

PAULA REGINA LIMA MARREIROS

**UM NOVO OLHAR SOBRE
O APRENDIZADO DE INGLÊS -
INCURSÕES AO IMAGINÁRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2002**

FICHA CATALOGRÁFICA

Marreiros, Paula Regina Lima

Um novo Olhar sobre o Aprendizado – Incurões ao Imaginário / Paula Regina Lima Marreiros. - Campo Grande, 2002.
112 f.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientador: David Victor-Emmanuel Tauro.

1. Linguagem. 2. Aprendizagem. 3. Imaginário. 4. Sociedade

PAULA REGINA LIMA MARREIROS

**UM NOVO OLHAR SOBRE
O APRENDIZADO DE INGLÊS -
INCURSÕES AO IMAGINÁRIO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do sul sob a orientação do Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2002**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. ° Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof.° Dr. Eron Brum

Prof. ° Dr. ° Maria Emília Borges Daniel

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia Menegazzo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, João Luiz e Lúcia,

por serem exemplos de amor e dedicação,
por acreditarem que eu conseguiria trilhar esse caminho,
por cada palavra de amor, fé e força ao longo de todos esses anos,
por terem, muitas vezes, renunciado a si mesmos em nome do amor que sentem...

AGRADECIMENTOS

O processo de idealização e elaboração de dissertação exige auto-superação constante e crescimento intelectual, de modo que sejamos capazes de viver cada momento de uma vez.

Isso não teria sido possível se algumas pessoas não estivessem presentes como colaboradoras e incentivadoras no âmbito científico e pessoal. Agradeço, com bastante entusiasmo, a todos aqueles que contribuíram para a elaboração deste trabalho:

À minha mãe, pelas palavras de encorajamento e força nos momentos de desânimo;

Ao meu pai, pelo exemplo de inteligência e sensibilidade;

Ao Professor David, meu orientador, por mostrar com bastante paciência e sabedoria os caminhos a seguir;

À Profa. Ângela, pela presença marcante;

À minha segunda mãe, Tânia, pela força, dedicação e amor que sempre ofereceu sem esperar nada em troca;

À minha querida Tia Alice, pela paz e fé na vida que a mim serviram de exemplo;

Às tias, Célia, Kinuê, Leila, Heloisa (in memoriam) e Anizabel, pelo carinho;

Aos meus alunos, que foram a minha maior fonte de inspiração;

A todos os professores e alunos envolvidos na pesquisa, pelas suas tão preciosas contribuições;

Aos meus colegas da UniRede, pelo companheirismo;

Às minhas irmãs, Ana Lúcia e Patrícia, por torcerem pelo meu sucesso;

Ao meu cunhado, Leonardo, pela paciência nos desabafos momentâneos;

À minha amiga e irmã por afinidade Danielle, pelo carinho e incentivo dado durante a elaboração da dissertação;

Ao meu amado Guilherme, pela fé, dedicação e confiança nos momentos mais difíceis;

Ao meu amigo Jorge, pelo incentivo inicial na realização dessa dissertação;

Ao meu amigo Marcus, pela atenção e zelo na revisão desse trabalho;

A CAPES, pelo financiamento dado à pesquisa.

“Ainda que eu falasse línguas,
as dos homens e dos anjos,
se eu não tivesse o amor,
seria como sino ruidoso
ou címbalo estridente.
Ainda que eu tivesse o dom da profecia,
o conhecimento de todos os mistérios
e de toda a ciência;
ainda que eu tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas,
se não tivesse amor, eu não seria nada”
(Coríntios; 13, 1-2).

RESUMO

Na presente dissertação propomos um novo olhar acerca da aprendizagem de língua inglesa que considera o Imaginário como elemento que ultrapassa as questões metodológicas, pedagógicas e psicológicas. Baseado no pensamento de Cornelius Castoriadis, este referencial, visto socialmente e historicamente, é de fundamental importância para que se entendam as dimensões significativas que a aprendizagem de uma língua estrangeira - no caso em questão, o inglês – vem adquirindo. Partindo da motivação de alunos adultos para a aquisição do inglês, propõe-se uma discussão inicial acerca das abordagens pedagógicas das línguas materna e estrangeira. Apresentamos uma breve evolução do conceito de Linguagem na Lingüística de Ferdinand de Saussure, em Merleau-Ponty e em Cornelius Castoriadis que considera a linguagem como código e língua. Após expor as teorias a respeito do imaginário no tratado De Anima de Aristóteles, nas teorias de Immanuel Kant, G. W. F. HEGEL, Martin Heidegger, Merleau-Ponty, destacamos o pensamento de Cornelius Castoriadis que considera o Imaginário como condição essencial para que as significações individuais e sociais possam acontecer. No ápice dessas discussões, as falas dos alunos adultos e professores entrevistados nas escolas de inglês da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, revelam o pensamento daqueles que depositam, na aprendizagem da língua, seus anseios, desejos, expectativas e motivações. Nesse ponto, as concepções de Aprendizagem, Motivação, Linguagem e Imaginário são evidenciadas nos discursos dos entrevistados e revelam Um Novo Olhar sobre o Aprendizado da Língua Inglesa. Como resultado, trazemos uma análise a respeito da aprendizagem que traz a noção de que aprender uma língua é adentrar a um novo mundo de significações e reconhecer que sua importância é dada a partir das significações imaginárias sociais.

Palavras Chaves:

Linguagem Aprendizagem Imaginário Sociedade

ABSTRACT

The purpose of this work is revealing a new view that about Learning that considers the Imaginary as an aspect that overcomes its methodological, pedagogical and psychological aspects. Based on Cornelius Castoriadis' thought, this reference, seen socially and historically, has fundamental importance for understanding the meaningful dimensions that a foreign language learning – in our case, English Language – requires. From the adults' motivation for English Language acquisition, this work proposes an initial discussion about what has been considered in relation to English Language Learning. In addition, we present a brief evolution of the concept of Language in Linguistics from Ferdinand de Saussure, in Merleau-Ponty and Cornelius Castoriadis that considers Language as code and tongue. After discussing the theories about Imagination in the treatise *On the Soul* from Aristotle, in the theories from Immanuel Kant, G. W. F. HEGEL, Martin Heidegger, Merleau-Ponty, we consider Cornelius Castoriadis' thoughts about Imaginary as an essential condition for the individual and social significations. At the heart of these discussions, the discourses of the students and teachers that were interviewed in the English Schools in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, reveal their anxieties, desires, expectancies and motivations about language learning. At this point, all the conceptions about Learning, Motivation, Language and Imagination are confirmed and highlighted in their conversations and reveal a new view about English Language Learning. As a result, we propose an analysis about Learning that considers that Learning a language is to come into a new world of meaningful ideas and to recognize its importance from the society' social imaginary significations.

Key words:

Language Learning Imagination Society

SUMÁRIO

PROÊMIO	14
INTRODUÇÃO	15
Em Cada Capítulo, Uma Nova Jornada	17
I UMA REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	19
1.1. Aprendizagem de Línguas – Uma Retrospectiva	23
1.2. A Motivação e o Desejo de Aprender	26
II A QUESTÃO DA LINGUAGEM – De Merleau-Ponty A Castoriadis	31
2.1. A Linguagem segundo Merleau-Ponty	33
2.2. A Linguagem segundo Castoriadis	37
III DO IMAGINÁRIO	41
3.1. Os Caminhos da Dissertação	41
3.2. Do Imaginário	44
3.3. O Imaginário e sua relação com a Aprendizagem	53
IVA PESQUISA COMO ATO DE RELAÇÕES COM A LINGUAGEM	54
4.1. Caracterização do Campo de Pesquisa	54
4.2. Tabulação dos Dados	57
4.2.1. Escolas de Línguas	58
4.2.2. Professores	62
4.2.3. Alunos	63
4.3. Análise Lexical dos Depoimentos	64
4.3.1. Aprendizagem de Línguas	69
4.3.2. Olhar sobre a Linguagem	75
4.3.3. Demanda Inicial para o Aprendizado da Língua Inglesa	76

4.3.4 Demanda Posterior para o Aprendizado da Língua Inglesa	81
4.3.5 Motivação Interna ao Sujeito	85
4.3.6 Motivação Externa ao Sujeito	87
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	100
FIGURA	105

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Carta às Escolas	i
Anexo 2 - Modelo de Ficha cadastral das Escolas de Línguas	ii
Anexo 3 - Questionário utilizado como base para as entrevistas com Professores	iii
Anexo 4 - Questionário utilizado como base para as entrevistas com Alunos	iv

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de MAGRITTE - “Ceci n’est pas une pipe”

I

PROÊMIO

O INDIZÍVEL E O INVISÍVEL DO MESTRADO

Falar do que o Mestrado gera e traz para a vida de qualquer pesquisador é simplesmente revelar a maneira pela qual somos instigados a mudar.

Não há como fugir dessa afirmação ou negá-la simplesmente, mesmo que queiramos. Por mais que fiquemos escondidos atrás das teorias, dos aportes científicos ou do linguajar próprio da cátedra acadêmica, não conseguiremos deixar de revelar-nos a cada momento, a cada frase.

Uma vez disse: “Eu sou a minha dissertação. Quem quiser me conhecer, vá até lá”. Sabia que aí depositava minha vida, meus anseios, meus desejos e minhas próprias motivações. Vejo que talvez seja, por essa razão, que o processo de elaboração de dissertação é tão doloroso e sofrido. Somos, sim, obrigados a olhar-nos profundamente e a encarar nossas fraquezas e fortalezas.

Crescer e mudar é isso! Auto-superação constante. Análise profunda de nós mesmos. Vontade de conhecer-nos e entender-nos desmedidamente.

Para mim, o Mestrado foi a mão estendida que me fez levantar e iniciar uma nova caminhada, marcada por dores, choros, pequenas vitórias, desafios, amparos.

Digo que agora me vejo diferente...

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua inglesa no Brasil vem tomando proporções bastante significativas no que tange a valorização do inglês como língua estrangeira. É sabido que, por razões diversas, há um crescimento significativo de pessoas interessadas em aprender um segundo ou mesmo um terceiro idioma. Com a expansão do mercado internacional, a possibilidade de novas oportunidades de emprego, a expansão de acesso aos meios de comunicação estrangeiros, o contato cada vez mais constante com indivíduos pertencentes a outros países, ou mesmo por curiosidade intelectual, um número cada vez maior de pessoas buscam, em centros de idiomas, a aprendizagem de uma segunda língua.

Assim como as demais cidades em desenvolvimento, Campo Grande apresenta, dentro de sua história de existência, características muito marcantes no que diz respeito à expansão e progressão do aprendizado da língua inglesa. Isso se comprova pela considerável quantidade de cursos de línguas situados nessa cidade, assim como pela crescente valorização do inglês nos meios acadêmico, profissional e pessoal. Ainda se verifica, dentro deste contexto, uma progressiva quantidade de pessoas que optam pelo aprendizado do inglês. Tais fatos circunstanciais parecem apontar para a necessidade de se entender e estudar a relevância da questão da aprendizagem da língua inglesa voltada para os alunos adultos. Para isso, a escolha da citada cidade parece ser ideal para o esclarecimento da expansão do interesse pela língua inglesa.

A aprendizagem tem sido tema de ferrenhas discussões e parece apontar para novos rumos. Tratar do aprendizado sempre foi uma preocupação de pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores e educadores em geral, quando se deparam com alunos que, por razões muitas vezes desconhecidas, não conseguem aprender. A busca de soluções para dificuldades como esta, apontava, essencialmente, para a inclusão de uma metodologia mais adequada, uma postura diferenciada do professor, a repetição incessante dos conteúdos, indiferença ao problema existente, ou mesmo a ausência de uma atitude qualquer. Estes caminhos conduziam-nos, muitas vezes, à soluções imediatas, sendo que a existência de

receituários, seguidos irrestritamente, limitavam a atuação dos educadores. Não há como negar que passos importantes quanto à aprendizagem foram dados no sentido de entender suas implicações formais, processuais e psicológicas.

A partir de reflexões pessoais e um maior aprofundamento teórico quanto a essa questão, como também por uma efetiva atuação pedagógica em escolas regulares e em cursos de línguas, percebemos que outros aspectos perpassam o ambiente de aprendizagem e que podem facilitar ou mesmo dificultar a aquisição de uma língua estrangeira. Em se tratando de alunos adultos, destacamos a motivação como sendo um aspecto bastante relevante para o entendimento de que há, nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade inevitável de considerar as implicações individuais e grupais que preexistem e que passam a existir a partir do momento que os alunos adultos iniciam seu aprendizado.

Essa preocupação aparece sensivelmente quando tratamos do imaginário. Sua presença é constante e está intrinsecamente vinculada às relações sociais e históricas que vêm sendo consideradas, a partir do momento que uma sociedade qualquer passa a existir. Esse elemento imaginário não é determinado previamente; é criação constante de novos significados. Seu aspecto social é histórico por ser criado incessantemente e, portanto considera a psique humana no âmbito das representações individuais dos sujeitos e também o aspecto social nas representações realizadas por uma dada instituição.

Esta tesis afecta el modo de entender lo social - que en Castoriadis es historia [de allí llamarlo 'históricossocial'], siendo la historia, a su vez, creación. Por lo tanto, no hay un modo previsible de cambio de lo social - la creación surge de modo inmotivado, ex-nihilo, pero apoyándose en elementos previos, y a través de lo dado¹ (FRANCO, 2002:1).

Transportando essas reflexões para a questão da aprendizagem, é de extrema relevância considerar que esse novo olhar, aqui proposto, traz à tona considerações até então pouco discutidas. Esta inovação de postura é a manifestação concreta de que as propostas vigentes, algumas vezes, não suprem toda a amplitude daquilo que significa, atualmente, aprender uma língua estrangeira - no caso em questão, o inglês. Tendo como ferramenta a motivação dos alunos adultos quando apontam e esclarecem as razões pelas quais decidiram por aprender o inglês, e tendo como pano de fundo algumas concepções de linguagem, objetivamos instigar

¹ Esta tese afeta o modo de entender o social – que em Castoriadis é história – [daí chamado ‘social-histórico’], sendo a história, por sua vez, criação. Portanto, não há um modo previsível de mudança do social – a criação surge de modo desmotivado, a partir do nada, mas apoiando-se em elementos prévios e através do que é dado.

uma discussão acerca dos aspectos sócio-históricos da aprendizagem da língua. Sendo assim, utilizamos como referencial teórico as concepções de linguagem e imaginário propostas por Cornelius Castoriadis.

Aliada a essas concepções, entende-se também como necessária a apresentação desses conceitos historicamente, em Aristóteles, Ferdinand de Saussure e Maurice Merleau-Ponty, desterritorializando-os de maneira a ampliar as noções de linguagem e imaginário. Este trabalho traz algumas contribuições para a compreensão da aquisição de uma língua como elemento de integração e comunicação entre as pessoas, tendo, essencialmente, uma função social.

Esta presente dissertação objetiva apresentar um novo olhar sobre a aprendizagem de língua inglesa, levando em consideração aspectos voltados para o entendimento da linguagem como ato de relações sociais entre os sujeitos. Muito além dos métodos, das técnicas e da visão da língua como instrumento palpável e codificado, propomos uma reflexão, dentre muitas outras, da aprendizagem em um patamar voltado para a incorporação e significação da língua inglesa para a sociedade.

Com essa imposição social, ocorre que a sociedade perde de vista a dimensão primária da linguagem, a capacidade de articular seus pensamentos num ato de socialização, de humanização, de relacionamento com o outro (TAURO, 2001:2).

Em Cada Capítulo, Uma Nova Jornada

Nossa discussão iniciou-se com indagações que giravam em torno das razões pelas quais muitos alunos adultos, frente o aprendizado de uma língua estrangeira, desistem temporariamente ou permanentemente de seus estudos. Utilizamos para tal investigação a categoria “motivação”, para instigar nossas reflexões tanto nas entrevistas com os sujeitos, como nos estudos realizados. O que leva, afinal, um aluno adulto a estudar a língua inglesa? O que o faz permanecer? Afinal, quais elementos estão presentes na aprendizagem de alunos adultos? Tal aprendizagem está fadada ao fracasso? Muitas questões como estas pairam no ar e fizeram com que esta dissertação se iniciasse.

Primeiramente, consideramos de extrema importância delimitar e conhecer os diferentes posicionamentos teóricos da aprendizagem através dos tempos, como também entender de que maneira a aquisição de um outro idioma foi vista em diferentes momentos históricos. Há

de se salientar que julgamos ser desnecessário um aprofundamento maior no capítulo inicial, já que o objetivo foi o de delinear, historicamente, como a aprendizagem foi sendo considerada. No Capítulo 1, a proposta é entender os pontos relevantes de cada uma das teorias de aprendizagem baseada em critérios voltados para o modo pelo qual o aluno aprende, o papel do professor nesse contexto e outros aspectos que revelam as características de cada uma das linhas pedagógicas (talvez fosse melhor dizer “andragógicas”, considerando que a ênfase dada foi para os alunos em fase adulta).

Propomos, ainda, apresentar no capítulo seguinte a idéia de linguagem. Falar sobre aprendizagem de línguas sem considerar as crenças que sustentam a importância e a abstração da linguagem seria ignorar questões filosóficas de importância inegável para a proposição de um novo modo de entender a aprendizagem de línguas para alunos adultos. Após expor as teorias da linguagem de Saussure e Merleau-Ponty, comentaremos, no capítulo 2, o pensamento de Castoriadis, que concebe a linguagem como sendo, a um só tempo, código e língua.

No Capítulo 3, propomos, a aprendizagem de línguas aos olhos do Imaginário, que nasce com Aristóteles e chega até a atualidade com Castoriadis, esclarecendo o entendimento de muitos elementos que ultrapassam a lógica herdada e propondo um novo modo de entender a nossa sociedade.

Enfim, na conclusão desta dissertação, a presença empírica dos sujeitos, situados historicamente e socialmente como autores da nossa sociedade e porta-vozes das significações imaginárias sociais, tem na linguagem sua sustentação e na aprendizagem de uma língua estrangeira a confirmação daquilo que é relevante para nossa sociedade. Nessas falas, pode-se sensivelmente observar elementos e categorias de indiscutível importância e que serviram de base e confirmação de muitas das crenças aqui apresentadas.

Esta dissertação objetiva apresentar um novo olhar sobre o aprendizado da língua inglesa tratando de questões ainda com pouca evidência acerca do que, de fato, está por trás do aprender uma língua estrangeira e o que de fato buscamos quando optamos pelo aprendizado da língua inglesa.

CAPÍTULO 1

UMA REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A aprendizagem sempre foi vista como um desafio aos educadores. Tratar da aquisição de conhecimento é objeto de estudo de muitos autores e, dada a sua complexidade, é justificável a existência de diferentes abordagens. Para compreender a aprendizagem, a opção de delinear, primeiramente, as diferentes teorias revela como o processo de aquisição de línguas foi visto historicamente.

Esse retorno às origens apresenta a ênfase dada ao aprendizado em diferentes momentos sócio-históricos e, dessa forma, a concepção teórica de cada uma das linhas de pensamento é capaz de revelar o que era considerado relevante ao tratar da aprendizagem. A proposta deste capítulo vem ao encontro das expectativas quanto à identificação histórica das diferentes abordagens de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem aparecem, em muitos discursos, como sendo ítems lexicais equivalentes que projetam nos sujeitos a certeza de que aquilo que se ensina equivale àquilo que se aprende. Ultrapassando estes posicionamentos, propomos a separação desses conceitos, enfatizando, indispensavelmente, a aprendizagem. É importante ressaltar que tais conceitos em algumas abordagens são vistos como complementares ou simbióticos, de forma que um existe necessariamente pelo outro. Acredita-se que a aprendizagem de línguas foi, também, demasiadamente influenciada pela interdependência desses conceitos.

Aprender uma língua estrangeira tem suas especificidades por se tratar de um processo considerado proposital, em que os sujeitos têm necessariamente uma determinada intencionalidade. As abordagens, aqui brevemente descritas, supõem a aprendizagem da língua materna e, subsequentemente, da língua estrangeira. É possível fazer essa aproximação no sentido de projetar para ambas as questões que este trabalho propõe. Aprender envolve a existência de significações que independem daquilo que está sendo evidenciado. Para tanto, a proposição de discutir as abordagens de aprendizagem traz à tona a equiparação do processo

de aquisição de línguas quaisquer, isso porque as questões do imaginário coexistem às significações dadas à linguagem.

Marco Antônio Moreira (1999:12) propõe o uso de teorias de aprendizagens como “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem”. Esta preocupação em definir abordagens revela as múltiplas facetas deste tema, bem como a tentativa de explicar e solucionar indagações diversas a partir de um referencial teórico.

Quando se propõe uma reflexão sobre a aprendizagem do ser humano, há implicitamente a necessidade de ampliar a aquisição de conhecimento como algo que ultrapasse a existência de técnicas como “qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (ABBAGNANO, 2000:939). Aprender vai além da apropriação de técnicas ou procedimentos. Para tanto, entender o percurso teórico da aprendizagem faz-se necessário para que seja explicitado, a posteriori, o arsenal teórico que servirá de base para as análises realizadas.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), em sua tese de doutoramento em Ciências Humanas, apresenta um estudo das abordagens do processo ensino-aprendizagem definindo cinco linhas teóricas distintas: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Em seu trabalho, ela unifica ensino e aprendizagem como um estando intrinsecamente ligado ao outro, ou um sendo conseqüência do outro. Apesar desse posicionamento contradizer o teor deste trabalho, pois se acredita na desvinculação de ensino e aprendizagem, a apropriação desse texto parece ser bastante conveniente por trazer, lucidamente, as cinco principais linhas metodológicas já existentes. Dessa forma, a clarividência dos diferentes conceitos de aprendizagem faz-se presente.

Cada uma dessas linhas pedagógicas é definida pela autora dentro de categorias, a saber: homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Para a discussão proposta neste capítulo, em que se objetiva um retrato histórico das teorias de aprendizagem, os conceitos dados à categoria ensino-aprendizagem e professor-aluno servirão para ampliar e delinear o campo em questão. A proposta aqui apresentada não objetiva aprofundamento de cada uma dessas “abordagens de ensino”, mas sim, retratar, diacronicamente, as mudanças ocorridas no conceito de aprendizagem.

Em se tratando da temporalidade de cada uma dessas abordagens, pode-se dizer que cada uma delas ainda tem seu tempo imaginário, de significação, na sociedade, segundo o

sentido proposto por Cornelius Castoriadis. O tempo instituído como identitário, ou seja, “o tempo da demarcação, o tempo das medidas, [...] o tempo calendário” (CASTORIADIS, 1982:246) é ultrapassado pelo tempo da significação. A dificuldade de definição cronológica das teorias de aprendizagem é justificada porque estas teorias ainda perduram, mesmo que discretamente, e por serem relevantes para a sociedade atual. Esta afirmação pode ser confirmada nas entrevistas realizadas com diretores e professores dos cursos de línguas em Campo Grande quando se colocam como pertencentes a uma determinada linha teórica. A partir das análises realizadas nas escolas, verifica-se um entrelaçamento das abordagens de aprendizagem.¹

A abordagem tradicional é essencialmente caracterizada pela aquisição mecânica e repetitiva de conteúdos, numa relação linear entre professor e aluno. Nesse modo de aprender, o aluno apropria-se passivamente dos conteúdos apresentados pelo professor, sendo este o centro do processo de aprendizagem.

Na abordagem tradicional,

a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos (MIZUKAMI, 1986:13).

Na abordagem comportamentalista, a aprendizagem é vista como intimamente ligada ao ensino: “Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento” (MIZUKAMI, 1986:30). Nessa linha pedagógica, a aprendizagem dá-se a partir de experiências empíricas que geram determinados comportamentos.

John B. Watson, considerado o pai do comportamentalismo no mundo ocidental, apresenta sua teoria do comportamento como baseada nos estímulos, respostas e conseqüências. Isso se refere à produção de conhecimentos em razão de certos condicionamentos. A aprendizagem, a partir desse posicionamento teórico, é o resultado da exposição contínua do sujeito a um determinado tipo de estímulo, sendo o aluno produtor e reagente ao meio já estabelecido. Dessa forma, a aprendizagem acontece mediante uma exposição contínua do aluno em que respostas previstas são esperadas.

¹ As concepções de aprendizagem aparecem no Capítulo 4 como uma das categorias de análise das entrevistas.

A abordagem humanista tem o sujeito como elaborador de seu próprio conhecimento, sendo evidenciadas suas implicações psicológicas e emocionais. A partir de experiências vividas espontaneamente, o aluno tem o professor como tutor de sua aprendizagem. O aluno gera suas próprias concepções nas relações interpessoais, promovendo, assim, a construção de sua personalidade e a possibilidade de aprendizagem como fruto das experiências estabelecidas com o outro de forma natural. Carl Rogers, um dos principais representantes da abordagem humanista, propõe alguns princípios de aprendizagem, dando ênfase à aprendizagem significativa, isto é, uma aprendizagem voltada para o aprimoramento emocional e atitudinal do indivíduo na intenção de prepará-lo emocionalmente para a sua vida. Aprender, nessa abordagem, não está diretamente ligado à aquisição de conhecimento.

Extrapolando as questões voltadas para a aprendizagem, a partir de experiências ou da projeção de atitudes preestabelecidas, a abordagem cognitivista tem preocupação primordial com as estruturas mentais do sujeito cognoscente, a fim de entender sua aquisição de conhecimento.

Essa teoria tornou-se mais difundida pelas publicações do suíço Jean Piaget, quando este descreve as fases do processo de desenvolvimento como estruturas de desequilíbrio, equilíbrio e acomodação, ou seja, qualquer sujeito ao deparar-se com um novo conhecimento, a princípio, busca adequá-lo, encaixá-lo ou mesmo entendê-lo dentro das estruturas mentais que já possui. Posteriormente, o sujeito acomoda esse novo conhecimento e volta ao estado natural de equilíbrio. A aprendizagem na abordagem cognitivista está, portanto, vinculada à busca do conhecimento individual pelo próprio aluno, desprezando a transmissão linear e impositiva de conteúdos e conceitos. Essa abordagem é comumente denominada construtivismo, em que a construção do conhecimento é processual, interativa e segue o ritmo de cada aluno, levando-o a descobertas, elaborações próprias e intercâmbio do conhecimento adquirido com o novo que se apresenta.

Ao tratar da abordagem sociocultural, Mizukami enfatiza as contribuições dadas por Paulo Freire, em que os aspectos sócio-político-culturais sobressaem-se a fim de despertar no sujeito cognoscente o seu papel na sociedade e uma reflexão crítica e consciente frente à realidade. “A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986:99), ou seja, a educação ultrapassa suas questões inerentes e passa a ser, por conseguinte, um ato político e transformador. Esse cenário teórico apresentado denuncia a constante mudança na Educação ao incorporar as deliberações político-sociais em prol da formação de sujeitos mais cientes de seu papel na sociedade.

Há, na educação vigente, o entrelaçamento dessas abordagens na tentativa de absorver o que de mais significativo cada uma sugere. Nas escolas de línguas observadas, há a tendência de posicionar-se e optar por uma das abordagens de “ensino”, mas, mesmo assim, ocorre uma intersecção de metodologias por parte dos sujeitos envolvidos na aprendizagem da língua estrangeira.

Observamos que, nesse cenário metodológico, as preocupações oscilam entre o papel do professor, as implicações dos alunos, a função da aprendizagem na vida dos sujeitos e o foco nas situações cotidianas. Esses elementos aparecem, dentro das especificidades de cada uma das abordagens, como garantia da aquisição de conhecimento e a certeza de que, seguindo esses preceitos, os alunos aprenderão.

1.1 Aprendizagem de Línguas – Uma Retrospectiva

Considerando os aspectos levantados acerca das teorias de aprendizagem de maior incidência, é primordial que se estabeleça um paralelo entre tais abordagens e suas manifestações no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Esse afunilamento é forçoso e inevitável na medida em que situa historicamente a conjectura da aprendizagem de línguas como elemento-alvo de estudos e inquietações científicas.

Em livro publicado como coletânea intitulado “Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens”², organizado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, destacam-se dois artigos, em que a pesquisadora Fernanda Thomaz Maza trata do papel do professor de língua estrangeira nas diferentes teorias de aprendizagem, e o outro em que o pesquisador Luiz Fernando Gomes apresenta um estudo das necessidades no ensino de inglês ao longo dos tempos. Ambos trazem, como linha norteadora, os diferentes enfoques dados ao ensino e/ou aprendizagem de língua inglesa.

A evolução das abordagens será retrospectivamente apresentada e, portanto, servirá de base para a discussão a seguir, destacando os caminhos teóricos mais avultados da aprendizagem de inglês como segunda língua.

No final do século XIX, Henry Sweet em *The Practical Study of Languages* (1899)³ foi figura essencial para entender como a aprendizagem da língua constituía-se. A partir do princípio de associação, os alunos são levados a chegar a determinadas conclusões somente através de textos conexos, contextualizados e coerentes através de um sistema de gradação,

² CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

³ O estudo prático das línguas.

cuja exposição à língua era sugerida por métodos organizados por grau de dificuldade. Sweet idealizou um ensino baseado na fonética e em uma metodologia prática. Como ponto de intersecção desse pensamento com a abordagem tradicional, a função do professor como detentor do saber e figura centralizadora do processo é confirmada. O professor era visto mais como uma abstração do que como uma pessoa real, com capacidades e limitações. Portanto, os alunos aprendiam a partir de modelos supostamente ideais em que a preocupação com os materiais e a organização das aulas era primordial. Outra contribuição desse trabalho de Henry Sweet é a gradação de níveis – Introdutório, Intermediário e Avançado - amplamente utilizada como forma de organização de grupos.

Com Otto Jespersen, em *How to Teach a Foreign Language* (1904)⁴, há uma preocupação de entender a língua para a comunicação, evidenciando seu valor e sua utilidade. Para ele, tudo deveria ser ensinado dentro de um contexto de modo que o aluno tivesse acesso à língua por razões culturais, objetivando a ampliação da visão de mundo dos alunos.

Luiz Fernando Gomes, em seu artigo, trata das necessidades dos alunos no aprendizado de língua inglesa, evidenciando os motivos históricos que os levaram a estudar e optar pelo inglês como segunda língua. O autor diz que “o aluno aprende e depois verá em que usará o conhecimento” (1997:136). Portanto, apesar da aprendizagem estar voltada para uma apropriação funcional, seu enfoque é condicionado ao julgamento do professor daquilo que este acredita como sendo mais relevante ensinar.

Harold E. Palmer, com a publicação de *The Scientific Study of Languages* (1917)⁵, apresenta um método de ensino voltado para as necessidades dos alunos, levando em consideração fatores subjetivos e objetivos de cada indivíduo. A partir de seus posicionamentos, esperam-se determinadas atitudes por parte dos alunos, como precisão, interesse, atenção ao seu processo de aprendizagem ao longo de cada um dos estágios (Introdutório, Intermediário e Avançado). Traçam-se semelhanças desse método com a abordagem comportamentalista em que respostas são previamente esperadas em cada estágio ou fase de aprendizagem, resultantes de estímulo-resposta.

Charles C. Fries (1945) e Robert Lado (1957) trazem como marco no ensino de línguas, a análise contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira. Essa reflexão culmina com o surgimento da Lingüística, de Ferdinand Saussure, em que o lingüista encarrega-se de entender, de forma personalizada, a língua e suas diferentes nuances. Isso gerou a descaracterização do papel ativo e significativo do professor e a despersonalização do aluno,

⁴ Como ensinar uma língua estrangeira.

⁵ O estudo científico das línguas.

pois se parte do princípio de que todos os indivíduos de mesma nacionalidade têm as mesmas necessidades, aprendendo da mesma maneira e tendo, conseqüentemente, dificuldades afins. Dessa forma, a elaboração do material, baseada em comparação sistemática de culturas, é elaborado pelo lingüista e o professor é um mero executor. Nesse ponto, identifica-se concomitância com a abordagem tradicional.

Na década de 70, devido à expansão da língua como preponderante na ciência e na tecnologia, assim como à mudança do eixo econômico para os Estados Unidos, a aprendizagem passa a ter valor essencial para a vida diária das transações comerciais e interpessoais. Com isso, houve o surgimento, através do relatório de conferência de mesmo nome, o *ESP – English for Specific Purposes* (1969)⁶. Nessa ótica, faz-se necessário conhecer as potencialidades, necessidades e interesses dos alunos para que se possa, a partir daí, sugerir, pensar e idealizar uma teoria que os contemple.

Também surge nessa mesma década, a abordagem comunicativa cujo ensino da língua estrangeira acontece a partir de situações reais de comunicação a fim de que o aluno entenda, de acordo com Widdowson (1978), o *usage* (emprego) e *use* (uso) da língua.⁷ Com relação à importância dada às necessidades dos alunos, a abordagem humanista se valida com tendo princípios bem semelhantes.

O professor, na abordagem comunicativa, é visto como tutor, orientador, pesquisador e motivador da aprendizagem. A aprendizagem dos alunos é gerada a partir de *inputs*⁸ compreensíveis, levando o aluno a produzir modelos pré-concebidos. Gradativamente, o sujeito, ao ser exposto à língua, passa a comunicar-se em contextos criados em sala de aula.

De acordo com Maria Antonieta Alba Celani (1997:154), tanto a abordagem comunicativa, quanto a abordagem de ensino para fins específicos, “têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção”.

Hutchinson e Waters enfocam na década de 80 e 90, dois aspectos importantes para a aprendizagem: *target needs*⁹ e *learning needs*¹⁰. A primeira refere-se ao que o aluno deve fazer em uma situação de aprendizagem e a segunda trata do que o aluno precisa fazer para aprender. O conhecimento das necessidades é considerado de extrema importância para a

⁶ Inglês para fins específicos.

⁷ *Usage* é a capacidade de utilizar as estruturas da língua de forma competente e eficaz e *use* é a sua utilização em contextos apropriados.

⁸ input: 1. quantidade que entra, quantidade ou força que é consumida. 2 absorção. 3 Com. entrada, insumo. 4 Inf. entrada de dados. // vt alimentar o computador com informação. (DIC MICHAELIS)

⁹ Necessidade-alvo

¹⁰ Necessidades de aprendizagem

motivação e o desenvolvimento dos alunos. Compara-se tal posicionamento com a abordagem cognitivista em que o aluno é visto como autônomo e responsável pelo seu aprendizado e o professor como aquele que o auxilia e leva-o a buscar respostas, sugerir hipóteses e tirar suas próprias conclusões.

No delineamento e descrição das abordagens de aprendizagem do inglês como língua estrangeira, verificamos que os estudos a esse respeito são recentes. O crescimento da importância da língua inglesa propiciou um conseqüente aumento do interesse em aprender esse idioma. O surgimento de diferentes abordagens aparece como a tentativa de entender e aprimorar o mecanismo de aquisição da língua estrangeira. Mesmo assim, consideramos que poucos desses estudos têm se concentrado no sentido de entender a língua como ato de relações entre as pessoas, sendo sua aquisição a ampliação do mundo de significações dos sujeitos.

Perante as abordagens de aprendizagem do inglês, a língua é simplesmente vista como código e sua aprendizagem uma mera apropriação de signos. Linguagem é movimento contínuo de construção de significados em prol do ato de socialização entre as pessoas. Aprender uma língua, portanto, é adentrar nesse mundo de significações, levando em consideração aspectos individuais e sociais.¹¹

1.2. A Motivação e o Desejo de Aprender

A ênfase dada anteriormente às teorias de aprendizagem, enfocando, especificamente, a maneira pela qual o sujeito aprende, suscita a definição, ou mesmo uma sutil sugestão, do que é relevante para a aprendizagem de uma língua. Para falar de motivação e entendê-la, é preciso que se entenda como o sujeito aprende.

Christine Revuz, em seu texto *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, retrata a relação não-arbitrária entre a língua materna e a língua estrangeira, estabelecendo paralelos entre a relação que o sujeito traz da sua experiência com a língua materna e esse novo encontro com uma outra língua. Assim ela diz que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998:217).

¹¹ A linguagem será discutida com maior profundidade no Capítulo 2.

Portanto, uma vez que as línguas são carregadas de significações, aprender uma língua é contemplar aspectos que extrapolam suas dimensões estruturais e formais e levar em consideração esse sujeito que se apresenta como aprendiz.

Christine Revuz ainda diz que “as línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais” (1998:216). Cabe, neste instante, apontar um aspecto que perpassa sutilmente as descrições anteriores e que seria, para tal, o ponto de partida para toda a reflexão que será realizada daqui adiante. Motivação é um termo amplamente veiculado nas diferentes áreas do conhecimento e seu uso vem sendo apropriado como fator preponderante para a aprendizagem.

Falar de motivação é falar de desejo, afeto e representação. Para que o entendimento desses elementos seja possível, faz-se necessário discutir de que forma a estrutura psíquica do ser humano é caracterizada. A capacidade humana de realizar representações, afetos e desejos, a partir de pulsões ditas somáticas na psique humana, é chamada de imaginário radical. Ou seja, cada ser humano possui, autonomamente, a capacidade de representar de diferentes maneiras, consciente ou inconscientemente, seus desejos. Dessa forma, o imaginário radical transforma pulsões em representações psíquicas que podem ser presentificadas através de signos, símbolos, figuras, sonhos, atos falhos e lapsos.

Sigmund Freud fala em toda a sua obra a respeito das manifestações de desejos através dos sonhos. Esses podem tanto ser a representação, tal e qual, daquilo que o sujeito deseja - o que acontece preferencialmente com as crianças -, como a manifestação desses desejos oníricos através de representações diversas. Quanto a essa questão, um maior aprofundamento seria desnecessário para o tema a ser abordado. Portanto, o que vale para a discussão vigente é a idéia freudiana de que a manifestação dos desejos acontece nos planos consciente e inconsciente.

É fácil provar que os sonhos muitas vezes se revelam, sem qualquer disfarce, como realizações de desejos, de modo que talvez pareça surpreendente que a linguagem dos sonhos não tenha sido compreendida há muito tempo... Encontramos alguns sonhos que se apresentavam abertamente como realizações de desejo e outros em que essa realização era irreconhecível e freqüentemente disfarçada por todos os meios possíveis (FREUD, v. 5, cap. VII, versão eletrônica).

Outra característica essencial do psiquismo humano, de acordo com Cornelius Castoriadis, é a “a-fonctionnalisation” e a “défonctionnalisation” quando se refere ao prazer da representação desvinculado de uma função ou prazer biológico. “*La création de*

représentations, d'affects, de désirs par l'imagination humaine est conditionée mais jamais prédéterminée"¹² (CASTORIADIS, 1999:241). Castoriadis fala dessas criações como condicionadas pela psique humana, mas não pré-determinados por quaisquer elementos que possam inferir.

Dessa forma, a aprendizagem de línguas parte da motivação inicial que cada um dos sujeitos traz. Essa motivação é desencadeada pelo desejo, pelo afeto ou pela representação de alguma pulsão proveniente da psique humana. O desejo pode ser visto como demanda, o afeto como interesse e a representação como aquilo que a língua significa para quem a aprende.

Essas criações humanas – desejo, afeto e representação – são dadas, espontaneamente ou não, quando esses são transpostos e representados simbolicamente na aprendizagem da língua. Ou seja, a materialização dessas criações pode ser manifestada pelo sujeito ao buscar na língua a realização de seus desejos.

*Cette psyché est imagination radicale d'tant qu'elle est flux ou flot incessant de représentations, de désirs et d'affects. Ce flot est émergence continue. [...] Cette chose se passe 'dedans': des images, des souvenirs, des souhaits, des craintes, des 'états d'âme' surgissent de façon que parfois nous pouvons comprendre ou même 'expliquer', et d'autres fois absolument pas. (CASTORIADIS, 1999:96)*¹³

Seja por demanda individual ou social, seja por interesse pelos estudos, seja pela progressão profissional ou ascensão no trabalho, o sujeito busca, consciente ou inconscientemente, a satisfação de aprender uma língua. Por outro lado, dizer que o desejo sempre causa uma representação qualquer é tornar-se imperativo e taxativo, pois o desejo de algo pode surgir a partir de uma representação.

Quando tratamos do aprendizado do inglês, tanto o imaginário social como o imaginário radical buscam posição, criação e fazer ser. Isso porque, na busca de representações, o sujeito vê nas instituições uma presentificação do já instituído e nas figuras uma presentificação de sentido. “Instituições” são entendidas no sentido proposto por Castoriadis, qual seja, como a instauração e a revelação daquilo que faz sentido para uma dada sociedade e de que, de alguma maneira, foi materializada pelos sujeitos que dela fazem parte. Para a questão posta, o reconhecimento da língua como necessário e imprescindível para a entrada perene no

¹² A criação de representações, de afetos, de desejos pelo imaginário humano é condicionada, mas jamais predeterminada.

¹³ Esta psique é imaginação radical enquanto ela é fluxo ou movimento incessante de representações, de desejos e de afetos. Este movimento é emergência contínua. Isto se passa ‘dentro’: das imagens, das lembranças, dos

mercado de trabalho seria um bom exemplo disso. Quanto à representação simbólica através de figuras, símbolos, signos, a escolha da língua inglesa como um idioma a ser apreendido é a materialização de uma representação que faz sentido para o sujeito.

Essa relação entre o já instituído e o já representado, seja socialmente ou via psique, é marcada pela recepção e alteração. Para tanto, a sociedade se faz e refaz, cada vez que, dentro de condições identitárias-conjuntistas, novas significações passem a ter relevância. Castoriadis chama essa constante criação da sociedade de “magma de significações”.

Essas condições são fruto da lógica da teoria dos conjuntos que enquadra cada nova significação àquilo que já se conhece previamente. O *legein* (representar-dizer social) e o *teukhein* (fazer social) são instrumentos imprescindíveis para que uma dada instituição possa ser instituinte. Em outras palavras, essas duas instrumentalizações são criações do imaginário social e é somente a partir desses que uma sociedade pode constituir-se.

Há uma dimensão ineliminável de fazer/representar social, de toda a vida e de toda a organização social, da instituição da sociedade, que é e só pode ser congruente com a lógica identitária ou conjuntista porque ela é estabelecida ou simplesmente é, em e por esta lógica”. (Castoriadis, 1982: 266).

Além disso, o imaginário social aparece também como fonte produtora dessa motivação, ou seja, como a revelação daquilo que faz sentido para os sujeitos em uma dada sociedade e revelada por práticas sociais, representações, modos de vida, de maneira a tornar-se verdadeiro ou relevante para determinado grupo. Por essa razão, a presentificação das representações da psique dos sujeitos, ou de uma dada sociedade instituída, tem na língua um ancoradouro.

Une fois créées aussi bien les significations imaginaires sociales que les institutions se cristallisent ou se solidifient, et c’est ce que j’appelle l’imaginaire social institué. Celui-ci assure la continuité de la société, la reproduction et la répétition des mêmes formes, qui désormais règlent la vie des hommes et qui restent là aussi longtemps qu’un changement historique lent ou une nouvelle création massive ne viennent les modifier ou les remplacer radicalement par d’autres¹⁴ (CASTORIADIS, 1999: 96).

desejos, dos receios e estados da alma, surgem de modo que, às vezes, nós podemos compreender ou mesmo explicar e, outras vezes, não.

¹⁴ Uma vez criadas tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições, estas se cristalizam e se solidificam; isto se chama imaginário social instituído. Este assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que, doravante, regularão a vida dos homens e que continuam também por um

Motivação para aprender uma língua é, por conseguinte, o enlace do imaginário social e do imaginário radical. Quando um sujeito opta e escolhe aprender um novo idioma, implicações referentes a seu interesse pessoal, à demanda social ou mesmo àquilo que a língua representa para ele e para toda a sociedade considerada, precisam ser evidenciadas no ato de ensinar e aprender. Não há como negar que a entrada nesse novo mundo de significações propicia aos sujeitos novos modos de ver o mundo, de entender a sociedade, de caracterizar certos aspectos já existentes e, principalmente, propõe a compreensão da língua como ato de socialização entre as pessoas, essencialmente em prol da criação do novo sempre. Aprender uma língua estrangeira é penetrar, conhecer a identidade de uma outra sociedade e seu universo de significações.

*O mundo das significações tem que ser pensado, não como uma réplica irreal de um mundo real; [...] Temos que pensá-lo como posição primeira, inaugural, irreduzível do social-histórico e do imaginário social tal como se manifesta cada vez numa sociedade dada; posição que se presentifica e se figura na e pela instituição das significações - sempre instrumentada nas instituições do **legein** e do **teukhein** - que coloca, para cada sociedade, o que é e o que não é, o que vale e o que não vale, e **como é** ou **não é**, vale ou não vale o que pode ser ou valer (CASTORIADIS, 1982:413, grifo do autor).*

Transportando essas múltiplas significações para o universo da sala de aula, a aprendizagem da língua inglesa pressupõe a interação entre os sujeitos, a consideração de seus anseios, a aquisição compromissada das estruturas da língua e muitas outras significações. Além disso, vale exaltar as novas significações que ainda hão de surgir e serem criadas nesse espaço. A sala de aula, portanto, é um magma de significações imaginárias sociais que possibilita a existência individual e social de seus sujeitos.

longo tempo que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação massificada não acaba de modificá-las ou substituí-las radicalmente por outros.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO DA LINGUAGEM – De Merleau-Ponty A Castoriadis

Abordar a aquisição de línguas, em se tratando de alunos adultos partindo da motivação e do desejo de aprender do sujeito, é alcançar uma das significações que esse processo veicula. Evidenciando a aprendizagem de línguas, alguns aspectos aparecem como primordiais e basilares para o entendimento daquilo que perpassa e evidencia esta questão. Dentre eles, salienta-se o entendimento desse tema em face do que seria a língua, a linguagem e suas implicações.

Na criança, a aprendizagem de uma língua é marcada pela espontaneidade. E, nesse entremeio, o desapego à estrutura sintática, gramatical, morfológica e à funcionalidade (futura ou imediata) da língua fazem-se presentes. Esta noção para a criança se dá de maneira imprecisa, obscura e diferente dos adultos. A partir da expressão da primeira palavra, a aquisição da linguagem acontece de maneira gradativa e processual. A criança passa a apropriar-se da linguagem por imitação e, em um nível mais superior do desenvolvimento lingüístico - fase adulta -, volta a centrar-se e cria, muitas vezes, uma linguagem própria e bem particular. Sua relação com o mundo é bem menos fechada e socializada que a do adulto, pois este faz uso da linguagem levando em consideração o ponto de vista do outro.

Num conjunto deste tipo, as partes aprendidas da língua valem de imediato como todo e os progressos se farão menos por adição e justaposição que pela articulação interna de uma função já completa à sua maneira. Sabe-se há muito que a palavra, para a criança, funciona primeiro como frase e até alguns fonemas valeriam palavras (MERLEAU-PONTY, 1980: 141).

Já no adulto, o processo de aquisição de uma língua estrangeira, acontece de forma proposital, intencional e logicamente pensada, em que o indivíduo busca esclarecimentos, seja de ordem gramatical, semântica ou sintática, seja quanto ao seu uso cotidiano e contextual ou,

ainda, persegue consciente ou inconscientemente uma utilização definida e apropriada da língua. Quando a questão da aquisição da língua pelos alunos adultos é apresentada, a preocupação quanto a um uso determinado e imediato e o entendimento a que ela se destina aparecem. Essa preocupação por parte dos alunos adultos pode ser ou não evidente.¹

Propõe-se, a seguir, uma discussão acerca da língua e da linguagem, para que haja esclarecimentos quanto à abordagem adotada por este trabalho. Entender a aprendizagem de um idioma inicia-se, mesmo que despercebidamente, no momento em que os sujeitos envolvidos nesse processo priorizam determinados aspectos da língua. Este posicionamento perpassa toda a atividade educativa e é parte essencial para a escolha de toda e qualquer teoria de aprendizagem e método de ensino, ou mesmo para desvelar a maneira pela qual o sujeito considera a aprendizagem de um idioma.

Tudo se passa como se tivessem sido feitos um para o outro, como se o ter de falar a que se sentiu dedicado ao aprender a língua lhe desse mais impulso que as batidas de seu coração, como se a língua instituída convocasse por ele um de seus possíveis à existência (MERLEAU-PONTY, 1980:172).

Língua é, de acordo com ABBAGNANO, “um conjunto organizado de signos lingüísticos” (2000:615). Esse conceito surge a partir da Lingüística, quando a língua é apresentada como ciência nos estudos de Ferdinand de Saussure. Este apresenta três conceitos fundantes para a Lingüística, distinguindo linguagem, língua (*langue*) e fala (*parole*). Para Saussure, língua é

o conjunto de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados (SAUSSURE, 1970:76).

Dessa forma, na Lingüística a língua é considerada um conjunto organizado de normas e linguagem é o somatório da língua e do discurso. A liberdade individual dos sujeitos na combinação de signos lingüísticos da língua é característica essencial da fala (*parole*). Sendo assim, a linguagem seria um sistema mais complexo que unifica a fala e a língua. Saussure define a língua como objeto da Lingüística por acreditar que ao estudar a linguagem sob vários ângulos poderíamos nos perder em um amontoado de aspectos heterogêneos e

¹ Um maior aprofundamento quanto à questão do interesse específico dos alunos pela língua será edetuido com as análises das entrevistas no Capítulo 4.

desconexos. Além disso, o fato de a linguagem ser constituída por um sistema atual e estabelecido e, ao mesmo tempo, um produto do passado, o objeto da Lingüística estaria indefinidamente colocado e presente em um ciclo infindável. Assim, Ferdinand de Saussure amplia o conceito de língua dizendo que esta “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade pelos indivíduos” (SAUSSURE, 1970:17).

Para ele, a língua como código absoluto, convencional e estabelecido é a parte essencial da linguagem. Saussure chega a reconhecer na linguagem um lado individual e outro social, estando um intrinsecamente ligado ao outro. Não que ele desconsidere os aspectos sociais, históricos e psicológicos da linguagem, ele apenas aponta como sendo necessária a definição de apenas um aspecto – língua – a fim de tomá-lo como parte integral desse todo. Aquilo que Saussure aponta como caráter social da linguagem restringe-se ao fato de que, para que um signo lingüístico seja compreensível, ou seja, que um dado significante remeta-se a um significado correspondente, todos os sujeitos envolvidos na comunicação de uma dada mensagem precisam ter estabelecido previamente um acordo tácito, um contrato coletivo, de forma que a mensagem veiculada tenha sentido. Para os estruturalistas, a mensagem a ser comunicada só se faz possível quando possui forma e conteúdo dentro de um contexto em que os sujeitos estão inseridos numa dada esfera e em que os significados são apreensíveis.

No caso da linguagem, Ferdinand de Saussure e seus seguidores esforçaram-se na tentativa de criar uma ciência da linguagem: a lingüística. Essa ciência era pautada numa separação radical entre “forma” e “conteúdo”, “signo” e “significado”, “sinal” e “sentido”, “representação” e “substância”. O conteúdo, a substância, o sentido e o significado foram descartados como irremediavelmente tingidos de subjetividade e por conseqüência imprestáveis para a produção da ciência positiva e “exata” (TAURO, 2001:1, grifo do autor).

Tendo como marco inicial a Lingüística de Saussure, essa discussão objetiva apresentar de maneira concisa e ampla a evolução do conceito de linguagem.

2.1. A Linguagem segundo Merleau-Ponty

Edmund Husserl propõe a existência de uma gramática universal como base indispensável para todas as línguas empíricas, sendo essas manifestações conjugadas ou acopladas a uma dada linguagem universal e essencial. Conseqüentemente, a linguagem assume papel secundário na comunicação entre os sujeitos.

Maurice Merleau-Ponty, baseado nos escritos de Edmund Husserl trata da linguagem sob a denominação de expressão, revelando aspectos até então desconsiderados por Ferdinand de Saussure na Lingüística. Ao definir o seu posicionamento quanto à aquisição de linguagem ao longo do processo de crescimento da criança, Maurice Merleau-Ponty preocupa-se, a priori, em abstrair um método que possa garantir e responder a questões postas no que se refere a esta temática, descrevendo inicialmente como cada método posiciona-se ante a aquisição de linguagem.

A aquisição de linguagem no método reflexivo é primeiramente descrita por Descartes como algo independente da consciência, em que a linguagem é um mero revestimento do pensamento, considerada, portanto, um fenômeno físico sem significado. Em contraponto, na Psicologia, a linguagem passa a ser vista nem como ser, nem como coisa, pois a palavra existe, esvaziada, ou não, de sentido. Isso comprova que, apesar da linguagem ser vista como desprovida de sentido pela teoria cartesiana, ela possui, de fato, um significado embutido. Pela evolução da Lingüística, a língua, já considerada diferente de fala, adquire um sentido não considerando as palavras isoladamente, mas sim o significado de uma com as outras. Ou seja, a linguagem não é objeto nem espírito, de acordo com o método reflexivo.

Merleau-Ponty opta pelo método fenomenológico por acreditar que, através dele, poderá abordar tanto o saber mensurável, próprio do método indutivo, como a descrição qualitativa, passível de ser observada por todos. Em se tratando de linguagem, o estudo de um indivíduo em profundidade possibilita o conhecimento da multiplicidade de fatos em diversos indivíduos.

Partindo do referencial teórico proposto pela fenomenologia, Maurice Merleau-Ponty apresenta a linguagem nem como expressão do pensamento, nem como provedora dele, mas sim como a mediação entre o objetivo – língua - e o subjetivo - sujeito da língua - , e o interior e o exterior. Dessa forma, pode-se dizer que a língua pode ser considerada uma ferramenta, uma codificação da expressão. Ao passo que a linguagem é o ato de expressão em si e tem no Ser a sua origem e perpetuação. Portanto, a língua mantém-se viva e é criada e recriada quotidianamente pelos sujeitos, amparando o novo que é coexistente ao sujeito pensante e falante da língua. “E essa espécie de círculo, onde a língua se precede a quem a aprende, ensina-se por si mesma e sugere a própria decifração, é talvez o prodígio que define a linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1980:141).

Maurice Merleau-Ponty inaugura um novo modo de compreender a Linguagem ao pensar na inclusão do ser-indivíduo. A linguagem é vista não mais como um sistema complexo, nem a língua como ferramenta previsível, fechada em si e controlável, mas como

parte integrante da expressão que se faz em ato. Ou seja, a significação da linguagem é revelada no momento em que o sujeito coloca-se frente ao outro, havendo, portanto, uma inseparabilidade do pensar e do falar.

Dessa forma, com a evolução da Lingüística, outros modos de expressão passam a ter igual valor ou mesmo passam a ser considerados relevantes para a Linguagem - como a expressão gestual, simbólica -, justificando as suas múltiplas interpretações no ato comunicativo. Isso supera a dicotomia sujeito-objeto; um perpassa o outro, promovendo um entrecruzamento.

“A expressão é a pertença comum de uma intenção e de um gesto, a intenção que se tornou ou se torna gesto; é, portanto, certo que, para pensá-la, é preciso pensar o comportamento, conjunto de gestos animados pela intenção (CASTORIADIS, 1987:139).

A maior contribuição de Maurice Merleau-Ponty é a maneira pela qual a Linguagem passa a ser vista. O que se fala na linguagem não é somente aquilo que se expressa pela materialidade da língua, mas sim o mundo, o ser, a coisa, que ditam seus significados. Mesmo assim, apesar de esse autor levar em consideração o Ser-da-língua e o Ser-na-língua, os atos comunicativos entre os indivíduos não são evidenciados.

Muito mais que um meio, a linguagem é algo como um ser e por isso pode tão bem trazer-nos alguém à presença: a fala de um amigo ao telefone transmite-nos o próprio, como se estivesse todo nesta maneira de anunciar-se e despedir-se, de principiar e terminar suas frases, de caminhar pelas coisas não ditas. O sentido é o movimento total da fala, eis porque o pensamento arrasta-se na linguagem. Por isso, também o atravessa como o gesto ultrapassa seus pontos de passagem (MERLEAU-PONTY, 1980:144).

Para tanto, diferente da idéia de que a linguagem é o corpo do pensamento restrita a um significado único e previsível, Maurice Merleau-Ponty fala daquilo que é invisível no visível do ato de comunicação, tanto no que se refere à intencionalidade e ao entendimento da mensagem comunicada, como nas questões históricas, sociais e imaginárias que estão embutidas em qualquer ato de linguagem. “A linguagem significa quando, em vez de copiar o pensamento, deixa-se por ele desfazer e refazer. Traz consigo seu sentido do mesmo modo que o vestígio de um passo significa o movimento e o esforço de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1980:145). Esta opera sempre comportando todas as instâncias que se encontram

escondidas nos diferentes níveis, campos, seções, particularidades, conjuntos existentes no mundo.

O sentido é invisível, mas o invisível não é contraditório do visível: o visível possui, ele próprio, uma membrura de invisível, e o in-visível é a contrapartida secreta do visível, [...] - não se pode vê-lo aí, e todo o esforço para aí vê-lo o faz desaparecer, mas ele está na linha do visível, é a sua pátria virtual, inscreve-se nele (MERLEAU-PONTY, 2000:200).

Maurice Merleau-Ponty considera que toda expressão da língua é parcial, mas, ao mesmo tempo, ideal para uma dada situação, por admitir que uma mensagem possa ser compreendida pela universalidade da língua. Além disso, essa parte representativa do todo comporta necessariamente toda a manifestação da língua. Há de se reconhecer que, na comunicação, a língua abarca e organiza todo o aparato social-histórico dos sujeitos e é esse sentido total e invisível da cultura dos homens a que Maurice Merleau-Ponty tanto evidencia.

A língua não organiza somente um mundo natural, ou seja, perceptivo, mas faz existir um mundo histórico e faz os dois de uma só vez e mesma vez. [...] O que a língua como língua exprime, portanto, é também a socialidade-historicidade em geral e tal figura da socialidade-historicidade (CASTORIADIS, 1987:179)

Maurice Merleau-Ponty acrescenta, ainda, que a intenção significativa do sujeito ao falar é um vazio determinado, pois pensa que por mais que um indivíduo certifique-se daquilo que vai expressar em um ato comunicativo, sempre haverá algo que transcende e escapa a essa pré-significação. Além disso, tais significações são fruto daquilo que os sujeitos consideram como relevante para uma dada sociedade, socialmente e historicamente instituída. Portanto, esse vazio determinado que pode ser entendido como um gesto, um silêncio, uma impostação de voz, uma palavra que contextualmente não precisa ser dita para significar, é não-determinado por escaparem às intencionalidades e significações previamente definidas pelos sujeitos.

Com efeito, uma linguagem que só procurasse expor as coisas, por mais importante que fossem, em si mesmas, restringiria seu poder de significar e enunciar fatos. Uma linguagem que, pelo contrário, atribuir perspectivas às coisas, dispondo-as em relevo, inaugura uma alteração que não se detém até onde vai, passando às outras que suscita (MERLEAU-PONTY, 1980:170).

2. A Linguagem segundo Castoriadis

A fim de apresentar um olhar que responda pelo menos parcialmente a essas indagações, buscou-se, a partir de leituras acerca dos pensamentos do filósofo contemporâneo Cornelius Castoriadis, a percepção da linguagem como ato de socialização; como um modo de promover o relacionamento entre as pessoas.

Cornelius Castoriadis admite que Maurice Merleau-Ponty foi um dos primeiros filósofos contemporâneos a reconhecer que as demais áreas das Ciências Humanas promovem discussões que são, sem sombra de dúvidas, filosóficas, mas que, por vezes, foram ignoradas pela filosofia. Maurice Merleau-Ponty considera a política, a história, a sociedade, a psicanálise, a instituição sob um prisma filosófico até então desconsiderado, referindo-se à instituição do Ser e sua relação com o mundo.

Para Cornelius Castoriadis, a multiplicidade e mutabilidade de significados possíveis são condições que garantem a existência de uma língua viva. Dessa maneira, a palavra é aberta a múltiplas possibilidades, mas também possui um referente, ou seja, aquilo que garante a sua existência. Não que a significação dependa do referente, mas, de alguma maneira, está sempre ligada a ele. “Uma língua só é língua na medida em que novas significações, ou novos aspectos de uma significação, podem sempre nela emergir, e emergem constantemente” (CASTORIADIS, 1995:398).

Para ele, a linguagem existe a partir da relação das significações imaginárias com as representações dadas pelos sujeitos assim nela presentificadas. Ou seja, é na linguagem que a significação revela-se como materialização daquilo que faz sentido para um indivíduo e/ou indivíduos de uma sociedade. Na comunicação entre sujeitos, essa afirmação é claramente verificável quando certos enunciados geram equívocos, diversas interpretações ou mesmo quando ultrapassam sua própria expressão. Isso se deve ao fato de que a representação dada por cada indivíduo depende do imaginário radical – revelação consciente ou inconsciente da psique – e do imaginário social – instituição de representações imaginárias sociais.

Essa correlação de significados e representações na linguagem não pode ser vista como engessada, estanque, definida e determinada. Como significação, diferente do posicionamento proposto por Saussure, a linguagem constrói-se constantemente como um magma de significações em que os significados da língua têm duração até o momento em esses façam sentido para as significações imaginárias dos sujeitos de uma dada instituição.

Paralelamente a tal posicionamento, acrescenta-se ainda a dimensão conjuntista-identitária da língua que se refere, especificamente, à teoria dos conjuntos. Tal teoria

apresenta a lógica determinável e organizável de tudo aquilo que aparece na sociedade. Tudo aquilo que é novo tende a identificar-se e incorporar-se a algo previamente conhecido a fim de fazer parte de um conjunto existente. Esse novo elemento difere dos demais como sendo singular em si, mas também como pertencente a um grupo de elementos distintos e definidos.

Assim como toda manifestação da sociedade, a linguagem também possui sua dimensão conjuntista-identitária que objetiva sustentar uma parcela essencial e de sustentação a essa atividade social. Tudo que é estabelecido em uma sociedade passa pela linguagem. *Legein* é distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer. Ao estabelecer um novo termo ou elemento, primeiramente distingue-se aquilo que é e que não é ele, para, então, reuní-lo num todo a partir daquilo que é similar a ele. O *Legein*, portanto, é a formalização da lógica conjuntista-identitária no representar/dizer social, ou seja, a manifestação concreta daquilo que naturalmente já existe na sociedade como organização de elementos em conjuntos definidos e distintos.

É essencial que a linguagem forneça sempre a possibilidade de tratar as significações que ela acompanha com um conjunto formado por termos determinados, rigorosamente cingíveis, cada um idêntico a si e distinto de todos os outros, separáveis e separados (CASTORIADIS, 1982: 398).

Como diz Castoriadis, “a sociedade não é nem conjunto, nem sistema ou hierarquia de conjuntos (ou de estruturas); ela é magma e magma dos magmas” (CASTORIADIS, 1995:398), mas toda e qualquer atividade social possui uma parcela estruturante, uma dimensão basilar do fazer/representar social que a precede. Magma no sentido de afirmar, confirmar, refazer, propor, modificar essa dimensão conjuntista-identitária que, sendo assim, é conjuntizante e definível no sentido do eterno porvir.

Essa condição de existência, de marco, de referência a uma sociedade é por ele chamado de primeiro estrato natural. Isso condiciona uma sociedade a proferir certamente uma estrutura que a sustenta. Como fato natural desse primeiro estrato, a condição física e biológica de ser vivo para o ser humano poderia ser citada como exemplo, como também o ser-masculino e ser-feminino como inerente a essa lógica da teoria dos conjuntos, como classificável e compreensível.

O que condiciona a existência de uma sociedade é o primeiro estrato natural da lógica conjuntista-identitária. Entretanto, a instituição de uma sociedade qualquer acontece a partir das significações imaginárias por ela geradas. As significações criadas por esse meio podem, de acordo com aquilo que fizer sentido e significar algo para os indivíduos, prover mudanças

nessa estrutura basilar e, por vezes, negar a sua existência. Isso remete à idéia de que a partir do momento que um dado significativo incitado pelos indivíduos surgir e o primeiro estrato natural não conseguir responder a determinadas questões, essa estrutura de sustentação da sociedade pode ser naturalmente recriada e modificada em um movimento que muitas vezes pode vir a desmentir a teoria dos conjuntos.

As significações de uma sociedade também são criadas e recriadas pela linguagem. A materialização dessas significações imaginárias sociais sucede-se na e pela linguagem nas mais diferentes formas. Isso se deve ao fato de que o imaginário social promove a criação de significações e a criação de imagens e figuras que presentificam e concretizam essas significações simbolicamente. A linguagem, portanto, pode ser considerada uma dessas manifestações das significações imaginárias sociais.

A linguagem pode ser língua ou código. Quando significação, ou seja, enquanto magma de significações, a linguagem é denominada língua. Quando se refere à lógica conjuntista-identitária, a linguagem é código. Como código, a linguagem é tangível no sentido de estabelecer termos ligados às dimensões estruturais da língua pela semântica, sintaxe, morfologia e fonologia. Essas são reveladas como a organização identitária e conjuntivista da linguagem.

A língua, como significação da linguagem, também possui sua dimensão conjuntista-identitária quando seus elementos (palavras, frases e orações) possuem necessariamente significados de ordem restrita, fechada e inigualável. Mesmo assim, quando se exalta o pleno sentido da significação, a lógica da teoria dos conjuntos avilta-se, dando lugar àquilo que de fato faz sentido para o Ser da significação. Essa asserção exalta o aspecto inaugurado por Merleau-Ponty ao tratar da linguagem como revelação do Ser. Esse Ser que nada mais é que a validade e a consideração ao sujeito-falante e sujeito-pensante.

E é porque o magma é assim, que o homem pode se mover e criar no e pelo discurso, que ele não é aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega - ou seja, que a linguagem é linguagem (CASTORIADIS, 1982:284).

Dessa maneira, o léxico do código é fechado, restrito, limitado e definido. Por outro lado, o léxico das significações pode ser considerado aberto e passível de ser socialmente construído pelos sujeitos. Com isso, acrescenta-se a idéia de que, por essa razão, a linguagem permite ao homem criar e recriar no e pelo discurso, dando sempre novas significações àquilo

que a sociedade lhe apresenta. A idéia-chave deste capítulo é a exaltação da Linguagem como construção social a partir de suas significações imaginárias sociais.

Longe de ser uma mera coisa, meio, ferramenta, composta de sinais e ou de signos de um lado, e de sentidos e significados doutro, radicalmente separáveis, a linguagem existe apenas como criação radical e profunda da humanidade, instituída e convencionalmente sancionada. A instituição da linguagem faz parte das primeiras criações da humanidade como humanidade, isto é, como seres sociais que precisam uns dos outros. Reduzi-la a um mero código ou instrumento técnico significa decepá-la deste caráter criativo e radical, com conseqüências óbvias para o homem, sobretudo em relação aos fazeres dele como membro de uma comunidade, como parte de um processo coletivo onde ele é criativo mas onde tem deveres públicos e políticos (TAURO, 2001:3).

CAPÍTULO 3 DO IMAGINÁRIO

3.1. Os Caminhos da Dissertação

Para compreender o ponto de partida desta dissertação, acreditamos ser interessante iniciar o presente capítulo descrevendo os caminhos percorridos até chegar ao imaginário como referencial teórico. O método fenomenológico foi a primeira parada essencial para este trabalho. A princípio, a fenomenologia parecia atender perfeitamente aos anseios iniciais que inflamavam os questionamentos aparentes. A contribuição da fenomenologia para este trabalho dirigiu-se ao aprofundamento adquirido no que diz respeito ao ser, à aparência, ao fenômeno e à noção de que estes contribuem, demasiadamente, para a definição do imaginário.

Inicialmente vale dizer que fenomenologia etimologicamente significa o estudo ou a ciência do fenômeno. Em ABBAGNANO (2000:437), “fenomenologia é a descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição”. A essa definição, acrescentamos o fato de a fenomenologia buscar descrever e interpretar um dado fenômeno, além de sua aparência. Levando em consideração essa faceta da fenomenologia, consideramos de extrema relevância que, ao analisar a fala dos professores e dos alunos, estivéssemos atentos ao desvelamento do fenômeno em questão, em busca da essência de suas falas.

A palavra fenômeno era usada pelos gregos para aquilo que se manifesta fisicamente, estabelecendo uma relação intrínseca entre o ser e o parecer. O fenômeno era visto e entendido como uma manifestação aparente ilusória cuja relação com o objeto era a de revelar o que se colocava escondido. A coisa-em-si, como ainda é denominada, mostra a veracidade do fenômeno como revelador de verdades não-arentes aos olhos daqueles que a vêem. Essa contribuição à formação teórica deste trabalho propiciou maior maleabilidade na interpretação

dos dados aparentes e a consideração de que há uma infinidade de aspectos a ser considerados.

Parmênides de Eléia foi o filósofo que introduziu a idéia do Ser e Não-Ser na filosofia grega e que, juntamente com Xenófanés, distinguiu aparência e realidade. Utilizando-se da linguagem poética em versos, até então jamais utilizada para retratar reflexões filosóficas, Parmênides diferencia a Via da Verdade (alethéia)¹ e a Via da Opinião (dóxa)². No poema “Sobre a Natureza” – título cujo nome não se sabe ao certo - estas duas vias são retratadas ao se fazer alusão à Noite e ao Dia. Para Parmênides, “o que é, é” e “o que não é, não é”. Esse Ser que é, só existe pelo pensamento e pela fala. O Não-Ser é aquilo que não pode ser falado, nem pensado. Ser, pensar e falar são a mesma coisa. Portanto, a Via da Verdade é identificada pelo ser, pensar e falar. Esse Ser é, então, imutável, imóvel, eterno, indivisível, inalterável e contínuo, assim como a Verdade o é. Se algo no mundo não é possuidor dessas características, posiciona-se na ordem da Via da Opinião, como Não-Ser, como não-verdade. A dóxa é a crença individual dos homens a respeito das coisas. Essas são passíveis de mudanças, movimento, não-permanência, divisibilidade, alteração e descontinuidade. Dentro do pensamento parmesiano, a Via da Opinião é o Não-Ser, pois este se pauta na dualidade e é fruto da experiência sensorial, das impressões que os seres humanos têm sobre o mundo. Neste ponto surge a distinção entre Verdade e Aparência. A aparência é o resultado das sensações; não do pensamento puro e da razão. O verdadeiro pode ser dito como aquilo que se dá somente pela via do pensamento. O rompante parmesiano é a explicação da verdade das coisas pela razão humana.

O termo fenomenologia foi utilizado por Lambert, no século XVIII, no contexto filosófico, denominando-a “teoria da aparência ilusória e suas variedades”. Também foi citado por Emmanuel Kant na *Crítica da Razão Pura*, ao tratar do idealismo transcendental, distinguindo a coisa-em-si e o fenômeno. Os fenômenos “são meras representações – não podendo de modo algum existir fora de nossa mente -, que, tal qual são representados, como entes extensos ou séries de mudanças, não possuem uma existência fora de nossos pensamentos e fundada em si” (KANT, 1980:253), distinguindo a coisa-em-si e o fenômeno. Com Hegel, o termo ganha força e passa a ser usado correntemente. Em contextos não-

¹ “Em grego, é uma palavra que se diz negativamente: a-lethéia. (em grego, o prefixo a- indica uma negação. Léthe: esquecimento, esquecido. Alethéia: não esquecimento, não esquecido, lembrado.” (CHAUI, 1999, p. 35).

² “Dóxa deriva do verbo dókeo, que significa: 1) tomar o partido que se julga o mais adaptado a uma situação; 2) conformar-se a uma norma; 3) escolher e decidir”. A dóxa pertence ao vocabulário político da decisão. (CHAUI, 1999, p. 38)

filosóficos, foi empregado por Ernst Mach (1838-1916) e Pierre de Chardin (1881-1955) já no século XX.

Atualmente, o sentido de fenomenologia mais utilizado é o idealizado por Edmund Husserl, em que fenômeno é designado como “tudo que intencionalmente está presente à consciência” (HUSSERL, 1996:7). Husserl chega a essa definição de fenomenologia a partir de uma manifestação da realidade, dito fenômeno, em busca de uma análise mais profunda do pensamento humano. Assim, distingue a atitude natural da atitude transcendental. A fenomenologia preocupa-se com a transcendental por ser esta um fenômeno, ou seja, uma manifestação da consciência. Enquanto a atitude natural foca-se em tudo aquilo que é espontaneamente vivenciado.

Ou seja, Husserl dá um caráter mais subjetivo ao fenômeno. O ser e o fenômeno coexistem. Sendo assim, a fenomenologia pretende estudar “a significação das vivências da consciência” (HUSSERL, 1996:18). Na descrição dos fenômenos, o sujeito é capaz de, munido de sua subjetividade transcendental, voltar às coisas mesmas em busca da realidade pura e evidente.

Em suma, a idéia da fenomenologia é a captação do sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado, da evidência absolutamente intuitiva, em suma, captar sua pureza. Na fenomenologia, exige-se uma distinção entre dois dados absolutos para a investigação da essência: o fenômeno e o objeto aparente. A fenomenologia analisa tudo que se dá em si mesmo. “É o fenômeno que, pela sua própria constituição, se mostra a quem se dispõe a descrevê-lo ou investigá-lo” (PAIS, 1999:53).

O fenômeno era visto e entendido como uma manifestação aparente ilusória cuja relação com o objeto era a de revelar o que se colocava escondido. “A coisa-em-si”, como é ainda hoje denominada, mostra a veracidade do fenômeno como revelador de verdades não-arentes aos olhos daqueles que a vêem. Dessa maneira, Merleau-Ponty fala daquilo que é visível e daquilo que é invisível ao tratar da aparência e da essência. Seu posicionamento diferencia-se do de Husserl ao apresentar a idéia de valorização da essência do Ser. Para ele, a linguagem não é mera reveladora da essência do significado; é por meio dela que o sujeito fala, pensa e se mostra como repleto de significação. O que é dito pelo sujeito não é interpretado apenas pela materialidade da fala, mas também pelo arsenal de elementos existentes em um contexto lingüístico, o que revela o Ser-pensante e o Ser-falante. Por essa razão, adota-se o posicionamento proferido por Merleau-Ponty para compreender a relação do Ser com a linguagem.

Nesse ponto, apresenta-se o posicionamento teórico adotado ao tratar da linguagem como ato das relações sociais entre os sujeitos – apresentado no Capítulo 2 – e o Imaginário como elemento essencial no entendimento das significações de uma dada sociedade. Propõe-se, em seguida, um aprofundamento deste segundo aspecto quanto à sua origem, seu significado e sua importância no que se refere à aprendizagem de línguas.

3.2 Do Imaginário

Imaginário e imaginação são noções que há muito perpassam os discursos filosóficos e, até mesmo, as falas coloquiais. Contudo, sua importância nem sempre foi evidenciada como de relevância para a formação de uma sociedade. O termo imaginário sempre foi objeto de estudo da psicologia e caracterizado como “a faculdade de representar coisas em pensamento, independentemente da realidade” (ROUDINESCO & PLON, 1998: 371). Esta noção remete à idéia de que a imaginação é obra dos indivíduos singularmente, independente de qualquer manifestação social, tendo nessa somente um ancoradouro daquilo que o indivíduo anseia imaginar.

Platão já havia reconhecido a complexidade da alma, mas foi Aristóteles o primeiro filósofo a perceber, enxergar e reconhecer o imaginário formalmente, esmiuçando muitas reflexões que aparecem evidenciadas em seu tratado *De Anima*. Ele mesmo reconhece esse caráter inédito de sua obra:

Concebendo o conhecimento entre os itens belos e valiosos, e mais do que o outro ou por exatidão ou por ser de coisas melhores e mais admiráveis, por ambas estas razões acertadamente colocaríamos entre os primeiros a investigação concernente à alma (ARISTÓTELES, 1999:23).

Seu trabalho tinha como pano de fundo a busca de explicações filosóficas e científicas a partir da natureza. Em sua obra, a natureza aparece como princípio imanente de toda existência. O tratado *De Anima* é a primeira obra aristotélica a tratar do mundo vivo, diferentemente das discussões realizadas até então acerca do mundo físico. Aristóteles tinha a preocupação de tratar de assuntos que fossem voltados para a realidade humana vigente e de dar explicações às coisas a partir da natureza. Tanto que sua escola, chamada “Liceu” [em razão a sua localização], tornou-se importante centro de estudos das ciências naturais.

O biologismo era mais que uma perspectiva de escola: tornou-se marca central da própria visão científica e filosófica de Aristóteles, que transpôs para toda a natureza categorias explicativas pertencentes originariamente ao domínio da vida (ARISTÓTELES: 1978, p. VIII).

O tratado *De Anima* foi uma de suas composições destinadas aos alunos do Liceu, possuindo, portanto, conteúdo filosófico ordenado e explicativo. Em todas as suas obras, há uma preocupação em retomar conceitos doravante veiculados, situando-os historicamente, para então introduzir o aristotelismo. Aristóteles é considerado empirista por considerar a fala veiculada no senso comum e os conceitos utilizados pelas pessoas, evitando, dessa forma, contrapor-se àquilo que a humanidade já vinha, espontaneamente, construindo. “A lógica não seria parte integrante da ciência e da filosofia, mas apenas um instrumento (organon) que elas utilizam em construção” (ARISTÓTELES, 1978, p. X-XI).

Para Aristóteles (1999, p. 47), a alma é considerada “aquilo que primeiramente vivemos, percebemos e pensamos”. Essa afirmação aparece, ao longo do tratado, propondo uma partição ou subdivisão da alma em faculdades pertencentes aos seres da natureza.

Dentre as capacidades da alma que foram mencionadas, em alguns viventes ocorrem todas elas, conforme dissemos; não obstante, em outros, ocorrem apenas algumas delas e, por sua vez, em alguns apenas uma única. E mencionamos como capacidades a nutritiva, a sensitiva, a desiderativa, a locomotiva e a dianoética (ARISTÓTELES, 1999:49).

Essas faculdades são apresentadas dentro de uma noção continuista da espécie (e não evolucionista). Aristóteles aponta a conservação da espécie a partir da geração de seres semelhantes desprezando, assim, a evolução. Essas almas ou faculdades nutritiva, sensitiva, desiderativa, locomotiva e dianoética têm funções vitais:

- Alma ou faculdade nutritiva e reprodutiva – função vital mínima de conservar e reproduzir a vida;
- Alma ou faculdade sensitiva/ alma ou faculdade desiderativa – função voltada para o conhecimento sensível das coisas, das sensações sinestésicas (prazer e dor) e das sensações imaginativas e reminiscentes;
- Alma ou faculdade locomotiva – função voltada para a busca dos objetos de prazer e refugio daqueles que causam dor;
- Alma ou faculdade dianoética ou racional – função voltada para o conhecimento intelectual.

En général, donc, ainsi que nous l'avons dit, c'est en tant que l'animal est doué de désir qu'il est son propre moteur; mais il n'est pas doué de désir sans l'être d'imagination, et toute imagination, à son tour, est rationnelle ou sensitive³ (ARISTÓTELES, 1959:207).

A imaginação aparece, primeiramente, como parte integrante das funções da faculdade sensitiva do ser humano. Na tradição filosófica, a existência de dois pólos distintos entre si já apareciam em Platão. Em seu Mito da Caverna, o sensível – *o aisthèton* - e o inteligível – *o noèton* - aparecem sob a forma figurada de sombras projetadas em uma parede, a ser observadas por pessoas que ali estavam acorrentadas desde seu nascimento. As imagens projetadas são sombras de tudo o que acontece fora da caverna. Para aqueles que estão neste local, as imagens ali refletidas são consideradas a realidade. Este simbolismo revela a relação existente entre o sensível e o inteligível. O inteligível é a representação do sensível, ou seja, daquilo que é percebido pelos órgãos sensitivos e são, dessa forma, transpostos para a mente humana. No mito da caverna, a realidade, ou melhor, o mundo inteligível, é a representação do mundo sensível. Nesse mesmo mito, um dos habitantes consegue, com muito esforço, dali sair. Ou seja, há, por parte desse sujeito, a passagem do mundo sensível para o inteligível.

Aristóteles considera a imaginação, em seu tratado, como sendo “o movimento originado pela sensação em efetividade” (ARISTÓTELES, 1999:93). Em toda a sua obra, Aristóteles cita a imaginação como algo intrinsecamente ligado ao pensamento.

L'imagination, en effet, est quelque chose de distinct à la fois de la sensation et de la pensée, bien qu'elle ne puisse exister sans la sensation, et que, sans elle, il n'y ait plus non plus de croyance. Mais qu'elle ne soit ni pensée, ni croyance, c'est Clair: cet état, en effet, dépend de nous, de notre caprice (car nous pouvons réaliser un objet devant nos yeux, comme le font ceux qui rangent les idées dans des lieux mnémoniques et qui en construisent des images)⁴ (ARISTÓTELES, 1959:165).

Dessa maneira, Aristóteles aponta como sendo a formação do pensamento fruto das sensações e as fantasias como manifestações da imaginação, ou seja, materialização da forma, mas sem matéria. “É necessário, então, que a alma seja essência enquanto forma de corpo

³ Em geral, portanto, dessa forma que nós dissemos, enquanto o animal é dotado de desejo, que é seu próprio motor, mas ele não é mais dotado de desejo sem o ser da imaginação, e toda imaginação, ao seu lado, é racional ou sensitiva.

⁴ A imaginação, em efeito, é algo de distinto tanto da sensação, quanto do pensamento, embora ela não possa existir sem a sensação e que, sem ela, não há crença. Mas que ela não seja nem pensamento, nem crença, é claro: este estado, com efeito, depende de nós, do nosso capricho (porque nós podemos criar um objeto diante de

natural que em potência possui vida. E a essência é efetividade” (ARISTÓTELES, 1999:39). Seria como o quadro de Magritte que apresenta a frase “Ceci n’est pas une pipe”⁵ abaixo da figura de um cachimbo. O que de fato o pintor quis revelar é que ali aparece a manifestação pictórica de um cachimbo e não o objeto em si. Como elemento comparativo, essa obra serve para mostrar o papel da imaginação frente à formação de pensamentos. Essa manifestação do pensamento em ato é por ele sutilmente denominada fantasia: “un mouvement engendré par la sensation en acte”⁶ (ARISTÓTELES, 1959:172). Não vale dizer que o fictício tivesse sido sempre ignorado pelos filósofos; somente não foi dado a ele o estatuto de categoria essencial para o entendimento do Ser. Platão, anteriormente, havia considerado a *phantasia* – manifestação da imaginação – como uma imitação falsa da realidade e uma junção da sensação com a opinião, no sentido dado por Parmênides. “Et comme la vue est le sens par excellence, l’imagination a tiré son nom de ‘lumière’ parce que, sans lumière, il n’est pas possible de voir.” (ARISTÓTELES: 1959:172)⁷.

Aristóteles contrapõe-se a esse posicionamento dizendo que imaginação não pode ser sensação, pois esta é sempre verdadeira, enquanto a maior parte das manifestações da imaginação é sempre falsa, por ser considerada uma projeção da realidade no pensamento humano. Assim também o pensamento – inteligível – como *dóxa* – opinião - é sempre verdadeiro por tratar das impressões dos sujeitos diante daquilo que lhe é apresentado. Imaginação também não pode ser pensamento pois a opinião é acompanhada de crenças, sentimentos, emoções e pela imaginação esses elementos não aparecem verdadeiramente.

S’il est pourtant une opération qui semble par excellence propre à l’âme, c’est l’acte de penser; mais sic et acte est, lui aussi, une espèce d’imagination ou qu’il ne puisse exister indépendamment de l’imagination, il ne pourra pas davantage exister sans un corps. (ARISTÓTELES, 1959, p. 8)⁸ - Aristóteles define a imaginação ao tratar da alma no Livro I.

Nesse prisma, a imaginação é vista como um terceiro elemento que perpassa as demais categorias: sensível e inteligível. Ela escapa a essa divisão, pois ao mesmo tempo em que está presente em ambas, não o está nem em uma, nem na outra. Isso se deve ao fato de que como

nossos olhos, como o fazem aqueles que arrumam as idéias dentro nos lugares mnemônicos ou constroem imagens).

⁵ Isso não é um cachimbo. (A figura do quadro em questão está em anexo).

⁶ Movimento engendrado por uma sensação em ato” (ARISTÓTELES apud CASTORIADIS, 1987:343).

⁷ E visto que a visão é sensação em maior grau, também o nome ela tomou da luz, porque sem luz não é possível ver. (ARISTÓTELES, 1999, p. 93).

sensível, a imaginação é passível de existir e, como inteligível, ela também se faz presente como pensamento. Mesmo sendo considerada parte essencial em ambas, ela não pertence a nenhuma delas. Por outro lado, Aristóteles coloca a imaginação dependente da sensação/sensível por apresentar o modo pelo qual o sujeito apreende a realidade em pensamento, a partir das sensações, ou seja, daquilo que ele pode perceber fisicamente. Assim, também a imaginação é parte integrante do pensamento, pois nele existe e nele é projetada. “Pois a imaginação é distinta da sensação e do pensamento, e ela não surge sem a sensação, nem sem ela há concepção” (Aristóteles, 1999: 85).

Aristóteles apresenta tais idéias de maneira ordenada, mas em seu trabalho há algumas contradições quando a imaginação aparece. Isso se deve ao fato de, segundo Castoriadis, ele apresentar duas imaginações que, apesar de serem homônimas, não possuem nenhuma outra semelhança. Verifica-se, a partir das análises realizadas no tratado *De Anima*, que o filósofo grego trata distintamente de duas facções da imaginação. Uma correntemente aceita no meio filosófico e a outra cujas discussões pouco avançam, mas nela reconhecemos aspectos extremamente valiosos para a discussão que se fará em seguida. Essa distinção não aparece claramente em seu tratado.

A imaginação primeira aparece no tratado supracitado no Livro III, 7 e 8. A imaginação segunda tem maior evidência em *De Anima* no livro III, 3. Na imaginação primeira, que para a presente dissertação faz-se importante, o conceito dado por Aristóteles ao “movimento de sensação em ato” esvazia-se por outro aspecto apontado por ele mesmo, ao dizer que “não há desejante sem imaginação” ou “a alma jamais pensa sem fantasia” (*De Anima*, 433). Sendo a fantasia a manifestação da realidade em pensamento, essa sempre existe quando pensamos.

Et l' aversion et l'ê désir donc les actes de la même faculté da version ne sont distinctes ni l' une de l' autre, ni de la faculte sensitive, bien que leur essence soit différente. - Quant à l' âme dianoétique, les images remplacent pour elle les sensations, et quand elle afieme ou nie l'ê bom ou l'ê mauvais, elle fuit ou poursuit. C' est pourquoi jamais l' âme ne pense sans image (ARISTÓTELES, 1959:191).⁹

⁸ Por outro lado, parece ser-lhe próprio o inteligir; mas se também este for uma certa imaginação ou não for sem imaginação, também não será cabível que ele seja sem o corpo. (ARISTÓTELES, 1999:27).

⁹ E a aversão e o desejo são uma mesma coisa, em efetividade, e a capacidade desiderativa e a aversiva não são distinta, nem entre si, nem da capacidade sensitiva: embora o ser seja diverso. – E as imagens estão disponíveis à alma dianoética tais quais sensações percebidas. E quando se afirma alguma imagem boa ou se nega alguma ruim, [a alma] a persegue ou a evita. Por isso, a alma jamais entende sem imagem. (*De Anima*, 1999, p. 105)

Ou seja, quando há pensamento, há fantasia e, portanto, imaginação é a representação de um dado objeto sem sua presença física.

A phantasia, assim, é condição do pensamento, posto que apenas ela pode apresentar ao pensamento o objeto, como sensível sem matéria. E ela é condição do pensamento, igualmente, na medida em que separa, na forma do objeto, os diferentes 'momentos' dessa forma e consegue apresentá-los como abstratos subtraídos do resto (Castoriadis, 1987:356).

Outro aspecto contraditório, com relação à imaginação aqui considerada, é a relação estabelecida com aquilo que é verdadeiro ou falso na imaginação.

E a imaginação é distinta da asserção e da negação: pois o verdadeiro e o falso são complexão de intelecções. E as primeiras intelecções, por que seriam diferentes das imagens? Ou então nem sequer as outras são imagens, embora, entretanto, não sejam sem imagens (ARISTÓTELES, 1999:109).

Tal aspecto torna-se irrelevante, pois, se a alma sempre pensa pela fantasia, dizer que, sendo verdadeira, a imaginação é pensamento e não sendo, não o é, é um contra-senso. A imaginação é considerada, portanto, uma das facções do pensamento.

Além do que, sensação sempre está presente, mas a imaginação não. E se a imaginação fosse idêntica à atividade, caberia ocorrer imaginação em todos os bichos; mas isso não parece ser o caso. Por exemplo, para a formiga, a abelha e o verme. Além do mais, aquelas são sempre verdadeiras, ao passo que a maioria das imaginações são falsas (ARISTÓTELES, 1999:87).

Há, com os neoplatônistas, uma tentativa de retornar a essa questão, mas o imaginário é visto como uma “faculdade psicológica” até o século XVIII e como algo que extrapola qualquer explicação passível de entendimento. Portanto, o posicionamento dos estudiosos até então foi o de ignorar a sua existência.

Na segunda metade do século XX, o gosto pela arte passa a evidenciar-se e, com isso, o termo imaginário passa a ser usado mais freqüentemente. De onde provém uma obra de arte, a idéia de um auto, uma criação artística? Pode-se explicar seu surgimento a partir de uma lógica racional? Poder-se-ia até buscar a razão a partir da combinação das cores, da seqüência de falas em uma peça, na expressão concatenada e simétrica da arte, mas por fim não se conseguiria definir uma regularidade e uma determinidade. A criação, de qualquer ordem –

artística, política, social, histórica – é proveniente da imaginação humana. Imaginar é, conseqüentemente, criar. Criação como indeterminante, mutável, dinâmica, capaz de inovar modos de ser no mundo e de pensar o mundo. Essa assertiva nega a noção de determinidade da lógica herdada através dos tempos.

Há de se esperar até Kant para que a questão da imaginação volte a ser mencionada. Kant trata da imaginação quando fala do gênio como aquele que cria manifestações da arte ao dizer que o gênio tem a imaginação e o conhecimento como faculdades do espírito sendo que a capacidade de imaginar submete-se à de conhecer.

Espíritu, em significación estética, se dice del principio vivificante en el alma; pero aquello por medio de lo cual ese principio vivifica el alma, la materia que aplica a ello, es lo que pone las facultades del espíritu con finalidad em movimiento, es decir, en un juego tal que se conserva a si mismo y fortalece las facultades para él. Ahora bien: afirmo que ese principio no es otra cosa que la facultad de la exposición de **ideas estéticas**, entendiendo por idea estética la representación de la imaginación que incita a pensar mucho, sin que, sin embargo, pueda serle adecuado pensamiento alguno, es decir, **concepto** alguno, y que, por lo tanto, ningún lenguaje expresa del todo ni puede hacer comprensible¹⁰ (KANT, 1990:270. grifo do autor).

Hegel chega a citar e escrever a respeito da imaginação como sendo parte integrante da memória. A inteligência seria a memória de conteúdos e a imagem seria a representação desses conteúdos. Portanto, Hegel coloca a imaginação como subordinada à memória, como mero transporte de informações. Com ele, a imaginação volta a ter o sentido introduzido por Aristóteles, de maneira que essa fica entre o sensível e o inteligível, restringindo a sua função a uma reprodução de imagens.

A intelligencia é o poder das imagens e das representações que lhe correspondem; e assim é uma reunião livre e subsumção desta massa pelo seu conteúdo peculiar. Por tal modo a intelligencia se recorda em si **determinadamente** naquela massa, e a forja segundo o seu conteúdo peculiar; e, neste grau, é **fantasia**, isto é, a imaginação **symbolizante**, **allegorizante** ou **poética**. Estas imagens, mais ou menos concretas ou

¹⁰ Espírito, em significação estética, é o princípio vivo da alma; mas aquele por meio do qual esse princípio dá vida à alma, a matéria que aplica a isso, é o que põe as faculdades do espírito como finalidade em movimento, ou seja, num jogo tal que se conserva a si mesmo e fortalece as suas faculdades. A propósito: afirmo que esse princípio não é outra coisa que a faculdade da exposição de idéias estéticas, entendendo por idéia estética a representação da imaginação que incita a pensar muito, sem que, porém, possa ser adequado à pensamento algum, ou seja, conceito algum, e que, portanto, nenhuma linguagem expressa do todo, nem pode ser compreensível.

individualizadas, são ainda *syntheses*, na medida em que a matéria em que o espírito subjetivo se dá uma existência representativa, provém do dado da intuição¹¹ (HEGEL, 1936:444, grifo do autor).

Com Martin Heidegger, em sua obra *Kant e o problema da metafísica*, a questão da imaginação retorna com força e aprofundamento. Ele retoma as idéias de Kant sobre a imaginação como uma faculdade sensitiva.

La imaginación, siendo "una facultad sensible", pertenece a las facultades del conocimiento que han sido divididas en sensibilidad y entendimiento, presentándose la primera como la facultad "inferior do conocimiento. La imaginación es un modo de la intuición sensible "aun sin la presencia del objeto. [...] Siendo una facultad que no está destinada a la presencia de lo intuible, realiza ella misma, es decir, crea y forma la imagen¹² (HEIDEGGER, 1954:112, grifo do autor).

Em Merleau-Ponty, a questão imaginário aparece sutilmente em *O visível e o Invisível* em uma de suas notas de trabalho (datada de novembro de 1960), em que ele aponta a definição vigente na época e o seu posicionamento a respeito desta questão.

E para Sartre negação da negação, **uma ordem em que a modificação se aplica a si própria**, e assim vale como posição do ser, embora não seja inteiramente o seu equivalente, e ainda que a menor parcela de ser verdadeira, transcendente, reduza imediatamente o imaginário. Isto supõe, pois, uma análise bipartida: percepção como observação, tecido rigoroso, sem nenhuma "luz", lugar da **nadificação** simples ou imediata, o imaginário como lugar da negação em si. O ser e o imaginário são para Sartre "objetos", "entes". Para mim, são "elementos" (no sentido de Bachelard), isto é, não objetos, mas campos, ser doce, não-tético, ser antes do ser, - e além disso, comportando-se sua auto-inscrição seu "correlato subjetivo" faz parte deles (MERLEAU-PONTY, 2000:329, grifo do autor).

¹¹ A inteligência é o poder das imagens e das representações que lhe correspondem; e assim ... é uma reunião livre e subsumção desta massa pelo seu conteúdo peculiar. Desse modo, a inteligência se recorda em si **determinadamente** naquela massa, e a forja segundo o seu conteúdo peculiar; e, neste grau, é **fantasia**, isto é, a imaginação **simbólica, alegórica** ou **poética**. Estas imagens, mais ou menos concretas ou individualizadas, são ainda sínteses, na medida em que a matéria em que o espírito subjetivo se dá uma existência representativa, provém do dado da intuição.

¹² A imaginação, sendo "uma faculdade sensível", pertence as faculdades do conhecimento que foram divididas em sensibilidade e entendimento, apresentando-se a primeira como a faculdade "inferior do conhecimento. A imaginação é um modo da intuição sensível, mesmo sem a presença do objeto. [...] Sendo uma faculdade que não está destinada à presença do intuitivo, realiza ela mesma, ou seja, cria e forma a imagem.

Castoriadis apresenta a noção de imaginário dizendo que a história da humanidade é a história do imaginário humano. Indivíduos e coisas são criações sociais, tanto do ponto de vista da sociedade, como na sua porção individual. Aquilo que não é social para as coisas pertence ao mundo físico e aquilo, no sujeito, que não é social pertence à sua esfera psíquica, que também é necessariamente condicionada a uma sociedade.

Aquilo que, para Castoriadis, mantém uma sociedade é sua instituição no que concerne tanto às instituições em geral, como às instituições particulares de uma sociedade considerada. Dessa forma, uma sociedade pode ser considerada um pequeno grupo, uma nação, ou mesmo toda humanidade de maneira que essa se constituiria a partir de sua instituição. Nesse contexto, “instituição” é utilizada

no sentido mais amplo e mais radical: normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer coisas e ainda, é claro, o próprio indivíduo, tanto em geral como no tipo e na forma particular que lhe dá a sociedade considerada (CASTORIADIS, 1987:229).

Em cada sociedade instituída, há uma unidade desses elementos – normas, valores, linguagem, instrumentos, métodos -, que fazem com que essa se mantenha viva e perpetue-se. Esses elementos constituem e compõem as significações imaginárias sociais que são sua origem e sua perpetuação. Essa garantia de existência acontece pelo imaginário social que faz com que um povo, uma nação, uma sociedade mantenha a sua identidade e se estabeleça como instituição. Diz-se imaginário porque a existência desses elementos não é passível de explicações lógicas, e social porque essas criações acontecem por meio de uma instituição que é compartilhada por um coletivo anônimo.

Acrescenta-se também a noção de sociedade instituída-instituente, pelo fato de a instituição ter sua parcela determinada – instituída - e a idéia de infundável porvir sendo criação, movimento, alteridade - instituente. Sem imaginação não há desejo e é dessa maneira que a criação aparece como conseqüência daquilo que um indivíduo ou uma sociedade apresenta como suas significações do imaginário radical (como resultante da psique do sujeito) ou social (como produto da coletividade).

O imaginário radical é criação de novas formas de ver, de ser, de pensar e falar no mundo. Sua dimensão social-histórica aparece na coletividade oculta da humanidade e se estabelece nas relações sociais entre os indivíduos. Sua dimensão psíquica aparece individualmente nos seres humanos (nas representações, no afeto e na emoção). O imaginário

radical manifesta-se nas figuras que podem ser entendidos como categorias, símbolos, signos. Essas significações imaginárias fazem com que tudo o que é dito seja passível de múltiplas facetas de acordo com aquilo que essa menção representa. Falar, pensar são as conseqüências concretas daquilo que tem sentido para uma sociedade instituinte. É essa instituição-instituinte que faz com que uma sociedade seja um produto inacabado e em constante criação.

3.3 O Imaginário e sua relação com a Aprendizagem

É a instituição da sociedade que determina o que é e o que não é 'real', o que tem um sentido e o que é desprovido dele. Toda sociedade é um sistema de interpretação do mundo. Toda sociedade uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo. (CASTORIADIS, 1987:232)

Linguagem é criação de sentido. Por isso, aprender uma nova língua é sobrepor suas dimensões de codificação e entender que sua aquisição é constante. Para tanto, considerar o que cada sujeito tem a dizer, e buscar entender as razões para tal, é indispensável, senão estaríamos reproduzindo e repetindo estruturas estabelecidas. Quando aprendemos uma língua, ela nos permite criar e recriar novas formas de significação, não somente aquelas já estabelecidas, como outras novas que hão de emergir das relações sociais. Por que e para que serviria o aprendizado de uma língua se não permitir aos indivíduos criarem e recriarem socialmente?

“Embromation” é um termo que, necessariamente, seria banido radicalmente de qualquer contexto dominado por estruturalistas mais pungentes. Por outro lado, essa tentativa de aproximação da língua-meterna à língua estrangeira pode ser visto como a criação de um novo modo de dizer as coisas. O que dizer também sobre o tão atualmente corrente modo de falar dos brasileiros em suas relações sociais, quando dizem: “vou estar fazendo”. Fruto da estrutura gramatical da língua inglesa, essa incorporação é a expressão clara de novos modos de entender uma língua. A linguagem fala muito de sua sociedade e, por conseguinte, é falada e recriada por ela.

A aprendizagem de uma língua é a revelação daquilo que traz significação para uma sociedade, considerando o que os indivíduos consideram como importante e relevante. Sendo assim, ao aprender um novo idioma, os sujeitos incorporam outro modo de relação com a sociedade instituída e passam a prover novos meios de sentir, perceber e apreender seu mundo de significações.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA COMO ATO DE RELAÇÕES COM A LINGUAGEM

Esta pesquisa traz uma interpretação a partir do método qualitativo, considerando que a análise aqui proposta servirá de aparato empírico às idéias articuladas anteriormente a respeito das concepções de aprendizagem, de linguagem e do imaginário. Mais do que um método, uma pesquisa científica preconiza uma atitude filosófica pautada em aspectos que determinam a visão de mundo do sujeito-pesquisador, a relação sujeito-objeto, uma dialética específica e a busca do sentido das coisas. Para que tais categorias possam evidenciar o posicionamento teórico adotado, consideramos o arsenal teórico apresentado ao longo dos capítulos anteriores. Através da interpretação dos dados obtidos no discurso dos sujeitos, muitas das idéias inicialmente discutidas tomaram corpo na realidade vivenciada nos cursos de língua da cidade de Campo Grande, MS.

A análise lexical serviu de metodologia na pesquisa educacional por propiciar uma organização de dados mais clara, concisa e completa para um entendimento mais preciso dos discursos dos sujeitos, ou mesmo para aqueles que, por ventura, buscarem os dados coletados. A organização dos depoimentos em categorias é a revelação de que há elementos primordiais ao tratarmos da aprendizagem da língua inglesa e que esses carregam uma teia de elementos capaz de abarcar boa parte do mundo de significações da aprendizagem do inglês. Propomos, dessa maneira, a intersecção dos discursos da escola, do professor e do aluno revelando pontos em comum e discordantes.

4.1 Caracterização do Campo de Pesquisa

Os cursos de idiomas adquiriram ao longo dos anos uma importância ainda maior no que se refere à relevância dada ao conhecimento de um segundo idioma para a possibilidade de o indivíduo ter maiores chances no mundo do trabalho. A globalização, o intercâmbio de culturas, a abertura do comércio internacional ou outras razões específicas de cada setor da

sociedade levam-nos a crer que comunicar e entender uma outra língua chega a ser um requisito importante para que o indivíduo possa sentir-se incluído na sociedade. O inglês, devido à supremacia americana, é considerado a língua mais falada no mundo e, portanto, seu aprendizado é tomado como de extrema significação e importância.

Nesta pesquisa, o sujeito-pesquisador tem relevância na observação, identificação e análise dos fatos da pesquisa. É evidente, sobremaneira, que essa empatia com o universo empírico esteja intrinsecamente relacionada à formação e aos olhares propostos pela pesquisadora.

Primeiramente, evidenciamos a escolha dos cursos de inglês da cidade de Campo Grande. Este critério foi pautado na diversidade de alunos adultos existentes, nessas instituições de ensino, sob diferentes aspectos quanto à formação acadêmica, níveis sociais, culturais e econômicos. A diversidade é elemento de demasiada relevância e importância quando se trata de aprendizagem de alunos adultos, principalmente quando tratamos de incursões ao imaginário.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de Campo Grande, uma capital nova em constante ascensão, estando presente no cenário nacional e internacional, hospeda uma grande número de centros de ensino de língua inglesa. Estes abarcam grande parte da população em geral e foram gradativamente instalando-se na capital. Ciente da necessidade de se conhecer mais profundamente esse universo, uma análise histórica mais aprofundada dessas escolas de língua inglesa, no âmbito administrativo, metodológico, social, parece bem pertinente.

A partir do levantamento inicial das empresas cadastradas na Junta Comercial no CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas –, cuja publicação data de dezembro de 1995, identificou-se a existência de uma grande seção de classificação de atividade intitulada Educação. O registro das escolas de línguas aparece, apenas, como empresa ligada ao Ministério da Indústria do Comércio e Turismo, à Secretaria de Política Comercial e ao Departamento Nacional de Registro de Comércio. Não foi encontrada, até a data da coleta de dados primários, a existência de banco de dados ou registro associados ao Ministério da Educação – MEC, ou Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação.

A seção M – Educação – reúne todas as empresas que possuem alguma atividade ligada à Educação, estando nesta inclusas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, escolas de arte, academias e outros. Portanto, as escolas de idiomas não têm subseção específica e, além disso, as empresas aparecem registradas por nome fantasia, nome ou sobrenome dos sócios ou siglas, ficando, dessa forma, bastante difícil a identificação precisa

das escolas. Para garantir maior apuração, também foi consultado o banco de dados do SEBRAE.

No levantamento inicial, apareceram 33 empresas cadastradas na Junta Comercial e 83 cadastradas no SEBRAE. Alguns critérios foram definidos previamente para garantir rigor na pesquisa. Dentre as empresas cadastradas no CNAE, foram precisamente selecionadas as que tiveram como ramo de atividade “aprendizagem continuada de jovens e adultos” ou “venda de material”, já que algumas escolas de língua franqueadas possuem esse último como registro. Em seguida, buscamos pelo endereço, nome ou nomes dos sócios ou nome fantasia a identificação dos telefones para contatos. Algumas empresas não puderam ser localizadas ou mesmo deixaram de existir e, por essa razão, não puderam ser incluídas no universo de pesquisa. Após essa investigação, alcançou-se um total de 33 escolas de inglês.

O contato com todas as escolas foi inicialmente realizado por telefone, quando elucidamos aspectos gerais da pesquisa, tais como seu objetivo, sua veracidade e principalmente o sigilo quanto aos nomes das escolas, dos alunos e dos professores envolvidos.

Das 33 (trinta e três) escolas:

- Com 5 (cinco) delas houve impossibilidade de contato;
- 4 (quatro) não existem mais;
- 3 (três) delas pertencem à mesma franquia e, por esse motivo, apenas uma foi contatada;
- 1 (uma) escola não foi contatada por ter passado o prazo estabelecido para as entrevistas (31/10/2001);
- 1 (uma) escola foi vendida logo no início das entrevistas, não sendo, portanto, possível dar continuidade à pesquisa nesse local.
- 1 (uma) escola recusou-se a participar,
- 1 (uma) escola foi impossibilitada de marcar horário devido à sua dinâmica de atendimento;
- 2 (duas) escolas possuem dois registros.

Das escolas franqueadas com mais de uma unidade, de mesmo proprietário ou não, julgamos ser desnecessário incluir todas as unidades, por isso apenas uma foi contatada. Com todas essas variáveis, totalizamos 15 (quinze) escolas de línguas destinadas ao ensino do inglês para alunos adultos localizadas em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. É importante ressaltar que seguimos criteriosamente os documentos oficiais fornecidos pela Junta Comercial e pelo SEBRAE para que essas escolas fossem identificadas. Outras fontes de

informação ligadas a órgãos públicos também foram consultadas, mas, por não haver registro específico para escolas de idiomas, essas referências foram consideradas inexistentes.

Desse universo de 15 escolas, entrevistamos o coordenador pedagógico ou diretor, um professor e um aluno. Mesmo quando o coordenador ou diretor pedagógico também exercia a função de professor, evitamos entrevistar a mesma pessoa, salvo nas situações em que isso foi inevitável, no caso de escolas de pequeno porte ou mesmo aquelas em que o agendamento com outra pessoa não foi possível.

As entrevistas foram realizadas com data e horário marcados previamente com o coordenador, professor e aluno, escolhidos a partir do interesse e disponibilidade para participar das entrevistas ou mesmo por indicação da própria escola. Para cada uma das categorias de entrevista, elaboramos um questionário estruturado com questões abertas e semi-abertas de maneira a focar o objeto de estudo investigado. Os entrevistados foram informados do teor da pesquisa e puderam optar pela maneira mais conveniente para que essa pudesse ser realizada: preenchimento do questionário de próprio punho, entrevista oral com preenchimento por parte da pesquisadora ou ainda gravação da entrevista. Para esse último caso, as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, lidas e assinadas pelos entrevistados para confirmação da sua própria fala.

Para os coordenadores pedagógicos ou diretores entrevistados, elaboramos uma ficha cadastral contendo questões do ponto de vista estrutural da escola, como data de fundação, quantidade de alunos adultos, opção por inglês americano ou britânico, quantidade de professores – nativos ou não -, material didático e recursos utilizados pelos professores; e questões do ponto de vista pedagógico, como a metodologia de ensino e a sua opinião pessoal quanto a motivação dos alunos adultos.

4.2 Tabulação dos Dados

Optamos por iniciar nossa análise registrando os dados possíveis de serem tabulados. Dessa maneira, alguns aspectos estruturais extraídos da observação das escolas, bem como da fala dos entrevistados, podem ser indicativos do universo das escolas de línguas em Campo Grande.

A partir das entrevistas realizadas com coordenadores ou diretores das escolas, observamos alguns dados empíricos que serão apresentados através de tópicos referentes as escolas de línguas, aos professores e aos alunos.

4.2.1. Escolas de Línguas

As primeiras escolas de línguas de Campo Grande datam da década de 1970. Cerca de 26% das escolas que ainda permanecem foram fundadas nesse período. Uma parcela de escolas de mesmo percentual iniciaram suas atividades na década de 80. Incluímos em uma terceira parte desse universo as escolas cuja fundação aconteceu na década de 1990 e nos anos 2000 e 2001. Sendo assim, há, nesse período, o surgimento de 48% das escolas em funcionamento (considerando os dados obtidos até novembro de 2001).

Nas entrevistas, obtivemos outros dados demonstrativos da parcela da população campo-grandense de alunos adultos que estudam inglês. Para identificação da quantidade de adultos de Campo Grande, consideramos o Quadro Geral de Mato Grosso do Sul, fornecido pelo Tribunal Superior Eleitoral, em que identificamos a quantidade de alunos adultos votantes. Levando em consideração esta estatística de eleitorado, o número de habitantes dessa cidade e a quantidade de alunos estudantes revelada pelas escolas, temos que:

- 1% dos habitantes da cidade de Campo Grande estudam inglês em uma instituição de ensino;
- Desse total, 40,5% são alunos adultos.

Outra questão levantada foi quanto à opção da escola em diferenciar, priorizar a variação da língua inglesa quanto à sua origem, pronúncia e hábitos, no que se refere à diferença do inglês britânico, falado na Inglaterra prioritariamente, e o inglês americano:

- 3 escolas disseram não possuir nenhuma tendência para uma dos dialetos por se tratar do mesmo idioma;
- 6 escolas apontaram preferência pelo inglês americano por razões quanto à formação dos professores, material utilizado, por acreditarem haver entre Brasil e Estados Unidos uma proximidade de cultura, por opção da franquia e por ser também a variação da língua mais amplamente utilizada;
- 1 escola apresenta claramente opção pelo inglês britânico;
- 5 escolas admitem as diferenças e propõem o ensino das variações da língua.

Ao serem interrogados a respeito do material didático e recursos materiais utilizados, pudemos observar certa regularidade nas respostas. As escolas admitem o uso de livros importados ou, quando são escolas franqueadas, utilizam o mesmo material da sede e apostilas complementares produzidas ou não pela própria escola. Apenas uma escola revelou o uso de livros paradidáticos. Os recursos materiais utilizados baseiam-se, essencialmente, na utilização de audiovisuais, como fitas, CD's, vídeos, cartazes, pôsteres, revistas, jornais,

panfletos, objetos concretos, retroprojetores, jogos didáticos. Estes aspectos são apresentados pelas escolas como de considerável importância e relevância.

De acordo com entrevista realizada com os coordenadores ou diretores quanto aos professores das escolas de línguas em questão, aproximadamente 6% são provenientes de países cuja língua-mãe é o inglês.

Para análise criteriosa do objeto de pesquisa, vale descrever alguns elementos constitutivos existentes nos cursos de línguas. Pois, todo e qualquer signo lingüístico do ambiente escolar diz, e muito, de suas crenças, vontades, experiências, anseios e objetivos. Todos os sujeitos envolvidos, desde a secretaria até a diretoria, revelam, a todo o momento, as razões pelas quais fazem parte daquele contexto e suas impressões objetivas e subjetivas a respeito do aprender e ensinar a língua inglesa. Sendo assim, relatamos as observações realizadas. Tanto os nomes das escolas, como de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, serão representados por letras e números, a fim de preservar sua identidade, mantendo o rigor da pesquisa.

Os aspectos referentes à estrutura física das escolas foram os primeiros pontos observados. Muitas das crenças, posicionamentos, escolhas teóricas, olhares sobre a aprendizagem de uma escola de línguas são revelados a partir dos elementos existentes em sua estrutura física. Por outro lado, buscamos evitar muitos detalhamentos quanto às escolas para que elas não pudessem, de forma alguma, ser identificadas. Outro ponto destacado nas descrições abaixo foram as prioridades apontadas pelos mantenedores ou coordenadores, as impressões e as características que de alguma maneira foram destacadas ou evidenciadas durante as observações, pesquisas e entrevistas.

Escolas de Línguas	Observações realizadas
E1	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada numa região considerada nobre e privilegiada da cidade. - Prioriza atividades com pequenos grupos vinculados a empresas, aulas individuais e acompanhamento escolar. - Ambiente familiar.
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada em área central. - Pouco tempo de existência. - Os grupos são divididos por nível de proficiência na

	<p>língua, desprezando-se a faixa etária dos alunos nos grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propõe para alunos uma diversidade de cursos, como os de inglês, espanhol e língua portuguesa, além de leitura e interpretação de textos, inglês para mestrado, concurso e vestibular, português e redação para concursos e provas internacionais.
E3	<ul style="list-style-type: none"> - Oferece outras línguas. - Exposição de cartazes, livros, revistas e materiais nas salas de aula. - Troca semanal de professores nos grupos em uma diversidade de atividades, como debates, músicas, filmes, jogos, bateria de exercícios ou quaisquer tipos de atividades.
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada numa área central da cidade de Campo Grande. - Dependências adaptadas para a instalação de uma escola de idiomas. - Exposição de troféus, placas de homenagem à escola, livros, dicionários, revistas e fotos de eventos realizados.
E5	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na área central de Campo Grande. - Oferece outro idioma. - Dependências adaptadas para a instalação de uma escola de inglês. - Salas pequenas.
E6	<ul style="list-style-type: none"> - Atende prioritariamente adultos. - São exigidos professores com formação em Letras e fluência na língua. - O alunos têm disponível uma televisão ligada a TV a cabo na recepção. - A escola considera como um aspecto bem relevante instalações confortáveis.
	<ul style="list-style-type: none"> - Situada numa área considerada nobre. - As aulas são distribuídas de acordo com a

E7	<p>disponibilidade dos estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências da franquia quanto ao número de alunos por sala, registro, organização e nomenclatura, tanto no que se refere ao aspecto físico, quanto ao pedagógico. - Espaço de estudos com livros, revistas em inglês e equipado com computadores ligados à Internet. - Ambiente informal.
E8	<ul style="list-style-type: none"> - Área de convivência para os alunos. - Localizada em área central da cidade.
E9	<ul style="list-style-type: none"> - Situada numa área central da cidade - Há uma área livre para alunos e professores. - Nas salas de aula, encontram-se cartazes em inglês. - Há um espaço de convivência com sofás, poltronas, televisão e vídeo.
E10	<ul style="list-style-type: none"> - Há um laboratório de línguas contendo computadores com a possibilidade de uso de som e imagem. - Há uma biblioteca.
E11	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada em área residencial nobre - Ambiente familiar. - Dependências adaptadas para instalação de escola de inglês.
E12	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada em área central da cidade. - Acesso, na sala de espera, à revistas em inglês e jornais locais. - As salas são pequenas.
E13	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada em área nobre da cidade. - Salas de aula equipadas com recursos audiovisuais. - Os alunos têm acesso à televisão a cabo na recepção - Escola ambientada de acordo com as datas comemorativas.
E14	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de pequeno porte localizada em área nobre da cidade.

	- Escola que segue os padrões propostos pela franquia.
E15	- Localizada em área residencial nobre da cidade. - Possui área de convivência para alunos. - Espaço para estudos com computadores, livros e vídeos.

Levando em consideração o universo das escolas de línguas identificado, todas as escolas estão localizadas em áreas centrais ou em áreas residenciais nobres de fácil acesso a boa parte da população campo-grandense. Nessas observações realizadas, percebemos certa preocupação nos ambientes das escolas de línguas, em propiciar aos alunos ambientes acolhedores, priorizando a exposição de cartazes, fotos, banners, pôsteres, ou mesmo com a colocação de livros e revistas estrangeiras de fácil acesso aos alunos. Há uma aparente preocupação em oferecer espaços de convivência nos mais diferentes formatos, contendo televisão com canais em língua estrangeira, computadores e vídeos. Essa tendência na ambientação dos espaços propicia um número considerável de possibilidades de uso da língua. Constatamos, porém, certo contraste entre aquilo que aparentemente nos é revelado e a discordância nos discursos dos entrevistados. Tais similaridades entre as escolas são evidentes quanto ao aspecto físico, mas no que se refere às suas crenças, esses pontos em comum se esvaem.

4.2.2 Professores

As entrevistas realizadas com os professores objetivaram identificar o perfil do corpo docente das escolas de línguas, já que em boa parte delas esses foram escolhidos pelos coordenadores ou diretores da escola para realizar a pesquisa. Pressupomos que essa escolha tenha sido pautada em critérios voltados para a seleção de professores que pudessem revelar, mais fielmente, o perfil da escola. Portanto, apenas julgamos relevante para esta pesquisa determinar que tais profissionais fossem professores de alunos adultos, já que essa é a faixa etária estudada.

Quanto aos professores, as questões foram de cunho profissional enfatizando a sua opção pela carreira docente, sua formação e predileção quanto à faixa etária dos alunos. Dando vazão ao conhecimento de sua atuação pedagógica no que se refere à motivação dos

alunos, esses também foram questionados quanto às razões dos alunos adultos para iniciar o aprendizado da língua inglesa e para permanecer estudando o idioma.

Uma das questões levantadas referiu-se à formação dos professores. Julgamos importante delinear o perfil desses professores, a partir de sua capacitação, para exercer a função de professor nessas escolas de línguas. Para tanto, observamos que dos 15 professores entrevistados:

- Todos possuem formação lingüística adquirida em cursos de idiomas;
- 3 têm formação acadêmica em Letras, sendo que 1 possui pós-graduação na área;
- 2 estão em formação acadêmica em uma outra área das Ciências Humanas;
- 2 têm formação superior completa em uma outra área das Ciências Humanas;
- 3 têm formação superior em uma área das Ciências Exatas;
- 1 tem formação superior em uma área das Ciências Biológicas;
- 4 possuem apenas formação adquirida em curso de línguas.

4.2.3 Alunos

O contato realizado com os alunos adultos foi estabelecido através das escolas de línguas identificadas na pesquisa. A seleção dos entrevistados levou em consideração indicações da escola, disponibilidades dos alunos, ou mesmo interesse desses em participar da pesquisa. Vale acrescentar que consideramos como adultos aqueles cuja idade fosse igual ou superior a 18 anos e, ainda, também solicitamos alunos que fossem iniciantes de 1 a 2 anos de estudo da língua inglesa, já que poderíamos correr o risco de entrevistar alunos que iniciaram seus estudos na adolescência, desconhecendo ou não se recordando das razões que os fizeram iniciar seu aprendizado.

Nas entrevistas realizadas com alunos adultos, procuramos formular questões que os fizessem refletir a respeito de seu interesse inicial pelo aprendizado da língua inglesa e a sua permanência no curso. Essas questões para os alunos pautaram-se em dois aspectos: os motivos que os levaram a iniciar seu aprendizado e as razões que os fazem permanecer.

Propusemos, ainda, uma pergunta estruturada cuja resposta pautava-se na ordenação de elementos que permeiam a aprendizagem da língua inglesa. Essa terceira questão prioriza a identificação, por ordem de importância, dos elementos que eles julgam mais relevantes para seu aprendizado: atividades, escola, material didático, professor e recursos materiais.

As duas últimas questões foram apenas uma variação das duas primeiras. Estas tinham como objetivo fazer com que o aluno, deslocando-se de seu papel de aprendiz, pudesse olhar a

questão da aprendizagem sob o prisma da instituição de ensino. Dessa maneira, acreditamos que eles poderiam revelar aspectos que, nas questões anteriores, ficaram, de certa forma, encobertos.

Quanto a relevância e importância dos elementos envolvidos na aprendizagem, como atividades, escola, material didático, professor e recursos materiais, dos 15 alunos entrevistados:

- 11 alunos adultos colocaram o professor como elemento mais importante dentre os demais apontados;
- 1 considerou todo o conjunto de elementos como importante;
- 2 escolheram a escola como sendo mais relevante;
- 1 optou pelo material didático.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, as questões giraram em torno das razões que os fizeram iniciar seu aprendizado da língua inglesa e aquilo que os mantêm estudando. Essas tinham como objetivo fazer com que os alunos rememorassem sua experiência inicial com o inglês, de maneira a identificar os fatores de maior ocorrência. Para que pudéssemos abstrair uma maior fidedignidade das colocações por eles apresentadas, propusemos, também, o deslocamento desses sujeitos do papel de alunos para o de mantenedor/coordenador dos cursos de idiomas a fim de elencar os itens de maior relevância para o aprendizado da língua inglesa. Além disso, optamos por uma pergunta fechada por alternativas definidas para ordenação dos elementos mais importantes para a aprendizagem dos alunos. Essa formatação correspondeu às expectativas e propiciou um levantamento eficaz dos dados.

4.3. Análise Lexical dos Depoimentos

A análise lexical serviu de referencial metodológico para o agrupamento lógico das entrevistas destacando os elementos lexicais de maior relevância na fala dos entrevistados. Baseado nos estudos de Michel Thiollent, pudemos utilizar as técnicas de seleção dos depoimentos evidenciado as falas similares e provendo dessa maneira um modelo mais claro e didático das análises. Nesse método de pesquisa, os elementos lexicais são exaltados e é a partir deles que a definição de categorias aparece.

Para que a análise pudesse ser realizada, consideramos os discursos dos coordenadores (como representantes da Escola), Alunos e Professores, agrupando os depoimentos quanto às questões levantadas nos questionários e/ou entrevistas. A

representação por letras e números mantêm-se com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

- para os coordenadores, a letra E por esses representarem a fala das Escolas;
- para os Professores, a letra P;
- para os Alunos, a letra A.

Os números que as acompanham foram dados de acordo com a ordem das escolas visitadas ou agendamento das entrevistas. Totalizando 15 escolas, 15 coordenadores, 15 professores e 15 alunos, buscamos evidenciar e exaltar os depoimentos de maior relevância para o tema deste trabalho, já que a reprodução total de todas as entrevistas seria desnecessária para o que propomos. A extração das falas levou em consideração a espontaneidade dos depoimentos dos entrevistados, por isso que poucas alterações foram realizadas para que não houvesse deturpação ou alteração daquilo que as pessoas disseram, salvo nos momentos em que a correção era primordial para o entendimento. Quando necessário, algumas complementações foram feitas entre colchetes para que o leitor pudesse entender a que exatamente o sujeito referia-se. Sendo assim, em algumas falas, a presença de certos elementos precisa ser previamente explicitada:

- *né* (não é?); *sabe?*, *tá?* (está bom?) – Muitos entrevistados fazem uso dessas expressões coloquiais à espera de uma confirmação do pesquisador em relação àquilo que eles dizem.
- Repetição de palavras – Em algumas falas, há a ocorrência de repetição sucessiva da mesma palavra. Esse recurso aponta para a necessidade de um tempo maior para a formulação do pensamento.
- Reticências (...) – As reticências foram utilizadas para representar os momentos de silêncio ou as pequenas pausas de pensamento nas entrevistas.

Dentre as múltiplas possibilidades de escolha, para o presente trabalho, optamos por seis categorias por serem estas alvo de nossas indagações ao longo do trabalho e as de maior ocorrência nos segmentos Escola, Professor e Aluno. São elas:

- Aprendizagem da Língua Inglesa – **Quais são as concepções?**
- Aprendizagem da Língua Inglesa – **O que é Aprender?**
- Demanda Inicial para o Aprendizado da Língua Inglesa – **Por que começar a estudar?**

- Demanda Posterior para o Aprendizado da Língua Inglesa – **O que o/a faz continuar estudando?**
- Motivação Interna – **O que leva a aprender?**
- Motivação Externa – **O que faz aprender?**

A primeira categoria refere-se às concepções de Aprendizagem de Língua Inglesa desenvolvidas no primeiro capítulo e que perpassam o discurso dos sujeitos. Apesar dessa questão ter sido abertamente requerida no questionário dirigido aos mantenedores das escolas, há uma instabilidade e discordância entre as justificativas apresentadas e os posicionamentos entre professores e alunos. Destacamos essa categoria para entender quais referenciais pedagógico-metodológicos, explícitos ou implícitos, existem nas escolas.

A categoria Aprendizagem da Língua Inglesa – Quais são as concepções? foi subdividida em sete sub-categorias, de acordo com as abordagens pedagógicas desenvolvidas no capítulo 1: Abordagem Tradicional, Abordagem Humanista, Abordagem Comportamentalista, Abordagem Cognitivista, Abordagem de Ensino para Fins Específicos, Abordagem Comunicativa e Abordagem Sociocultural. Dessa forma, pudemos identificar e responder muitas questões quanto às metodologias com maior incidência, contraposição entre teoria e prática e a ocorrência de uma ou mais concepções nos cursos de línguas.

Uma segunda categoria que vem ao encontro das teorias apresentadas no capítulo 2 é o esclarecimento do que a aquisição de um novo idioma traz à tona. Quando tratamos da importância do conceito de linguagem ao aprender uma língua, consideramos a divisão da linguagem como código, na apresentação de suas estruturas formais, e como língua, na possibilidade de comunicação e interação entre os sujeitos. Por essa razão, julgamos ser imprescindível apresentar como categoria a visão dos sujeitos frente à aprendizagem da língua partindo dos conceitos de código e língua. Essa categoria foi denominada Aprendizagem da Língua Inglesa – O que é Aprender?;

Na categoria Demanda Inicial para o Aprendizado da Língua Inglesa – Por que começar a estudar? - a motivação inicial desses alunos é ponto crucial para o aprofundamento das razões individuais e sociais que levam as pessoas a estudar a língua inglesa. É de extrema importância considerar que há diferenças entre a motivação inicial e a motivação posterior. Esse questionamento foi realizado principalmente com professores e alunos que estão diretamente ligados ao aprendizado da língua. Necessidade Profissional, Necessidade Pessoal, Exigência do Mercado, Projeção Social e Força de Vontade Pessoal são as sub-categorias apresentadas nesse segundo item como justificativas para a iniciação no aprendizado da língua inglesa.

Como apresentamos no parágrafo anterior, há diferenças consideráveis entre o iniciar e o continuar o aprendizado da língua. Portanto essa terceira categoria apresenta as razões que são relevantes para a permanência da motivação. Na Demanda Posterior para o Aprendizado da Língua Inglesa – O que o/a faz continuar estudando? - temos como sub-categorias: Planejamento, Técnicas de Ensino Diferenciadas, Ambiente Acolhedor, Força de Vontade Pessoal e Necessidade Pessoal. Estes são os aspectos mais apontados pelos entrevistados como aqueles que garantem a continuidade dos alunos em seus estudos.

As quinta e sexta categorias foram selecionadas como sendo condizentes àquilo que este trabalho trata em seu capítulo inicial: a Motivação. Analisamos criteriosamente as falas dos entrevistados e percebemos a necessidade de dividir essa questão em duas categorias, levando em consideração a teoria central deste trabalho, que se refere ao Imaginário. Nesse ponto, acreditamos que a divisão em Motivação Interna – O que leva a aprender? e Motivação Externa – O que faz aprender? estaria mais condizente ao aporte teórico.

Como motivação interna, consideramos sub-categorias voltadas para as Razões Pessoais e o Desejo de Aprender a língua inglesa. Como motivação externa, as sub-categorias Professor, Recursos Materiais e Aulas Diversificadas parecem corresponder aos anseios que os alunos têm em seu aprendizado.

Seguem abaixo as categorias e suas respectivas sub-categorias:

- Aprendizagem da Língua Inglesa – Quais são as concepções?
 - Abordagem Tradicional;
 - Abordagem Humanista;
 - Abordagem Comportamentalista;
 - Abordagem Cognitivista;
 - Abordagem de Ensino para Fins Específicos;
 - Abordagem Comunicativa;
 - Abordagem Sociocultural.

- Aprendizagem da Língua Inglesa – O que é Aprender?
 - Linguagem como Código;
 - Linguagem como Língua.

- Demanda Inicial para o Aprendizado da Língua Inglesa – Por que começar a estudar?
 - Necessidade Profissional;

- Necessidade Pessoal;
 - Exigência do Mercado;
 - Projeção Social;
 - Força de Vontade Pessoal.
- Demanda Posterior para o Aprendizado da Língua Inglesa – O que o/a faz continuar estudando?
 - Planejamento;
 - Técnicas de Ensino Diferenciadas;
 - Ambiente Acolhedor;
 - Força de Vontade Pessoal;
 - Aspectos Estruturais;
 - Necessidade Pessoal.
- Motivação Interna – O que leva a aprender?
 - Pessoal;
 - Desejo de Aprender.
- Motivação Externa – O que faz aprender?
 - Professor;
 - Recursos Materiais;
 - Aulas Diversificadas.

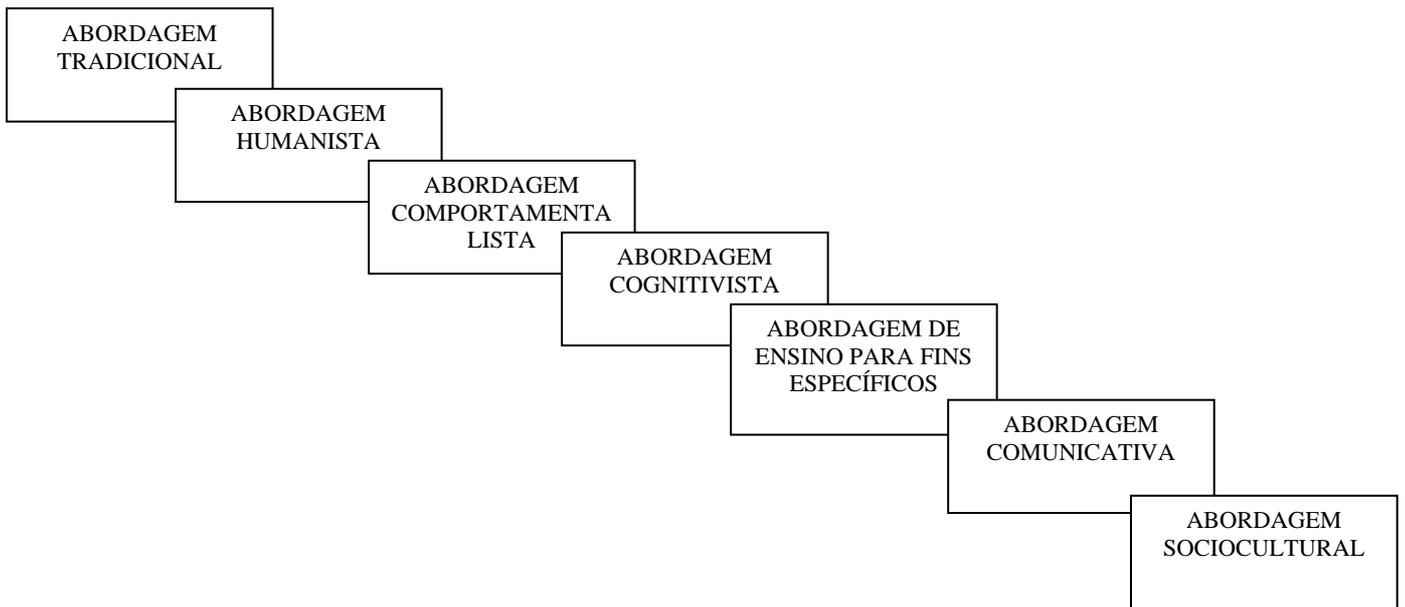
Nossa discussão prossegue apresentando o ponto de vista dos mantenedores ou coordenadores das escolas, dos professores e dos alunos sobre diferentes ângulos da aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, elencamos algumas falas que julgamos ser um demonstrativo palpável da visão das instituições quanto à maneira pela qual os alunos aprendem. Esses posicionamentos foram extraídos das entrevistas cujas questões tratavam das categorias supracitadas.

Para maior entendimento dos depoimentos dados pelos mantenedores, professores e alunos, destacamos - em negrito - de suas falas aquilo que foi considerado. Ao longo das transcrições das entrevistas, foi necessário que fizéssemos, também, algumas complementações para entender o pensamento dos sujeitos. Para isso, a utilização de chaves para complementar ou explicitar algum comentário foi fundamental no sentido de explicitar

ou indicar à qual questão o professor entrevistado estava se referindo. Além disso, algumas correções foram realizadas para uma perfeita harmonia do texto, mas sem causar nenhum desvio daquilo que foi dito.

4.3.1. Aprendizagem de Línguas

QUAIS SÃO AS CONCEPÇÕES?



Da Abordagem Tradicional

DEPOIMENTOS

“O meu papel em relação à motivação dos meus alunos adultos é **não deixar que o interesse deles caia**. Tem que estar sempre **fazendo, conversando** com eles, **passando as instruções** que eles precisam ter e também conversar com eles sobre **a importância** que aquilo ali está tendo **na vida deles**”.(P15).

“Para permanecer no curso, depende muito do **estímulo** que você dá para o aluno. Se o aluno não tiver um estímulo dentro do curso, não sentir que ele **se adaptou ao seu método de ensino**, ou se ele sentir que não é aquilo que ele estava pensando que seria o curso dele, eu acho que certamente vai desistir” (P15).

“Bom, eu acho que primeiramente você tem que ter uma base, **professores que tenham aquela didática** em ensinar, porque tem muitos

professores que sabem mas sabem pra eles. Isso ai já é um fator que se o aluno vê, percebe isso, com certeza ele já não vai gostar, como é o meu caso” (A8).

“É um tempo grande, mas eu acho que **em pouco tempo você não aprende** nada. Tem que ser mesmo aquela **coisa mais arrastada**” (A15).

Da Abordagem Humanista

DEPOIMENTOS

“Os alunos se motivam quando **percebem seu progresso**” (E1).

“Em primeiro lugar, é preciso fazer com que o **aluno adulto acredite na sua capacidade de aprender.** Feito isso, é colocar em prática todo seu entusiasmo e recursos para **manter a chama viva – a chama do querer aprender e saber que vai aprender**” (P4).

“Eu acho que se ele tem o retorno, se ele está aprendendo, **se ele sente que ele está aprendendo,** ele permanece, né? A não ser que ele também não tenha tempo em absoluto pra acompanhar e começar a ir mal, **se ele vai mal, aí ele também larga**” (P11).

“Meu papel principal é **incentivá-lo, ajudá-lo a enfrentar** as possíveis dificuldades de aprendizagem (que é mais comum em alunos adultos). Sempre digo que ao deparar-se com as dificuldades (Inglês), ao invés de desistir, ele deve ver aquilo como um **desafio** que deve ser vencido” (P13).

“Então eu faria isso, eu faria turmas de adultos e tentaria **agrupá-los por objetivos.** Eu tentaria colocar atividades dentro do curso que coincidissem com os objetivos deles.[...] Então, eu também iria manter esse tipo de coisa, né, iria também tá **procurando junto com os alunos,** fazendo pesquisa entre eles, **o que eles gostariam de encontrar na escola.** Se você assistir filmes, ler livros, fazer grupos de estudos, então eu tentaria procurar também, junto com os alunos” (A10).

Da Abordagem Comportamentalista

DEPOIMENTOS

“Na motivação do aluno, minha função é **deixá-lo à vontade em relação ao aprendizado**, mas com uma cobrança leve. A **aula** tem que ser **descontraída**, bem como o professor ter bom humor, gostar de ensinar – estes são outros requisitos que o professor deve preencher”(P12).

Da Abordagem Cognitivista

DEPOIMENTOS

“Aqui a gente **faz de tudo para que o aluno realmente aprenda**. Os alunos adultos estudam inglês por necessidade do mercado profissional, visando um aperfeiçoamento profissional” (E10).

“Tento ajudá-los da melhor maneira, **indicando o caminho** que eles devem seguir (no que diz respeito a estudar sozinhos). Tento **facilitar**” (P6)

“Um aluno permanece no curso quando percebe que **está conseguindo a aprender**, e também quando tem aulas em que o aluno se sente bem, **aprendendo de uma forma descontraída**, não ficando somente em cima do livro” (P10).

“(Professora) **Moderadora do conhecimento de Inglês a ser oferecido**, indo ao encontro do que eles vieram buscar” (P10).

“Eu acho que **a metodologia do curso** ajuda o aluno a permanecer, **o interesse do professor** em ajudá-lo, o desafio de **enfrentar as dificuldades** do aprendizado e também **os resultados** que vão surgindo durante o curso (as conquistas)” (P13).

“[...]você **tem que ter um interesse muito grande**, uma vontade muito grande, então eu acho que **tem que vir muito do aluno**, tem que vim dele principalmente” (A8).

“Investiria também na qualidade de ensino (equipe com bons professores, material didático), ofereceria também horários compatíveis com o horário de trabalho, **adequando as necessidades daquele alunos**, que porventura não pudesse freqüentar as aulas, naquele determinado horário, oferecendo à ele, **um**

professor que pudesse orientá-lo em suas atividades” (A9).

“Ofereceria um bom material didático, que na minha opinião é fundamental, e também um bom professor, porque algumas vezes **o aluno vai se motivar com o aprendizado de inglês se tiver um professor que o motive**, oferecendo aulas dinâmicas em que **professores e alunos participam juntos nas aulas**, sem haver hierarquia (professor e aluno)” (A9).

Da Abordagem de Ensino para Fins Específicos

DEPOIMENTOS

“A maioria deles procura o **curso de inglês para Mestrado e negócios**, mas temos algumas donas-de-casa que aproveitam seu tempo livre para aprender inglês” (E11).

“O nosso diferencial, o qual é o aprendizado do idioma inglês em um **sistema intensivo** – o período de estudo restringe-se a um ano e meio –, é **voltado para executivos, profissionais liberais, acadêmicos**, etc” (E14).

“Acho importante estar mostrando a eles (alunos) **situações bem práticas** onde podemos usar a língua e também em **contextos que lhes interessam** tipo o profissional de cada um (levando em consideração a área profissional) em que cada aluno adulto atua” (P2).

“Se o professor consegue estimular ele (os alunos), motivar ele a estudar, então ele vai conseguir ir melhor e vai permanecer no curso por mais tempo e vai aprender mais inglês, obviamente. É difícil **motivar eles a fazer atividades extraclasse**. De repente você colocar em disposição do aluno adulto **vários métodos, cada um adequado a determinado ramo**, né, do conhecimento de língua inglesa, acho que facilita a ele estar sempre motivado porque **vai direto ao que ele está procurando, vai de encontro**” (P11).

“Porque desestimula muito você vim se é uma turma de adolescentes, uma turma de crianças, então isso fica complicado. Então, por mais que você não saiba nada de inglês, se você tem uma turma que já é adulta, que **são pessoas que têm um interesse** já formado, que não tão aqui por obrigação, que **têm uma**

finalidade pra fazer o curso, eu acho que já, já é um ponto positivo” (A10).

Da Abordagem Comunicativa

DEPOIMENTOS

“E geralmente você já tem uma dificuldade porque quando você faz o inverso, porque **o certo seria eu aprender a falar pra depois aprender a traduzir e aprender a escrever inglês**. Eu comecei ao contrário. Comecei fazendo tradução de textos, **o que dificulta mais ainda o aprendizado na hora de você falar...** Porque tudo o que você quer, que você quer, é traduzir aquilo que você está falando. Você tenta o tempo todo emendar o inglês com o português. Isso é errado” (A1).

“Um programa mais específico, né, voltado à conversação onde **as pessoas podem se comunicar através do inglês**. Acho que seria a necessidade maior” (A11).

Da Abordagem Sociocultural

DEPOIMENTOS

“Fazer **como se a gente tivesse aprendendo a nossa própria língua**. Quando a gente era criança, a gente não precisava da gramática primeiro. **A gente escutava as coisas pra depois começar a aprender as letras, começar a escrever pra depois usar a gramática e aprender a escrever as frases corretamente**” (P3).

“E também adoro **continuar sempre aprendendo a língua**, o que acho que **é o que acontece toda vez que entro em sala de aula**” (P9).

Quanto à abordagem tradicional, extraímos as falas que tratam da educação instrucional, voltada para adequação do sujeito a um método de ensino fechado, limitado, em que o professor é considerado o detentor do saber. Verificamos em algumas escolas, a adoção dessa abordagem como princípio norteador para uma aprendizagem centrada no conteúdo a ser ministrado. O professor assume o papel de transmissor do conhecimento, como se a aprendizagem de uma língua consistisse somente na aquisição mecânica de conteúdos.

Destacamos, na abordagem humanista, uma preocupação em perceber o aluno como um aprendiz em sua individualidade. A aprendizagem de alunos adultos foi sutilmente citada por alguns dos professores. Da abordagem humanista um aspecto que apareceu, consideravelmente, nas entrevistas dos professores foi a preocupação em destacar o progresso do aluno como um ponto importante de sua aprendizagem. Neste posicionamento teórico, a aprendizagem é destacada por tratar os sujeitos como aqueles que, muito além dos conteúdos, necessitam de um crescimento individual. Há uma preocupação maior com o crescimento pessoal dos sujeitos do que com a aquisição de conhecimento.

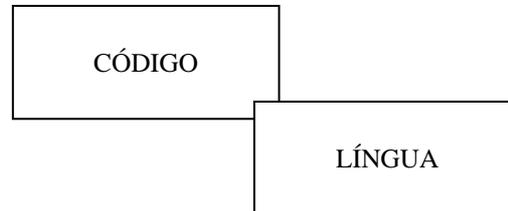
Apenas um professor parece ter afinidade com a abordagem comportamentalista no que se dirige à postura do professor. Espera-se dele uma postura regular e constante a fim de garantir o sucesso da aula.

Na abordagem sociocultural, um dos entrevistados comparou a aprendizagem de uma língua estrangeira com a língua materna, citando a maneira pela qual uma criança adquire seu próprio idioma antes de se dar conta dele. Quanto a esse posicionamento, realizamos alguns esclarecimentos quanto à aprendizagem de alunos adultos. Essa difere da aquisição de língua na infância por ser proposital, intencional e ligada a questões bem mais amplas do que simplesmente o fato de que pode ser aprendida desvinculada de seus aspectos estruturais.¹

Para o aluno adulto, as questões ligadas à autonomia de aprendizagem, criação de significados e à funcionalidade da língua parecem estar bem mais evidentes do que na infância. Também aparece como preocupação na aprendizagem de línguas de alunos adultos a motivação para a aprendizagem quanto a crer no aprender, querer aprender e saber que vai aprender. Entretanto, supomos uma atenção quanto ao imaginário radical, ou seja, a busca da presentificação de sentido na psique, dando vazão às significações dos sujeitos. É imprescindível que tais posicionamentos sejam evidenciados. Por outro lado, faz-se também necessário considerar as relações sociais no meio educativo.

¹ O uso do termo “estrutural” está diretamente ligado à Lingüística de Ferdinand de Saussure (juntamente com os estruturalistas).

4.3.2 Olhar sobre a Linguagem

O QUE É APRENDER?

Do Código

DEPOIMENTOS

“Adulto quer ver **resultado rápido**. Esse nosso método promove isso” (E12).

“É fazê-lo enxergar que, na verdade, **os adultos têm mais dificuldades** em aprender uma nova língua e que, mesmo assim, ele pode aprender, apesar de levar um pouco mais de tempo e ter um pouco mais de empenho, dedicando **mais tempo estudando o vocabulário**. Depois é importante **mostrar ao aluno o quanto ele tem progredido**. Mas o essencial é ser realista” (P8).

“Eu não desisti por causa do método que eu escolhi, né, o individual. Agora se eu estivesse **numa classe com mais de dez alunos**, talvez eu já teria desistido porque é **um método muito lento** e... **te dá um certo retardo** quando você já tem um conhecimento de inglês” (A1).

“Escolheria **o método mais apropriado à idade adulta**, ou seja, um método **de fácil aprendizagem** sem ser infantil. O **material didático**, bem como os recursos a serem utilizados, também **apropriados ao interesse dos adultos** que buscam o curso” (A4).

Da Língua

DEPOIMENTOS

“**Conviver com outras pessoas**, para ter **um outro mundo**, assim, outro

tipo de atividades, outros pensamentos... (E15)”.

“A necessidade, não só a necessidade de trabalho, como **a necessidade de ouvir, se relacionar com outras pessoas**, tanto no trabalho quanto no dia-a-dia. Nós temos que nos relacionar com pessoas seja através do cinema, televisão, **outras pessoas que vêm nos visitar de fora**. Além da expectativa que a gente tem de futuramente ter a oportunidade de visitar outros países onde o inglês... **o inglês facilita muito a comunicação**” (A2).

“Eu mostraria **a necessidade que eles têm**, acima de tudo, a necessidade que **eles têm de se relacionar, tanto na vida, no trabalho, como diversão.**” (A2)

“Trazer **matérias de outros países** relacionado com a língua que cada escola tá oferecendo. Eu acho muito importante. **Notícias atualizadas** inclusive, é... da língua estrangeira que está sendo oferecida pela escola” (A6).

“A necessidade de **conhecer o idioma**, pois a bibliografia do curso universitário que frequento é, em sua maioria, em inglês. Além disso, **é de extrema importância** sabermos inglês na cultura globalizada em que vivemos” (A13).

Nos depoimentos da categoria código, a aprendizagem é vista como um objeto a ser adquirido rapidamente com uma funcionalidade restrita. Vemos que, a partir dessas falas, a aquisição de linguagem despreza seu aspecto social e deixa de considerar a interação entre as pessoas. Nesse ponto, a linguagem é vista somente como código a ser adquirido.

4.3.3 Demanda Inicial para o Aprendizado da Língua Inglesa

POR QUE COMEÇAR A ESTUDAR?



DEPOIMENTOS

“Aqui a gente faz de tudo para que o aluno realmente aprenda. Os alunos adultos estudam inglês por necessidade do **mercado profissional, visando um aperfeiçoamento** profissional” (E10).

“Pra iniciar, o que estimula o início é **a necessidade no dia-a-dia, no trabalho**” (P2).

“E principalmente que a globalização é uma realidade e, **quem quiser estar no mercado, quem quiser trabalhar, quem não quiser ser excluído do mercado,** tem que aprender inglês” (A2).

“**Motivação profissional,** principalmente. **Inglês é fundamental**” (A3).

“Ah, chamar atenção pelo **lado profissional** mesmo, pegar as pessoas pelo lado profissional. **Acho que seria a motivação maior**” (A3).

“Na questão da atração do adulto pra estudar, você precisa...**convencer ele que um segundo idioma é importante** e realmente é. Às vezes a gente não presta atenção, **independente da área que você trabalhe, a pessoa tem que ter um segundo idioma.** Hoje em dia qualquer emprego melhor que você vá trabalhar, né, numa área, **todo mundo pede uma segunda língua** e até por questão assim de... tá globalizado, né?” (A5).

“As palavras que a gente usa hoje no dia-a-dia são muito, então às vezes eu até brinco, eu falo que muita gente tem dificuldade em computação porque não sabe falar inglês, porque **muitos termos que se usa e, tudo é tudo em inglês e tal.** Então essa é uma questão importante do adulto assim né, de **trazer ele pra escola, da importância da língua estrangeira e a questão do horário**” (A5).

“É... o que mais me motivou a buscar aqui o curso [...] foi a necessidade, porque eu trabalho num ramo que mexe muito com pessoas de outros países e a **necessidade pro meu trabalho,** é... meu crescimento seria estudar principalmente o inglês” (A6).

“Pra mim é importante porque eu pretendo **fazer Mestrado** e o Mestrado exige uma segunda língua. Então é por isso que eu tô fazendo inglês. Primeiro porque eu já tenho uma **afinidade com o inglês** e segundo porque é uma das

áreas mais importantes, das línguas mais importantes dentro da minha área que é o inglês” (A10).

“Bom, na área que eu estou estudando. É muito importante a gente saber inglês, porque o que tem de mais moderno está escrito em inglês e **a gente precisa se atualizar**” (A15).

Da Necessidade Pessoal

DEPOIMENTOS

“A **necessidade de se falar fluentemente** uma segunda língua, no caso o inglês. Por causa do mercado de trabalho principalmente e depois por motivos de viagem para o exterior” (P8).

“Atualmente um dos fatores que estimulam o aluno adulto a iniciar o aprendizado do inglês é **o acesso à Internet**. Outro é pela carreira profissional que exige o inglês e também para se conseguir melhores empregos e alguns para **realização pessoal** simplesmente” (P13).

“**Mostrar a necessidade, trazer os filhos, a esposa**. Eu acho que vai facilitar, estimular e a partir do momento que eles começarem **a ter inglês em casa como hábito**, ele vai pegar gosto, e não vai deixar... e o aprendizado vai ser maior. **Ele vai ter contato com a língua todo dia**” (A2).

“A possibilidade de **realizar um Mestrado** em minha área de atuação e também por sentir como **necessidade de realização pessoal o “saber falar inglês”** (A4).

“Até pra **prestar prova de mestrado**, pra continuar na carreira, você precisa de uma língua estrangeira, né. Então foi isso que esse ano me fez começar. Eu nunca tinha feito um curso de inglês antes, né, então foi o que realmente me estimulou a fazer foi **essa minha tendência de entrar na área acadêmica** pra ter uma segunda língua, mas não gosto. Se eu pudesse optar por uma língua estrangeira eu faria outra, assim, por gosto. Mas como **o mundo inteiro fala inglês**, então foi o inglês” (A5).

Da Exigência do Mercado

DEPOIMENTOS

“A necessidade de a pessoa ter uma segunda língua, acho que isso hoje não é nem um diferencial pois **todo mundo precisa e a maioria possui**, então é mais para **não ficar para trás mesmo** na corrida por melhores posições no **mercado de trabalho**” (P1).

“Todos eles é **necessidade do mercado**” (P2).

“**Mercado de trabalho** que exige o conhecimento da língua inglesa. O adulto na maioria das vezes entra em um curso de inglês por **necessidade** e não por pura e simples vontade de aprender um idioma”.(P7)

“Então eu busquei o inglês quando eu senti que **estava ficando** pra trás na corrida pra... pra crescer dentro de profissões, pra crescer até mesmo na minha profissão, devido ao uso quase freqüente do inglês, né? Então eu fiz essa busca mais por esse motivo. Na visão de estar ficando **atrasado no tempo.**” (A1)

“Agora, resolvi voltar e terminar, por uma questão da **exigência do mercado de trabalho**” (A9)

“Olha, como eu havia falado eu, além de gostar da língua inglesa, **há necessidade também de inglês, pra estudo, pra** qualquer profissão, por ser um idioma universal, você é... qualquer emprego que você é... vá procurar hoje te cobram a língua inglesa. E com **diferenças de salários** pra quem domina o idioma e pra quem não domina.” (A12)

Da Projeção Social

DEPOIMENTOS

“(O aluno inicia seu aprendizado com esse intuito) A expectativa de uma **projeção** profissional, pessoal, social, etc.” (P4).

“A necessidade de conhecer idioma para obter mais **sucesso no mercado de trabalho**, ou seja, para sua **ascensão profissional** ou para dar prosseguimento aos seus **estudos na universidade**, mestrado ou pós-graduação” (P5).

“Um aluno adulto é estimulado a aprender inglês pela necessidade no campo de trabalho e por ser a **língua mais presente** nos dias atuais e boa vontade de **aprimorar seus conhecimentos**” (P10).

“A **expectativa de estar viajando e poder se comunicar fora**, no exterior. Eu acho que é o primeiro de tudo. E o segundo? **É a sensação de que eles não pararam**, sabe, no mundo que eles estão acompanhando o desenvolvimento do mundo? **O mundo caminha e eles caminham atrás**, que eles não estacionaram”(P11).

“Na minha profissão como em qualquer outra profissão hoje em dia, **o inglês é imprescindível**. Haja vista a globalização e em função disso, todas as profissões tem que se relacionar com a língua inglesa, que é **a língua que domina o mundo, é a língua mais falada atualmente**” (A2).

“Eu já fiz várias viagens, né, internacionais e **a gente vê a necessidade**. Em **todos os lugares do mundo fala-se inglês**. Todos os lugares do mundo” (A11).

“Você escrever inglês, você fazer um trabalho e **escrever inglês é muito mais legal** do que você ficar só no português, né? Você é **mais culto**, você vai ser assim, **respeitado**. É muito mais interessante” (A15).

Da Força de Vontade Pessoal

DEPOIMENTOS

“Por uma questão de **determinação**, por **gostar muito do inglês**, e também a oportunidade de ter **mais uma opção de trabalho**” (A9).

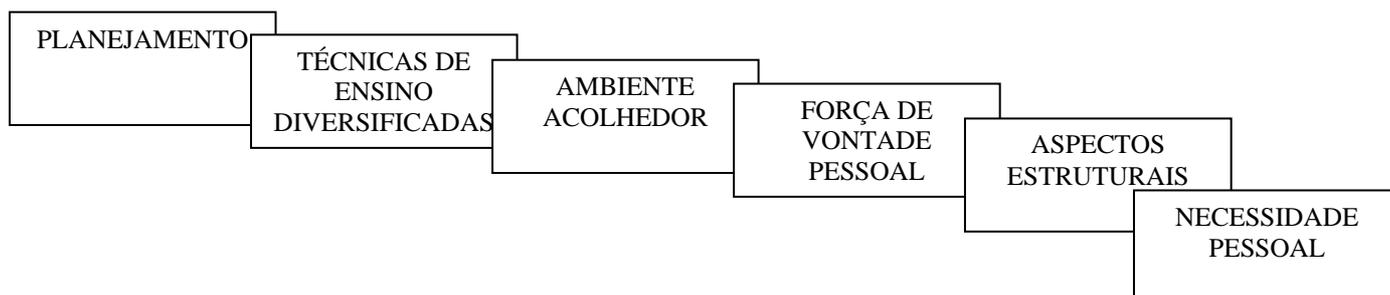
O imaginário social prevalece nessas falas, pois revelam a tendência atual em aprender a língua inglesa como relevante para o aperfeiçoamento profissional, pessoal e social. Percebemos que a necessidade corrente origina-se das significações imaginárias sociais dada ao inglês.

Além da necessidade profissional, apontada pelos entrevistados como um dos motivos que fazem com que os alunos adultos iniciem seus estudos, um outro questionamento

levantado foi o que, aos olhos dos professores, garante a permanência dos alunos em seus estudos. Essa preocupação foi um dos primeiros questionamentos levantados durante a elaboração do projeto de dissertação, já que muitos alunos desistem de estudar ao longo do processo. Essa indagação nos pareceu importante para entender como se dá esse processo de aprendizagem. Muitas das respostas dadas apresentam o estímulo pessoal, seja pela observância de seu progresso, seja pela aproximação da língua inglesa à sua realidade. O que consideramos importante nesse questionamento é o fato de que a psique do indivíduo é parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua, ou melhor, é pela linguagem que as implicações dos sujeitos se revelam.

4.3.4 Demanda Posterior para o Aprendizado da Língua Inglesa

O QUE FAZ CONTINUAR ESTUDANDO?



Do Planejamento

DEPOIMENTOS

“Para você (professor) saber como é você vai ensinar e fazer com que ele continue motivado, não perca a vontade, é algo que você tem que pensar muito, por isso que você tem que programar (fazer planejamento das aulas), por mais que você saiba todo o assunto da lição, **you tem que programar a aula que você vai dar, já tem que planejar tudinho**” (P3).

“Eu acho que o principal mesmo é a qualidade. Então, quando você quando não tem uma seqüência, você assusta o aluno. **Você deve ter uma seqüência de ensino**, entendeu? Se você vai ensinar vender, você não pode perder aquela seqüência de ensino, você tem que estar baseado naquela seqüência. Porque aí **você interage o interesse do aluno com uma seqüência**, se você pula

a seqüência, ou então pula alguma coisa, ou diminui alguma coisa, com certeza o aluno sente. Então, quando você quando não tem uma seqüência, você assusta o aluno. Você deve ter uma seqüência de ensino, entendeu? Se você vai ensinar vender, você não pode perder aquela seqüência de ensino, você tem que estar baseado naquela seqüência. Porque aí você interage o interesse do aluno com uma seqüência, se você pula a seqüência, ou então pula alguma coisa, ou diminui alguma coisa, com certeza o aluno sente. O aluno sente mesmo” (A1).

Das Técnicas de Ensino Diversificadas

DEPOIMENTOS

“Eu acho que **o professor** tem que estar sempre estudando pra ele **arranjar formas diferentes de ensinar**, porque **cada aluno é diferente**” (P3).

“Considero a motivação de fundamental importância para o aprendizado da língua inglesa, portanto estou sempre buscando **novas técnicas para manter os alunos motivados e interessados**” (P5).

“Os adultos geralmente estudam à noite e chegam no curso cansados. Sabendo disso, aqui na escola tentamos preparar **atividades diferentes, jogos, aulas no computador, música, filmes**, mas sempre dentro de um contexto comunicativo” (P7).

“Buscaria **variado sempre**, tanto **os recursos didáticos quanto as atividades** para que (as aulas) não caiam na mesmice ou monotonia” (A4).

“Faria **atividades lúdicas em inglês**, como teatro, apresentações musicais, conversações, seminários, declamações de poesia” (A7).

Do Ambiente Acolhedor

DEPOIMENTOS

“(O aluno permanece) **Aulas dinâmicas e agitadas**. Disponibilidade do professor em tirar dúvidas dentro e fora da sala de aula. **Ambiente amigável e**

confortável, entrosamento com os colegas” (P7).

“Na minha opinião, a grande desmotivação que ocorre entre os adultos que iniciam curso de inglês é quanto ao material didático oferecido pelas escolas, e também pela **falta de apoio docente” (A9).**

Da Força de Vontade Pessoal

DEPOIMENTOS

“A **necessidade** faz com que eles permaneçam e **a força de vontade pessoal” (P2).**

“Porque tenho **sentido progresso** no entendimento; porque tenho oportunidade de **viajar para o exterior** pelo trabalho e não o faço por falta do inglês, porque **gosto de estudar idiomas” (A7).**

“Então se eu desistir eu não vou conseguir fazer mestrado ano que vem. Então pra mim não desistir, eu **estou pensando só no Mestrado**, estou **passando por cima de todas as dificuldades pra mim continuar no inglês**, por causa do Mestrado” (A10).

Dos Aspectos Estruturais

DEPOIMENTOS

“Não adianta ter um material bom se a escola não tiver uma metodologia boa, não proporcionar **horários que o aluno esteja disponível**, então eu acho o conjunto. Eu acho que sem um conjunto equilibrado, não diria um conjunto excelente, mas que **sem um conjunto equilibrado, não é possível se aprender” (A2).**

“Eu acho que tem que haver **um acompanhamento muito pessoal**, ele fica.... Qual o motivo? Qual a razão que eles estão se desmotivando, porque a necessidade é óbvia. Então, eu daria **um acompanhamento muito de perto de cada um**, o que que estava acontecendo com eles” (A2).

“Atrair a atenção das pessoas? **Flexibilidade em horários** e... propaganda, assim, acho que.. **um curso mais intensivo, mais personalizado**” (A3).

“(Quanto a desistência dos ex-colegas de classe) E por exemplo, a questão do adulto, geralmente o adulto, ele paga o próprio curso de inglês né, então **a questão financeira também pesa**. Agora o adulto, **a questão do valor da mensalidade também pesa**, eu acho que pesa bastante” (A5).

Da Necessidade Pessoal

DEPOIMENTOS

“A percepção de que realmente **precisa da língua** em seu campo de trabalho; quando ele percebe que pode se comunicar e que está realmente aprendendo” (P9).

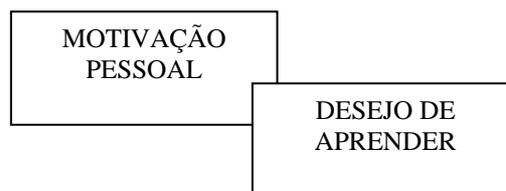
“**O que mais empurra os alunos** é quando eles percebem (a necessidade de aprender), quando eles dão de cara com **a necessidade dentro da vida deles**. A maioria dos alunos que entra normalmente tem uma **necessidade imediata**” (P15).

Quanto a identificar as razões que fazem com que os alunos dêem continuidade aos seus estudos da língua inglesa, os entrevistados destacaram as categorias supracitadas como fatores que influenciam os alunos a estudar a língua inglesa. Também destacaram o fato de que o aprendizado da língua inglesa faz com que eles se sintam como pertencentes a esse mundo e atualizados frente às mudanças que ocorrem. Esse posicionamento mostra uma preocupação tipicamente ligada ao que, para nossa sociedade, foi dito e criado como relevante, ou seja, a nosso ver, ligada estritamente ao imaginário social. Entretanto, supomos, a partir do depoimento dos alunos que suas prioridades profissionais, que, por vezes, não são ligadas diretamente a uma necessidade real, mas muito mais a uma necessidade imaginária. É valorizado pelos sujeitos o fato de que estudar inglês traz certas garantias no mercado de trabalho. Essa assertiva é fruto da construção social que prescreve determinadas atitudes nos sujeitos. Apontamos o fato de que não há uma determinidade quanto ao aprendizado da língua inglesa, mas que tal interesse tem raízes nas significações imaginárias sociais.

Ao tratarmos de aprendizagem de alunos adultos, esses aspectos precisam ser considerados, pois estão arraigados na estrutura social desse universo de pesquisa. A sala de aula é um espaço social instituído e instituinte, sendo considerado, portanto, uma sociedade. Esse ambiente é palco para a criação de significações imaginárias sociais, bem como é revelador das verdades já existentes para essa sociedade. Acrescentamos, conseqüentemente, a idéia de que a linguagem precisa ser vista como código na exposição das estruturas lingüísticas do idioma considerado e como língua no ato das relações que são aí estabelecidas, seja nesse novo contato comunicativo que passa a existir, seja nas significações imaginárias que perpassam a aprendizagem. O que está por trás dos relatos dos professores que apontam razões profissionais e o aprimoramento pessoal e profissional como aspectos preponderantes como estopim para o aprendizado da língua inglesa é a necessidade de estabelecer relações entre os sujeitos. O que é denunciado pelos professores como necessidade de acompanhar o mundo a fim de manter-se atualizado pelo acesso à Internet ou pelo conhecimento da língua inglesa é revelador daquilo que os sujeitos anseiam como sua permanência nessa sociedade estabelecido por e pelas significações imaginárias.

4.3.5 Motivação Interna ao Sujeito

O QUE LEVA A APRENDER?



Da Motivação Pessoal

DEPOIMENTOS
<p>“Agora, para ele manter (sua motivação), para ele continuar (estudando a língua), para ele permanecer no curso, aí já depende muito, eu acho que, é, do próprio progresso que ele faz” (P2).</p> <p>“(O aluno permanece) Existe um conjunto de fatores: dentre eles eu</p>

considero a **motivação pessoal** como a mais importante. Em seguida vem a metodologia, os recursos e o dinamismo do professor” (P4).

“E depois que eu comecei que eu percebi que não era tão difícil como eu achava e também assim é... Legal quando você tá **assistindo um filme**, por exemplo né, e **você conseguir entender o filme**, é uma música que você cantava pra caramba e você nem sabia direito o que falava a música, agora **você sabe o que fala a música**. Eu acho que isso estimula a gente a continuar estudando” (A5).

“Porque o adulto ele não... ele vai se ele quiser, ele não tem obrigação. **A obrigação é com ele mesmo**. Então eu acho que é meio difícil você conseguir atrair uma pessoa adulta, né? Porque ele quer em pouco tempo aprender bastante coisa. Bom, é aquilo que eu te disse é muito difícil você continuar o curso” (A15).

Do Desejo de Aprender

DEPOIMENTOS

“A necessidade de... enfocar, mostrar para as pessoas **a necessidade que ela tem de... aprender uma outra língua**, no caso o inglês, pra se integrar com as informações do mundo. Que é uma coisa que... **tudo é inglês, praticamente, a informação**” (A3).

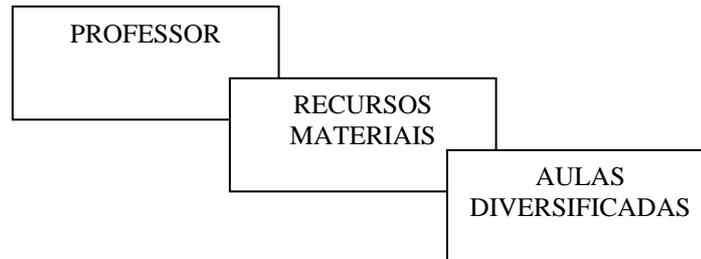
“Bom, primeiro eu achava muito difícil. Fui buscar por causa do meu trabalho, hoje em dia **passei a gostar** né? E o que eu sei hoje pra mim ainda não é nada, **eu quero aprender mais ainda**” (A6).

“ Por exigência do mercado de trabalho, é um diferencial; por **curiosidade** em entender o universo da língua inglesa” (A7).

“Sempre foi **um desejo muito grande meu aprender inglês**. Sempre fui apaixonada pelo inglês. Não tive oportunidade quando mais jovem, devido aos afazeres e filhos pequenos, aquela toda, dificuldade toda” (A11).

“Seria o **prazer por estudar** e estar vendo que está sendo recompensado. Ambiente agradável, tratamento direcionado, uma escola aberta para sugestões, reclamações...” (A14).

4.3.6 Motivação Externa ao Sujeito

O QUE FAZ APRENDER?

Do Professor

DEPOIMENTOS

“Acho que **o professor representa 80% da motivação do aluno**. Um professor que esteja sempre empolgado, que mostre que gosta da língua, que conhece a cultura do país que fala a língua e acima de tudo que não tenha problemas dentro da sala de aula (deixando-os para fora dela) incentiva muito o aluno. Porém, **20% da motivação precisa vir do próprio aluno**” (P9).

“**O papel do professor na motivação é sutil**; o aluno gosta do professor, é motivado por ele, **passa a ser influenciado por ele**, mas considera bastante os outros fatores para continuar motivado” (P12).

“**O professor é tudo para o aluno**. O meu papel em motivá-lo é de fundamental importância. Um bom professor às vezes chega a ser **o único motivo** para um aluno se agarrar à escola” (P14).

“Professor? (Ao justificar a colocação do professor como elemento mais importante) Porque é **a forma mais fácil da gente absorver, é através do professor**. O material não faz, pra mim, não faz tanta diferença, mais é o professor mesmo. **É mais fácil de absorver a informação através dele**” (A3).

“Eu acho que isso (a motivação) **parte principalmente do professor**. O material didático pode ser ótimo, pode ser maravilhoso, **se você não tiver um professor que motiva...** à noite é difícil” (A5).

“Bom, **o professor é importante**. Um professor... **um professor ativo** se tiver um professor que não demonstre interesse em ensinar, que tá ali pra cumprir a sua uma hora, duas horas de aula, assinar o ponto e ir embora, o aluno começa a perder a motivação, então **começa pelo professor**” (A12).

“Então, eu acho que muito é o professor. Sabe, **eu acho que a coisa mais importante é o professor**. Se for um professor que não é dinâmico, que você sinta sono, fica desanimado, daí a aula, você desisti, [...]. Eu não tinha vontade de ir, mas era um professor meio pacato, tal, meio padrão assim. Então você não tinha vontade de ir” (A15).

Nesses depoimentos, o professor é visto como responsável pela aprendizagem de seus alunos e detentor de toda e qualquer manifestação que ocorre em sala de aula, seja na sua postura em relação aos seus alunos, como promotor de atividades em sala de aula, seja como principal motivo que faz com que os alunos permaneçam estudando o idioma. Essa relação professor-aluno é importante para os alunos porque essa figura presentifica, muitas vezes, todas as representações dos alunos acerca da linguagem. Isso significa que o professor é um elemento de extrema relevância, nesse processo, quanto às questões do ponto de vista da linguagem como código e como língua. É principalmente através dele que o encaminhamento do aprendizado pode ocorrer, mas, por outro lado, existem outras implicações que o extrapolam. Responsabilizá-lo, ou mesmo depositar nele todo o arsenal de categorias que envolvem o processo de aprendizagem é desconsiderar o fato de que a aprendizagem é um processo individual que carrega consigo as representações psíquicas de cada sujeito e as representações provenientes das significações imaginárias de uma sociedade. Como magma de significações, a sala de aula propicia criações condizentes com as crenças, referenciais, símbolos, conceitos de cada grupo.

Ao professor cabe considerar tais questões no âmbito individual e social e considerar a língua como código no acesso às suas estruturas lingüísticas, como também como língua no que tange às questões de formação e perpetuação de uma sociedade. No tocante à motivação dos alunos, ao professor não resta satisfazer todas as ansiedades, exigências, necessidades imediatas de seus alunos, mas propiciar o entendimento de que a língua não é um objeto automatizado que se apreende instantaneamente; língua é a revelação de que uma sociedade existe, possui sua identidade e pode ser partilhada e, mais ainda, desterritorializada para sua expansão como produto das relações entre as pessoas.

Dos Recursos Materiais

DEPOIMENTOS

“Os **recursos** tornam a aula dinâmica” (E1).

“A certeza de ter um bom aproveitamento, pois a escola conta com **grande variedade de material didático e professores altamente qualificados**” (E15).

“(O aluno permanece) Existe um conjunto de fatores: dentre eles eu considero a motivação pessoal como a mais importante. Em seguida, vem a **metodologia, os recursos e o dinamismo do professor**”(P4).

“É, não sei se isso de repente poderia entrar, **a questão de flexibilidade de horário**. Eu tenho curso superior, tal, mas eu tenho colegas por exemplo, que tem só 2º grau e que né vem aqui em busca de um conhecimento a mais, e você vê que eles têm bastante dificuldade, então eu acho, assim, que **o material didático do inglês**, ele teria que ser, assim, **mais voltado a uma realidade do aluno**, né. Porque às vezes você vê, ah, falando de viagem, eu falo do exterior, né, ah fala da cidade, vai ensinar local, alguma coisa. Então tem que ser bem voltado pro, pro, pra realidade do aluno, tem que ser bem voltado” (A5).

“Teria professores qualificados; **material didático diversificado** como CD, fitas de vídeo, DVDs, karaokês, computadores; faria atividades lúdicas em inglês, como teatro, apresentações musicais, declamações de poesia” (A7).

“Eu acho que, pra mantê-los motivados, seria realmente **o material didático**, ser um material, assim, bem atraente” (A11).

Da Aula Diversificada

DEPOIMENTOS

“**O professor tem** que de, alguma forma, fazer com que a aula seja interessante, pra que o aluno continue, pra que ele se sinta estimulado a continuar”(P2).

“Acho que não deixar a aula, assim, muito na rotina. **É usar métodos**

diferentes como vídeo. É... acho que... **uma coisa bem interativa** mesmo, não ficar muito na rotina. **O professor falando e o aluno só ouvindo**” (A3).

“É eu acho assim da **questão da motivação que o professor coloca**, né. Então, eu acho que se o professor não motivar a turma, você também é... É preocupante, principalmente quando é adulto. Porque adolescente qualquer coisa diverte, né? Você põe uma música, você faz qualquer coisa assim, qualquer coisa diverte. Agora adulto, eu acho, **você tem que ter assim mais artifício**, porque a gente vem à noite, tá cansado, realmente **à parte da motivação do professor tem que ser muito grande**” (A5).

“É... dinâmicas com grupo de americanos. Faria convites de americanos participando é... ativamente com os alunos, agendando. **Aulas de vídeo, música. Direcionados mais pra conversação**” (A6).

“Sempre procurando **inovar as aulas**, porque a aula repetitiva, da mesma forma todos os dias, torna cansativa e desmotivante” (A6).

“Eu acho importante a **parte de dinâmica dentro da sala de aula**. Pra você motivar o aluno, pra não ficar uma aula muito maçante, você tem que **fazer dinâmica**. Você tem que tá variando as formas de você tá ensinando. Então um dia você faz **aulas coletivas**, no outro dia, você faz **uma reunião em grupo**, no outro dia você pode colocar, fazer dinâmica junto com os alunos, então. Mas eu acho isso muito importante, pra não ficar muito maçante e **não desestimular o aluno a vir pra aula**” (A10).

“É, esse tipo de **atividades bem diversificadas e atraentes**, né? São jogos, conversações, isso aí ajuda a gente. **Motiva mais**, né?” (A11).

“Instalações, material didático, a criatividade, mudança no sistema de aula, não trabalhar sempre o mesmo tipo de assunto. É... **explorar bem o material didático**, os recursos materiais, áudio, vídeo, fazer **uma aula diversificada** pra tornar interessante cada aula. É... geralmente os cursos são 2 ou 1 vez por semana. Então, pra que o aluno tenha aquela aula no sábado e, no sábado ele teja curioso pra saber o que vai ter, o que vai acontecer, tem que ser alguma coisa que desperte essa curiosidade, esse interesse, **saber o que que me aguarda na próxima aula**” (A12).

“Porque **as aulas são ótimas**. Além disso, o interesse e a necessidade de entender este idioma não me deixa desistir” (A13).

“Seria **aulas dinâmicas**, trabalhando bastante com ilustrações, fazendo com que o período em sala de aula não se torne cansativo: **jogos, vídeos, música, biblioteca, aulas de reforço para os alunos com mais dificuldade, aulas fora da escola**, em lugares como shopping, praça e também aulas direcionadas para áreas profissionais” (A14).

Nessas falas, os recursos materiais, material didático e professores qualificados aparecem como garantia de aulas mais interessantes e da aprendizagem dos alunos. Quanto a isso, acreditamos que restringir a aquisição de uma língua a materiais ou a pessoas individualmente é desconsiderar que a aprendizagem acontece a partir de uma construção realizada –no caso das escolas de línguas - dentro da sala de aula.

Atividades diferenciadas, material didático, aulas como fatores de motivação para a aprendizagem de alunos adultos são outros temas apresentados pelos professores como preponderantes para a permanência dos alunos em seus estudos. Assim como no item anterior, o direcionamento da aprendizagem voltada diretamente para a responsabilidade do aluno, projetar exteriormente a garantia da aprendizagem também é algo um tanto quanto duvidoso. Esse caráter fetichista da linguagem como voltada especificamente para as técnicas de ensino, para o conforto do ambiente, para o método, com a simples expansão das atividades para além do material didático adotado restringe o âmbito da aprendizagem da língua como código. Esses pontos precisam ser considerados quando tratamos de ir além do simples entendimento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é a apropriação mecânica e metódica de um novo modo falar, mas, além disso, a língua é uma expansão de nossos modos de ver, sentir e falar o mundo, considerando que o aprendizado de uma língua esteja intrinsecamente ligado àquilo que faz com que os indivíduos possam criar incessantemente. Sentir-se bem em uma atmosfera agradável em sala de aula é promover a construção de significados condizentes com as significações dadas por essa sociedade e promover a construção do novo sempre.

CONCLUSÃO

Um novo olhar traz a revelação de incômodos, inquietações e indagações anteriores, que inspiram a revelação de que algo precisa ser repensado e reavaliado. Ao apresentar a questão da aprendizagem de línguas, o novo aparece exatamente na superação daquilo que previamente era considerado relevante e, indiscutivelmente, estabelecido como solução para as questões de aprendizagem. Neste trabalho, a proposição de que há algo além das teorias metodológicas, das técnicas pedagógicas, das verdades preexistentes acerca da aprendizagem de línguas, serve de aparato teórico para que, dentro das concepções apresentadas, possamos refletir sobre esse novo olhar.

Esse novo olhar deve partir de todos os vértices da aprendizagem - educadores em geral, pedagogos, professores, fonoaudiólogos, psicólogos e alunos – a fim de que haja uma plena compreensão de mais uma das facetas da aprendizagem. O imaginário é a revelação de que cada sociedade tem, em si, significações próprias e condizentes com a situação histórica e social vigente. Negar sua existência é restringir a Educação a um mecanicismo desenfreado e subjugar a aprendizagem a um mero aparato de teorias, como um receituário a ser seguido.

Evidenciando a aprendizagem da língua inglesa, verificamos, ao longo dessa pesquisa, a existência de controvertidas metodologias de ensino e de equivocados conceitos de aprendizagem, que desprezam as significações implicadas na relação ensino e aprendizagem de línguas. A idéia de que a língua inglesa é uma espécie de produto facilmente digerido dentro de uma lógica fechada e preestabelecida, desprezando toda e qualquer forma de manifestação dos sujeitos da aprendizagem, tornou-se lugar-comum entre os indivíduos diretamente ligados à aprendizagem de línguas.

Acreditamos que podemos alçar vôos a fim de depositar em cada um de nossos alunos a possibilidade de aprender algo novo, independente de suas condições, algumas vezes adversas. Saber que o conhecimento é o que pode garantir nossa sobrevivência e o entendimento de que a linguagem é condição *sine qua non* para que os atos sociais possam efetivar-se traz à tona novos meios de entender e criar significações em nossa sociedade.

Outro ponto a ser mencionado é que a aprendizagem é uma construção individual de cada sujeito e que as questões acerca da aquisição de uma língua requerem que os indivíduos envolvidos nesse processo sejam co-responsáveis pelo seu aprendizado, considerando as implicações individuais e sociais, de maneira que cada um possa contribuir para que a língua possa se realizar. Há de se permitir que o espaço de sala de aula seja aberto para a troca contínua no âmbito das relações que a língua promove. Sendo assim, os alunos adquirem, percebem ou sentem-se instigados a aprender um idioma quando suas singularidades são consideradas no que tange ao imaginário radical e quando há ponderação das relações sociais pelo imaginário social. O desconhecimento ou a desconsideração de uma dessas categorias pode gerar um desvio do objetivo educativo.

Nas falas dos professores e alunos vimos que as razões pelas quais os alunos iniciaram seu estudo da língua inglesa, o que os faz permanecer nos cursos de línguas e qual seria o papel dos professores na motivação dos alunos estão embutidas no imaginário radical e social. Essa preocupação em entender e discutir as questões acerca da motivação dos alunos quanto ao aprendizado da língua é proveniente de questionamentos anteriores, que polemizaram e serviram de estopim inicial para esta dissertação. Principalmente pelo fato de que um número considerável de alunos iniciam seus estudos e muitos deles acabam desistindo ao longo do percurso. Por essa razão, tratar essa questão com todos os sujeitos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem – coordenadores, professores e alunos - foi de fundamental importância para entender amplamente a que especificamente essa questão se refere.

Consideramos extremamente proveitosas as entrevistas, observações e questionamentos ocasionados a partir dos contatos estabelecidos com as escolas de línguas em Campo Grande. A experiência de poder refletir e considerar todas as nuances acerca da aprendizagem, propiciou-nos entender e delinear com certa clareza de que maneira a língua inglesa vem sendo considerada nesses ambientes e quais seriam, portanto, as implicações do processo de aprendizagem de uma língua. Dessa forma, esse afastamento do pesquisador faz com que a aprendizagem possa ser analisada, considerando diferentes pontos de vista e, amplamente discutida.

A partir dos estudos e análises, confirmamos a necessidade de aprimoramento do ato educativo no sentido de ampliar a aprendizagem ao considerar o imaginário, em suas diferentes facetas, como elemento importante no ato das relações com a aprendizagem.

Toda reflexão é inédita quando revela as implicações de um determinado objeto a partir de um prisma até então não revelado. Em outras palavras, o diferencial de cada investigação científica está no sujeito-pesquisador que apresenta este novo olhar, que é o seu

particular, em relação a um tema abordado. Não somente no sujeito-pesquisador, mas principalmente a partir de sua sensibilização, interesse e curiosidade intelectual é que uma discussão se inicia, em suas limitações que ela prossegue e é nas suas constatações que ela encerra-se.

Essa reflexão a respeito da aprendizagem de línguas propôs um diálogo com Aristóteles, Castoriadis, Merleau-Ponty e outros autores, a fim de desterritorializar alguns conceitos, deslocando-os de suas áreas de origem, a fim de propor um novo olhar. Afinal, como se aprende? O que motiva alguém a aprender? Qual a função do professor nesse processo?

Ao falar do imaginário, não propomos a definição de um aporte teórico que seja capaz de explicar toda a complexidade da aprendizagem de um idioma. Objetivamos esclarecer que essa visão, aqui proposta, possa acrescentar um novo modo de entender as relações que ocorrem no ato da aprendizagem.

O imaginário é uma categoria que revela questões antes não possíveis de ser entendidas e aspectos de demasiada importância para a criação e a permanência de uma sociedade dada. Todas as significações imaginárias sociais são criações de um coletivo anônimo, que atribui sentido àquilo que lhe é apresentado. Por essa razão, essas assertivas servem de base para o entendimento da importância que a aprendizagem de um outro idioma - o inglês, prioritariamente - vem adquirindo em nosso meio.

Aprender uma outra língua está muito mais relacionado ao fato de que, para essa sociedade, a língua inglesa adquiriu um sentido prevaLENcente nas relações entre as pessoas do que, especificamente, uma necessidade concreta. Aprender inglês é adentrar um mundo de significações marcado pela construção contínua de nossa sociedade e é, também, certificar-se de que aprender é um movimento contínuo e infindável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARDOINO, Jacques. “Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas”. In: BARBOSA, Joaquim. **Multirreferencialidades nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARISTOTE, **De L'Âme**. Traduction Nouvelle et Notes par J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1959.

ARISTÓTELES, **De Anima**: Livros I-III (Trechos). Tradução: Lucas Angioni. Campinas: IFCH/UNICAMP (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Estadual de Campinas) – Setor de Publicações: 1999. (Textos Didáticos).

ARISTOTLE. **De Anima**: in the version of William of Moerbeke and the commentary of St. Thomas Aquinas. London: Routledge and Kegan Paul Limited, 1951.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. “A instituição social-histórica: ‘Legein’ e ‘Teukhein’”. In: _____. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 259-309.

_____. “As significações na linguagem”. In: _____. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 390-399.

_____. “Imaginário radical, sociedade instituinte, sociedade instituída”. In: _____. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 414-418.

_____. “O dizível e o indizível”. In: _____. **As encruzilhadas do labirinto I**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 167-195. (Coleção Rumos da Cultura Moderna).

_____. “A descoberta da imaginação”. In: _____. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 335-372.

_____. “O imaginário: a criação no domínio social-histórico”. In: _____. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 225-243. (Coleção Rumos da Cultura Moderna).

_____. “Merleau-Ponty e o peso da herança ontológica”. In: _____. **Feito e a ser Feito: As encruzilhadas do labirinto V –**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 171-209.

_____. “À nouveau sur la psyché et la société”. In: **Figures du pensable: les carrefours du labyrinthe VI**. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 239-257.

_____. “Imaginaire et imagination au Carrefour”. In: _____. **Figures du Pensable: les carrefours du labyrinthe VI**. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 93-114.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Ensino de segunda língua: Redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles**. v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DIC MICHAELIS. Amigo Mouse Software Ltda. Produto licenciado para uso exclusivo dos ganhadores CD UOL.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Yago. In: MAGMA Discussion List. List maintained by eListas. Disponível em: magma@magma-net.com.ar. Acesso em: 31 jul. 2002.

FREUD, Sigmund. EDIÇÃO ELETRÔNICA BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS DE SIGMUND FREUD. Texto integral Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, s/d.

HEGEL, G. W. F. Philosophia do Espírito. In: **Encyclopedia das ciencias philosophicas: em compendio**. v. 3. São Paulo: Imprensa Commercial, 1936. p. 440-452.

HEIDEGGER, Martin. **Kant y el problema de la metafísica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1954.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. 2. Ed. Lisboa: Edições 70, 1958.

_____. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica del juicio**. Espana: Colección Austral Editorial Espasa Calpe, 1990. p. 262-278.

MATO GROSSO DO SUL. Junta Comercial do Mato Grosso do Sul. **Classificação Nacional de Atividades Econômicas** . Campo Grande, MS, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “A Linguagem indireta e as vozes do silêncio”. In: _____. **Merleau-Ponty: Textos Seleccionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 141-175. (Coleção Os Pensadores).

_____. “Sobre a fenomenologia da linguagem”. In: _____. **Merleau-Ponty: Textos Seleccionados**. São Paulo: Martins Fontes, 1960. p. 89-104. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O Visível e o Invisível**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. (Debates)

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. 9. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1999.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de & ISQUIERDO, Aparecida Negri (orgs.). **As ciências do léxico – Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

PAIS, Luiz Carlos. **Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Matemática**: uma abordagem fenomenológica (Notas de Aulas). Texto oferecido pelo professor. Campo Grande: 1999.

_____. **Cenário Pedagógico da Era Tecnológica**. Texto oferecido pelo professor. Campo Grande: 2000.

REVUZ, Christine. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, Inês.(Org.) **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-130.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

SEBRAE. **Cadastro das Escolas**. Campo Grande, MS, 2001

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **A linguagem como ato da cidadania**. In: Encontro Nacional de Estudantes de Letras, 12., 2001, Campo Grande, MS. **Publicação Eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <paularreiros@uol.com.br> em 30 abr. 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Estatística do Eleitorado 1998**. apresenta dados estatísticos quanto ao número de eleitores em Mato Grosso do Sul. Disponível em http://www.tse.gov.br/eleicoes/eleicoes98/estatistica_eleitorado/estatistica_ms.html. Acesso em: 28 dez. 2001.

ANEXO 1

Caro(a) Diretor(a),

Através dessa queremos apresentar e esclarecer alguns aspectos quanto ao levantamento de dados a ser realizado. A pesquisa em questão tem como título, até então, “Um Olhar sobre O Aprendizado de Inglês a partir do Imaginário Social”. Essa pretende retratar as expectativas e motivações de alunos adultos para o aprendizado da língua inglesa tendo como universo os cursos de inglês situados na cidade de Campo Grande - MS. Portanto, para a definição de tais aspectos, a participação de sua escola é essencial. Vale ressaltar que, tanto os nomes dos cursos envolvidos, dos professores e dos alunos entrevistados serão mantidos no mais absoluto sigilo e, ao longo da pesquisa e na própria dissertação, esses serão identificados por letras e números, garantindo assim, a cientificidade dos dados e atendendo às exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Sem mais,

Paula Regina Lima Marreiros
Mestranda em Educação

Prof. David Victor-Emmanuel Tauro
Orientador

ANEXO 2

FICHA CADASTRAL

Esta ficha tem como objetivo registrar alguns dados da escola de inglês e delinear o seu perfil.

Escola no. _____

1. Data de fundação: ____ / ____ / _____
2. Alunos:
Número de alunos(média aproximada dos últimos três anos): _____
Número de alunos adultos - maiores de 18 anos (média aproximada dos últimos três anos):

3. Período de maior procura pelos alunos adultos:
Matutino, vespertino ou noturno? _____
4. Que língua é ensinada prioritariamente: inglês americano ou britânico? Por que?

5. Professores:
Número: _____ Professores nativos? _____ Quantos? _____
6. Metodologia de ensino:

7. Material didático utilizado:

8. Recursos utilizados pelos professores:

9. O que leva, na sua opinião, os alunos adultos a estudar em sua escola?

ANEXO 3

ENTREVISTA
PROFESSOR no. _____

1. Por que decidiu pela carreira docente? Por que ensinar língua inglesa?

2. Qual a sua formação?

() Curso de línguas. Quanto tempo? _____

() Graduação. Qual? _____

() Pós-graduação. Qual? _____

3. Qual a faixa etária de sua preferência?

() 18-25 anos

() 26-35 anos

() 36-50 anos

() mais de 50 anos

4. Na sua opinião, o que mais estimula um aluno adulto a iniciar o aprendizado do inglês?

5. O que faz o aluno permanecer no curso?

6. Qual é o seu papel frente a motivação de seus alunos adultos?

ANEXO 4

ENTREVISTA
ALUNO no. _____

1. O que o fez iniciar o aprendizado do inglês?

2. Por que você ainda não desistiu?

3. Na sua opinião, qual desses elementos é mais importante para a sua aprendizagem?
Enumere-os por ordem de importância: 1 (mais importante) até 5 (menos importante).

- () Material didático
- () Escola
- () Professor
- () Atividades
- () Recursos materiais

4. Imagine que você tem a chance de ser dono de seu próprio negócio: uma escola de inglês.
O que você faria para atrair os adultos a estudar em sua escola?

5. O que faria para mantê-los motivados?

Figura 1



<http://club.euronet.be/patrice.deramaix/art2.htm>