendo em vista sua necessidade de ser mandada e de lhe ser impostos limites em razão dos deveres estudantis, tal qual sua professora de infância fazia.

[11] [...] Na hora da correção, Carlota demonstra não haver feito o exercício. Ela fala em alto e bom tom para a professora que ela devia ser mais exigente para com ela. Se a professora não passasse a tirar nota ou não limitar mais as relações e os seus deveres em sala, ela se sentiria solta e não iria buscar. Ela disse “Professora, você pode mandar que eu faço. Pode impor as coisas mesmo. É bom pra mim”. (Nota de campo – aula 4)

Essa necessidade que Carlota possuía, a de ser uma aluna cumpridora de tarefas, movimentada por deveres discentes, pode estar apregoada à época em que cursou o Ensino Fundamental, aproximadamente há quatro ou cinco décadas. Nesse período, cuja abordagem de ensino de LE vigente era

a tradicional, certamente, podemos mapear um sistema de ensino centrado no professor. Portanto, era natural que ela apresentasse esses valores no fluxo de suas práticas e de seus discursos de aprendizagem.

Para Woodward (2009), as experiências ao longo da vida são demasiadamente importantes na preservação, no cruzamento ou na (re)construção de novas identidades. O que aconteceu com Carlota pode ser visualizado como uma tentativa de preservação de um modelo de identidade formada em um contexto social, cultural e histórico específico.

Voltando à questão da importância do interlocutor no movimento de identidades, percebo, no próximo excerto que, quando entrevistada por mim, a participante mudou o discurso em relação à sua concepção sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

[12] ‘Eu sei que também que tenho que melhorar meu inglês a cada dia, pois (+), só depende de mim (+), eu não preciso de pensar é::: na idade! (+), sou eu tenho que pensar em me esforçar e buscar, porque o professor vai estar ali independente disso (+), SEMPRE’. (Carlota, 65 anos. Narrativa oral)

Em relação aos materiais de insumo (livro didático, apostila, listas de vocabulário) para a aprendizagem de LE (inglês), evidenciei o anseio da aluna por trabalhar com conteúdos que versassem ou que se aproximassem de sua identidade de idosa, mulher, viúva.

[13] ‘[...] também podia melhorar o material daqui (+), acho que tinha que ter coisas da gente, da nossa idade, pra gente sentir mais vontade de aprender(+), é muito raro a gente trabalhar com coisas que chamam a nossa atenção (+), daí alguns assuntos deixa a gente desanimado (+), porque muitas vezes não faz parte daquilo que a gente usa no dia a dia (+), eu acho que é só o professor parar pra pensar, que ele vai ver o que pode fazer (+), os livros didáticos mesmo (+), até os que eu uso no cursinho não têm muita coisa pra gente que é velho, sabe? (+), eu não quero ser aeromoça de avião e nem quero saber passos de funk (+), eu já passei dessa fase (+), não tem nada a ver comigo [...]. (Carlota, 65 anos. Narrativa oral)

Por todas as razões elencadas, a identidade necessita ser um tema questionado no planejamento para as realizações em sala de aula. A escolha de conteúdos a serem discutidos, nesse caso, faz toda a diferença, inclusive, para trazer motivação. Carlota afirma que alguns materiais por ela

trabalhados para aprender inglês não têm nada a ver com ela. Isso significa dizer que os conteúdos apresentados pela professora não combinam com a identidade de mulher/idosa de Carlota. Ao professor, é importante pensar sobre essas possibilidades.

Carlota não foge à regra se observarmos as ponderações de Hall (2009) acerca da identidade e da diferença. Nessa correlação, a participante compunha um contexto marcado por multiculturalidade e pluralidade, sobretudo, no que se refere a caracterizações de idade e de gênero. E, como resultado, era moldada por esse mesmo contexto. Certas dimensões corroboram o fluir das identidades que, no caso deste estudo, se mostraram culturais, fragmentadas e descentradas, movimentadas em língua e cultura e desenvolvidas pelas regras de um eu (in)coerente, conforme o pensamento posicionado perante o Outro.

A participante do estudo apresentou momentos em que, para se adequar à situação ou ao contexto, atuava com uma postura híbrida de identidade perante as relações sociais vivenciadas. Outrora, se via por sobre as diferenças existentes, afirmando ou negando, num movimento divergente e convergente de descrições. E, ainda, se posicionava de acordo com a performatividade discursiva de seu interlocutor, a qual funcionava como suporte para seus (contra)argumentos. Diante disso, acredito que, em virtude da quantidade de aspectos encontrados em narrativas, isso seria motivo para se observar em pesquisas futuras.

Considerações finais

A partir do exame das narrativas de Carlota foi possível perceber que, para a aluna, pertencer ao grupo da terceira idade não significava estar impossibilitada de aprender uma LE. Pelo contrário, ela, que era fluente em LE (inglês), apesar de possuir uma idade mais avançada, sentia-se motivada para a aprendizagem do idioma conforme os propósitos de vida sobre o que fazer com ele como, por exemplo, visitar as filhas que moravam nos Estados Unidos, prestar vestibular para Letras etc. Automaticamente, ela investia responsabilidade e desejo na tarefa e os resultados se tornavam cada vez mais positivos nessa direção. Logo, a maioria das identidades construídas pela participante configurava-se como positivas em torno da busca pela própria aprendizagem.

As narrativas também propiciaram a reflexão de se observar que os muitos anos de vida de Carlota não conferem ao fluxo discursivo a característica de um sujeito com identidade fixa. Com seus 65 anos, ela variava seu discurso, logo, suas identidades, conforme os atores sociais com os quais dialogava no mundo social, constituindo-se a partir dessa co-construção social, embora algumas de suas experiências justificassem determinadas formas de representações acerca da aprendizagem do idioma estrangeiro.

No campo pedagógico, a tentativa de mapear e analisar o fluir das identidades colaborou, de modo geral, para uma reflexão docente, tendo em vista que a educação tende a homogeneizar as identidades, e isso não é algo adequado de se fazer, especialmente em se tratando de aprendizagem de LE. Sendo assim, devemos compreender que, em sala de aula, as múltiplas identidades insistem e persistem. Como Hall (2009) avalia, não é possível apagá-las ou torná-las invisíveis, uma vez que elas são ingredientes que, quando não trabalhadas, adicionando a crítica de Moita Lopes (2003), afetam diretamente o desenvolvimento do aluno no processo de aprender uma língua/cultura.

Referências

ALMEIDA, T. *O “conceito” de “velhice”*, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/psicologia-artigos/o-conceito-de-velhice-422992.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.

CALDAS, C. P. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Ideias & Letras, 2004. p. 51-60.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2003.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 121 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

FRAIMAN, A. P. *Coisas da idade*. São Paulo: Gente, 1995. 144 p.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

HALL, S. The work of representation. In: _____. (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage/The Open University, 1997b.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; _____.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

IBGE. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050: revisão 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

KALAJA, P; PAIVA, V. L. M. O; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. 1. ed. v. 1. Londres: Palgrave Macmillan, 2008. 256 p.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 28-57.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SAPIR, E. Language. In: _____. *Culture, language and personality*. Berkely: University of California Press, 1949.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

UNITED NATIONS ORGANIZATION. *Demographic Yearbook 1991, special issue: population ageing and situation of the elderly persons*. Nova York: Statistical Office of the United Nations, Department of International Economical and Social Affairs, 1991.

WHORF, B. L. Science and linguistics. In: CARROLL, J. B. (Org.). *Language, thought and reality*. Massachussets: The MIT Press, 1956. p. 207-219.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

.....

Recebido em: 26 out. 2012

Aceito em: 8 dez. 2012