

NARRATIVAS E IDENTIDADES DE UMA IDOSA APRENDENDO LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

NARRATIVES AND IDENTITIES OF AN ELDERLY STUDENT LEARNING FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)

*Hélvio FRANK**

Resumo: Esta pesquisa, baseada no paradigma qualitativo e configurada por um estudo de caso, tem por objetivo analisar, por meio do uso de narrativas e observações em sala de aula com registro de notas de campo, o movimento da (re)construção da/s identidade/s de uma idosa aprendendo língua estrangeira (inglês) na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados sugerem que identidade, língua e cultura estão atreladas e, por meio do discurso, elas representam/moldam as ações da participante em sala de aula.

Abstract: This research, based on qualitative paradigm, can be described as a case study, whose objective was to analyze, using narratives and classroom observations, the movement and the (re)construction of the identity(ies) from an elderly student learning foreign language (English) in Educação de Jovens e Adultos. The results suggest identity, language and culture are connected and, through discourse, they represent/construct the participant's actions in classroom.

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

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

Construímos nossa identidade ao mesmo tempo em que contamos nossa história de vida (SARUP, 1996, p. 15).

Introdução

Desde que comecei a investigar a sala de aula com idosas aprendendo língua estrangeira (doravante LE) (inglês), tenho percebido que a terceira idade é verbo, é ação, é movimento. Após a

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, Brasília-DF, em 2010. Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Goiás, Brasil. Contato: helviofrank@hotmail.com

concretização da pesquisa desenvolvida no Mestrado com um grupo de idosas e o ingresso em uma disciplina de pós-graduação denominada *Estudos culturais, bilinguismo e diversidade*¹, pude constatar que, especialmente Carlota², uma das participantes do grupo analisado naquele estudo, ao se expor à aprendizagem da LE (inglês), trazia em suas bagagens combinações culturais que, por sua vez, paralelas àquele ato linguístico, conduziam-na à construção de identidades enquanto aprendiz.

O ponto chave dessa consideração está localizado na compreensão de que as identidades estão incorporadas à cultura e, por consequência, à língua, já que, para as postulações de Sapir (1949), mais tarde desenvolvidas por seu pupilo Whorf (1956) sobre o relativismo linguístico, existe uma inter-relação entre os elementos língua/cultura e língua/pensamento.

Para esses autores, língua, cultura e pensamento são manifestações que estão imbricadas e, nessa correlação, o pensamento humano é estruturado pela língua que, por seu turno, influencia a forma como os indivíduos pensam. Por isso, as experiências (associadas às práticas sociais e culturais) que cada ser humano vir a ter se tornarão componentes intimamente conectados à língua, não sendo possível uma dissociação entre os três elementos.

Em se tratando de cultura, podemos incluir dentro da perspectiva o elemento identidade apresentado por Silva (2009). Para o autor, as identidades significam posições (de poder) que o sujeito está vulnerável a assumir a partir do lugar do Outro no fluxo do discurso, das práticas e das posições sociais que se entrecruzam ou alinham.

Nesse bojo, as identidades seriam pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para o próprio indivíduo, pontos de conexão entre os discursos e as práticas construtores do nosso posicionamento enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, e, ainda, processos produtores de subjetividades, que nos constroem enquanto sujeitos passíveis de serem descritos.

¹ Agradeço às professoras Dra. Dilys Karen Rees e Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo por me apresentarem, durante a disciplina cursada na Universidade Federal de Goiás, um “novo” foco dos estudos linguísticos, o qual, antes, era-me desconhecido.

² Por motivos éticos, pedi a participante que escolhesse um pseudônimo, a fim de preservar o anonimato das informações coletadas.

Segundo Silva (2009), as identidades envolvem história, língua(gem) e cultura e promovem a diversidade, uma vez que produzem aquilo que nos tornamos ou representamos. Sendo assim, neste trabalho, baseio-me na segunda concepção de identidade cultural sugerida por Hall (1990) – nela, o sujeito pode tanto “tornar-se” quanto “ser” através da performatividade discursiva. Isso não se trata de um conceito essencialista, todavia de uma concepção estratégica e posicional. Não é possível negar que as identidades tenham um passado, entretanto é possível reconhecer suas possibilidades de reconstrução.

Somado a esses aspectos, percebi, ainda, a importância das narrativas coletadas para a (re)construção de identidades da participante em voga. Essa aluna, instalada em um grupo de faixa etária adulta, tentava se equilibrar entre a própria necessidade de integração social e o dispositivo discursivo de seus interlocutores no contexto. Em outras palavras, um embate discursivo, identitário, cultural em torno do objetivo de estudar (e aprender) a LE (inglês). Diante desses aspectos, o objetivo deste artigo é analisar o movimento e a (re)construção da(s) identidade(s) de uma idosa aprendendo LE (inglês) ao narrar – dizer e fazer – suas histórias e experiências de aprendizagem em relação com os Outros envolvidos no processo e no fluir discursivo dessas histórias narradas ao pesquisador interlocutor.

Fundamentação teórica

Algumas considerações culturais sobre a terceira idade no Brasil

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

Fraiman (1995) afirma que, mais do que uma demarcação biológica, a idade possui um teor sociológico. Nessa perspectiva, o envelhecimento não se trata somente de um momento, um estado, e

sim, de um constante e sempre inacabado processo de subjetivação desde o nascimento.

Para Caldas (2004), além do fenômeno do envelhecimento permitir caracterização a partir de uma construção social, ele está vinculado a um cenário cultural e histórico específico. Portanto, é salutar interpretar esse curso de vida humano como sendo dependente de tal contexto, onde determinado indivíduo se insere. Isso porque a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento, em especial, condiz com seus padrões de ver e sentir o mundo e, ainda, com suas interpretações (ou conceitos) acerca de certas construções e valores culturais.

O autor também adverte que não podemos considerar os fatores sociais separados do cenário, pois juntos com os fatores biológicos, eles se impõem mutuamente na aprendizagem em sala de aula, de modo que o social condiciona ao velho o seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. Nas palavras do autor, “[o] cidadão não é velho só porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas, sobretudo, porque assim é decretado” (CALDAS, 2004, p. 52).

Do ponto de vista socioeconômico, Zacharias (2009) relata que o Brasil é um país de terceiro mundo configurado pelo fenômeno da globalização, uma sociedade capitalista caracterizada pela competitividade e agilidade, em que vence aquele que for mais capaz. Sendo assim, trazendo à tona as considerações de Canclini (2003), certas performatividades e abstrações abastecidas pela linguagem e sustentadas por um sistema maior podem corroborar para as práticas sóciodiscursivas e culturais estigmatizadoras da velhice e, conseqüentemente, para o movimento das identidades e assimilações culturais em relação ao idoso.

Ainda, de acordo com Almeida (2008), a marginalização do idoso brasileiro endossa uma característica que não se reflete em outras culturas. Por exemplo, a cultura oriental integra intensamente os idosos à vida social. Nela, o velho não é sinônimo de senil, e sim, de sábio, transcendendo

Como vimos, envelhecer, que é um fenômeno social e biológico, pode, do ponto de vista sociocultural, sofrer variações a partir dos discursos e práticas contextuais, (re)construindo as identidades.

A identidade cultural na pós-modernidade

Hall (1997a, p. 11) conceitua a identidade cultural sob três pilares: iluminista, sociológico e pós-moderno. Nessa correlação, o sujeito iluminista seria individualista e possuiria uma identidade constituída desde o nascimento. Nas palavras do autor, “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consiste num núcleo interior”.

O sujeito sociológico, por sua vez, teria sua “identidade formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. Assim, seu eu real poderia ser (re)construído e “modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 1997a, p. 11).

Por fim, o sujeito pós-moderno que, diferente das concepções anteriores, possuiria uma identidade definida histórico e não biologicamente, a qual corresponderia a uma identidade fragmentada ou composta por múltiplas identidades, algumas vezes contraditórias e mal resolvidas. Em outras palavras, uma identidade não fixa, essencial ou permanente, todavia “uma identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997a, p. 13).

É importante ressaltar que este trabalho tem como suporte a última concepção apresentada por Hall (1997a). Nessa perspectiva, imaginar o sujeito uno com uma identidade plenamente completa, segura e coerente seria uma fantasia. Isso porque, de acordo com o autor, o indivíduo assume identidades diferentes em diferentes momentos na vida moderna, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente, porém, de acordo com a necessidade ou situação.

Trata-se de um processo de transformação e de mudança que, a partir dessa característica apresentada pela modernidade tardia, pode ser visto como uma linha divisória entre as sociedades tradicionais e as modernas. Dessa maneira, Hall (1997a) assevera que o descentramento do sujeito pode ocorrer através das culturas nacionais que, muito mais que identificação simbólica, trata-se de estruturas de poder cultural. Igualmente, as culturas não compreendem noções unificadas, uma vez

que se referem a constituintes de um dispositivo discursivo, portanto, são híbridas.

Nesses aspectos, a globalização teria sua participação no que se refere à fragmentação do sujeito, uma vez que se trata de um dos processos responsáveis por deslocar e provocar um impacto sobre as identidades nacionais, ultrapassando as fronteiras e unindo comunidades em novas combinações de espaço-tempo e, por consequência, conectando experiências e realidades existentes em todo o mundo.

Hall (1997a) nos leva a observar que o fato de hoje não haver mais lugar para determinados purismos e nacionalismos exacerbados não exclui as diferentes culturas como ponto de referência de cada grupo social. Na verdade, cada cultura, macro ou micro, possui seu espaço-tempo e, com isso, pode mesclar e transformar-se a partir de outras.

As múltiplas identidades em movimento: a diversidade

A transformação cultural pode ocorrer a nível individual e não necessariamente se deter às diversas comunidades e/ou culturas, que são formas coletivas de percebermos a identidade. Nesse sentido, Canclini (2006) salienta que identidade e diferença residem em todo e qualquer espaço em que coexistam sujeitos sociais. A partir dessa afirmativa, acredito que a sala de aula, por ser um espaço microssocial proveniente de um espaço macro – a sociedade – por semelhante modo, nela, as múltiplas identidades fluem e operam, convergindo ou divergindo, a partir da relação com o(s) Outro(s).

Woodward (2009) afirma que as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, ao mesmo tempo em que, segundo Hall (1997b), as representações atuam simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações com o seu interior. É exatamente por isso que as identidades são relacionais, isto é, elas dependem de outras identidades para existir e, por conseguinte, marcar a diferença.

Woodward (2009) observa que a identidade, além de simbólica, é cultural, tendo em vista que o que a constrói e mantém são os diferentes processos sociais e simbólicos em movimento. De acordo com a autora (p. 18-19), “a cultura molda a identidade ao dar sentido à

experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”.

Hall (2009) admite que para análise da cultura e do significado é necessário o exame dos sistemas de representação. Para esse autor, a representação é compreendida como um processo cultural, que pode se basear na construção de lugares, a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e/ou falar. Inclusive, nesse processo, “quem fala”, “quando fala” e “de onde se fala” são elementos muito importantes de serem questionados/analisados.

O autor segue afirmando que somos diferentemente posicionados conforme os lugares, os momentos e os papéis sociais exercidos, o que nos leva a conclusão da relação de hierarquia existente dentro da esfera sociocultural. Dessa forma, convergindo com Woodward (2009, p. 30, grifo no original), é importante observar a formação da identidade a nível local e pessoal, porque diferentes contextos sociais farão com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Nas palavras da autora, “somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando”.

Moita Lopes (2002) salienta sobre a importância de se compreender as sociedades modernas globalizadas como sendo constituídas por múltiplas identidades flutuantes, instaladas em espaços físicos. Nesse sentido, compreendendo a sala de aula como tal, por consequência, significa dizer que ela possui alunos social e culturalmente diferentes.

A esse respeito, o autor assinala que nesse espaço as identidades dos alunos, e inclusive de professores, entram em conflito. Por isso, a relevância de nos atermos ao tratamento crítico desses embates provindos das relações sociais e culturais em movimento. Entre algumas citadas pelo autor (2002, p. 61), podemos observar “as identidades sociais de classe social, gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão etc”, que podem ser, inclusive, “simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas”.

Rutherford (1990, *apud* WOODWARD 2009) incrementa que a identidade é a intersecção da vida cotidiana com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação imbuídas por discursos e por histórias particulares. É, portanto, um ato social de poder, de hierarquia, tendo em vista que, conforme vimos, as posições

que assumimos e com as quais nos identificamos constituem as identidades.

Voltando às considerações de Hall (1990, 2009) e convergindo com Giddens (1990), posso depreender que as identidades não devem ser consideradas como um produto ou como uma aquisição permanente, própria daquele indivíduo. Na perspectiva desses autores, elas configuram espaços de construção de maneiras de ser do próprio indivíduo.

A partir do momento em que concebemos a sala de aula como sendo um espaço propício a essa construção, podemos, de forma crítica, observar que as práticas discursivas pedagógicas, também, serão portadoras e constitutivas de identidades. Por isso, devemos refletir sobre a maneira como nós, professores, utilizamos os espaços de sala de aula para produzir e legitimar formas de subjetividade e modos de vida de nossos estudantes, uma vez que é dentro desse processo que construímos identidades, desejos e necessidades.

Contextualização da pesquisa

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada durante o Mestrado, cujo tema envolveu crenças e experiências da terceira idade aprendendo língua estrangeira (inglês). Ela foi realizada em um estabelecimento de ensino da rede pública estadual de uma cidade do interior de Goiás, que desenvolvia o programa de Educação de Jovens e Adultos. A turma investigada continha quatro idosas matriculadas no último ciclo do ensino médio do período noturno, além de outros oito alunos adultos com idades variadas. Entretanto, para este artigo, analisarei apenas os dados referentes à participante que, por motivos éticos e de anonimato (DENZIN; LINCOLN, 2005), convencionei chamar de Carlota. Utilizo recortes do *corpus* geral, inclusive o não apresentado naquele trabalho, como possibilidades de análise das identidades e narrativas.

Metodologia

Este estudo se insere dentro do paradigma qualitativo. Uma das características do tipo de trabalho original, do qual se trata esse tipo de pesquisa, está na valorização de seus resultados como sendo

uma informação relativa e única, cujas conclusões realizadas, através de uma pesquisa, ainda que com similares metodologias, se detém apenas ao contexto onde se coletaram tais dados (NUNAN, 1992).

O método utilizado é o estudo de caso descritivo-interpretativo que, segundo Stake (1994), consiste na investigação de uma unidade específica situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e com utilização de múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística sobre o fenômeno estudado.

A seguir, esboço um quadro constando os instrumentos de pesquisa utilizados, o cronograma e uma síntese de cada parte da coleta:

INSTRUMENTO/ DATA DE APLICAÇÃO	SÍNTESE METODOLÓGICA/OBJETIVOS
a) <i>Questionário socioeconômico</i> 24/08/2009	- Aplicação de perguntas em formato escrito relacionadas às questões socioeconômicas da participante.
b) <i>Narrativas orais</i> 28/08/2009	- Relato oral sobre a história de aprendizagem de LE (inglês) (KALAJA <i>et al</i> , 2008) gravado em áudio e transcrito com base em Marcuschi (1991).
c) <i>Observação de aulas com registro de notas de campo:</i> 31/08/09 a 30/11/09 (14 semanas)	- Observação das aulas com anotações escritas dos eventos objetivos ocorridos em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).
d) <i>Diários do pesquisador:</i> 31/08/09 a 30/11/09 (09 diários escritos)	- Registro escrito com as percepções do pesquisador após as situações observadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).
e) <i>Entrevistas semiestruturadas:</i> 30/11/2009	- Registro gravado em áudio e transcrito com base em Marcuschi (1991) de questões e considerações referentes às experiências de aprendizagem (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Os dados obtidos com apoio dos instrumentos de coleta foram analisados e categorizados, de maneira que houvesse uma triangulação eficaz a partir dos objetivos propostos por este trabalho. Para garantir maior confiabilidade nos dados, utilizei o critério sugerido por Seliger e Shohamy (1995), denominado *regrounding*, que se refere ao retorno

aos dados por uma segunda vez, comparando os resultados de uma segunda análise com os resultados da primeira, examinando pontos comuns nas duas análises.

Análise dos dados

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

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

Durante as observações, pude perceber que a LE (inglês) atraía a atenção da aluna, que era fluente e tentava aprofundar mais nos aspectos gramaticais da língua. A participante também relatou que, por anos, frequentou cursos de idioma para aprimorar a língua. Entretanto, não possuía experiências em visitar ou viver em países que falam a LE (inglês), tampouco participara de programas de imersão no idioma.

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

As minhas colegas aqui não aprendem [inglês], e o pior é que sei que nunca vão aprender, viu? (+) aqui não! (+), se quiser, elas vão ter que pagar! (+), inglês público não funciona nesse mundo onde tudo que a gente precisa, a gente tem que comprar(+), eu não sei (+), só sei que esse inglês daqui tá com problema, a gente enfrenta muito problema aqui [na EJA], na realidade esse problema tá em todo o Brasil (+), minha prima de Pernambuco mesmo fala, que lá, a situação tá do mesmo jeito (+), tenho certeza de que se fosse noutro lugar, por exemplo, nos Estados Unidos, não haveria problema, mas aqui no Brasil a educação é assim (+), você mesmo já viu aqui [na EJA] (+), pra começar, as aulas de trinta e cinco minutos na semana não é suficiente! (+), ninguém é::::: aprende desse jeito! (+), infelizmente, eu sei que o meu inglês, eu tenho ele, porque eu pago pra ter (+), e é lá no cursinho (Carlota, 65 anos – Entrevista).

Algumas vezes fazendo submergir sua identidade capitalista, Carlota observou que nesse mundo tudo era comprado, inclusive a aprendizagem da LE (inglês). Certamente suas experiências com o ensino de idioma particular tiveram um peso satisfatório em suas declarações. De qualquer forma, a participante apresentou ainda generalizações para os problemas ocorridos naquele ambiente pesquisado ao notar que sua prima, de outra localização geográfica no Brasil, também enfrentava as mesmas dificuldades com o ensino de inglês público da EJA. Esse fato foi o suficiente para que ela criasse discursivamente um estereótipo da educação brasileira, tida, por ela, como ruim.

Ademais, a participante afirmou convictamente que a qualidade ruim da Educação não ocorreria em outro lugar que não fosse o Brasil. Como modelo de referência positiva, ela citou os Estados Unidos, o que me levaria a entender que tal exemplo seria o correto. Interessante, nesse caso, foi observar que a participante nunca visitou o país e, no máximo, suas informações otimistas acerca do país teriam sido retiradas de discursos provenientes de livros, jornais e/ou da própria mídia. Essas e outras considerações, a seguir, registradas durante as observações, me fizeram perceber que Carlota amava a forma de vida americana e a própria LE (inglês). Durante um desses momentos, a participante fez questão de destacar os aspectos positivos relacionados à educação que os cidadãos estadunidenses possuíam em detrimento dos brasileiros:

[2]

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

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

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

Por outro lado, em um dado momento de sua entrevista, Carlota avaliou sobre a importância de não rotularmos e nem nos apossarmos de verdades gerais para fazer nossos julgamentos acerca de casos relativos à cultura ou informações (discursos de outras pessoas) não checadas. A esse respeito, afianço as considerações de Silva (2009) acerca da relevância de não se criar uma identidade imaginada, a partir apenas de um ponto de vista.

[3]

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

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

Convém destacar que, ao manter interlocução comigo, pesquisador, durante a entrevista, Carlota demonstrou pessimismo em relação à característica pública da LE (inglês). Para mim, a participante diz que suas colegas não vão aprender, porque não pagam por esse ensino (cf. excerto 1). Entretanto, durante uma aula observada, ocorreram práticas discursivas inconsistentes inerentes a essa questão. No momento em que interagiu com um de seus pares, talvez para animar a colega ou por quaisquer que sejam os motivos, Carlota desconstruiu aquela identidade capitalista mencionada anteriormente e incentivou suas colegas a romper com as dificuldades advindas do processo. Registrei, em sala de aula, que Carlota, ao saber que uma de suas colegas desistiria de estudar inglês, aconselhou-a, proclamando que ela poderia, sim, aprender o idioma.

[4]

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

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

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

Através da entrevista, foi possível perceber que a cultura nacional de Carlota funcionava como um sistema de representação de significados culturais e um foco de identificação no momento em que se definia falante de inglês. A participante observou que ela podia até falar o idioma, mas sua identidade cultural, como avaliou, ficaria marcada através de sua performance oral, isto é, possivelmente de seu sotaque.

[5]

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

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

Os depoimentos de Carlota conferiram representações muito importantes relacionadas à sua identidade de aprendiz de LE (inglês). Por exemplo, sua experiência de frequentar um cursinho de idiomas foi determinante para movimentar suas crenças e, como há uma linha

tênu e entre identidade e crenças, a partir disso, observo como a participante constrói sua identidade e crenças em meio aos discursos coletados através das narrativas.

[6]

[...] antes de entrar no cursinho de inglês, eu não acreditava que eu poderia falar inglês fluente (+), depois que você passa a fazer, **você se torna outra pessoa (+), você não é a [Carlota], você é Mrs. [Carlota](+)**, isso é muito bom! (+), parece que até aquela **minha turma era diferente, me considerava também diferente (+)**, porque **ali você era que nem um americano**, você tinha que usar, tinha falar o inglês como se fosse a sua vida ali! (+), lembro que quando meu marido ainda era vivo, e foi bem nesse tempo que eu comecei a fazer inglês (+), eu tava bem mais nova (+), eu nunca esqueço que ele virou pra mim e disse: “você tá diferente, você não é a mesma [Carlota] que eu conheço ((risos)) (+), ele falou isso só porque eu tava aprendendo inglês e me comportando que nem uma americana ((risos)) (+), eu falo isso porque as experiências que eu estava tendo com o inglês, na época (+), eu tava bem inserida assim, a professora trabalhava muita cultura (+), **isso interferiu até no meu modo de viver**, sabe?! (+), de vestir, por exemplo, eu usava muito é::: por favor (+) nos momentos com ele, e isso é uma característica do povo de lá [...] (Carlota, 65 anos – Narrativa oral, grifos meus).

Através do excerto 6, é possível compreender que aprender outra língua funcionava para Carlota como uma forma de se transformar em outra pessoa, possivelmente uma americana. Como a participante mesmo ressalta, o marido percebeu sua transformação e seu comportamento “americano”, a partir de sua inserção no idioma. Carlota adicionou que a cultura aprendida nas salas de cursinho de idioma interferiu em seu modo de viver e de se vestir. Então, sendo assim, uma pessoa educada, ela parecia com o “povo de lá”, bem como com a identidade cultural que ela buscava e, para sua motivação, algumas vezes, nela se via.

Vimos em Hall (2009) que as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Então, é comum, assim como no exemplo de Carlota, questionarmos como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

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

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

[7]

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

Como vimos, Carlota “se entregou” através do próprio discurso. A participante alegou não ter mais vontade de ser “americana”, mas vendo fotos da cultura e do país pela Internet, ela confirmou essa vontade de “ser”. Se atentarmos para a idade de Carlota, podemos chegar à conclusão de que seus muitos anos não interfeririam na solidificação de sua identidade, valorizando os argumentos de Sarup (1996) sobre a fragmentação das identidades.

O autor avalia que, por serem fluidas por natureza, o desejo de ser ou ter, isto é, as várias identidades fluindo não poderão ser eliminadas em qualquer circunstância social vivida pelo indivíduo.

Aqui inclui a fase da vida, configurada pelas diversas idades. Acredito que, em analogia às referências do autor, posso afirmar que, ainda que a maturidade proporcionada pela idade esteja presente nesse sujeito, tal aspecto não é capaz de fixar a identidade.

Ademais, o excerto anterior traz a noção de que a aluna considerava que fazer parte da cultura americana significava falar aquela língua. Convergindo com Sapir (1956), posso compreender que esse desejo, isto é, essa motivação extrínseca de falar a língua é tão intenso que serve como ponte para o falante participar e ser da cultura.

Também foi possível mapear durante algumas lições desenvolvidas em sala de aula alguns momentos em que Carlota mantinha esse desejo de ser ou tornar-se. Através da observação das aulas, verifiquei ações de Carlota nesse sentido:

[8]

Carlota vez ou outra diz que pretende mudar para os Estados Unidos. Hoje ela falou muito sobre isso com a professora durante a correção de exercícios. Ela perguntou a professora se ela tinha vontade de voltar aos EUA [...] e fez questão de declarar o seu profundo desejo de mudar para lá. Ao fazer a correção de um diálogo, Carlota entonou com muita convicção o inglês. Parece que ela gosta e se sente outra pessoa ao falar a língua (Nota de campo – aula 9).

Em um momento específico da aula, consegui marcar o movimento de relações hierárquicas em que a participante demonstrou o caráter que Hall (1997) já havia pontuado em suas postulações teóricas: a de que a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa. Carlota não conseguiu se desprender de sua identidade familiar de avó ou de pessoa idosa, que devia ser respeitada com seus 65 anos, para se relacionar com a professora que, com seus 28 anos, supostamente, pelas hierarquias contextuais – professora da turma – exercendo poder e dominando aquelas circunstâncias:

[9]

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

[10]

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

Por outro lado, observando outros registros, recuperei um momento de aula em que ocorreu exatamente o contrário. Nele, Carlota exigia da professora, através de um apelo oral, maior postura para lidar com ela enquanto aluna. Carlota justificou que sentia necessidade de ser mandada e de limites lhe serem impostos, a fim de haver o cumprimento de seus deveres de aluna, tal qual sua professora de infância fazia. Nesse momento, foi possível comparar as identidades em movimento, a partir de dois momentos em sala de aula. Em dado momento, como avó e idosa (cf. excerto 9), indicando respeito. Em seguida, como aluna, pedindo a imposição de limites, conforme o próximo excerto.

[11]

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

Essa necessidade que Carlota tinha, de ser uma aluna cumpridora de tarefas, pode estar apregoada à época em que cursou o ensino fundamental, aproximadamente a quatro ou cinco décadas. Nesse período de uma abordagem tradicional de ensino de LE vigente, certamente, podemos mapear um sistema de ensino calcado em uma abordagem de ensino centrada no professor. Portanto, é normal que ela apresentasse tais valores no fluxo de suas práticas e discursos de aprendizagem.

Para Woodward (2009), as experiências ao longo da vida são demasiadamente importantes na preservação, cruzamento ou (re)construção de novas identidades. O que aconteceu com Carlota pode ser visualizado como sendo uma tentativa de preservação de um modelo de identidade formada em um contexto social, cultura e histórico específico.

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

[12]

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

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

[13]

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

Efetivamente, a identidade necessita ser um tema questionado no planejamento para as realizações em sala de aula. A escolha de conteúdos a serem discutidos, nesse caso, faz toda a diferença, inclusive, para trazer motivação. Carlota afirma que alguns materiais por ela trabalhados para aprender inglês não têm nada a ver com ela. Isso significa dizer que os conteúdos apresentados pela professora não combinam com a identidade de mulher/idosa de Carlota. Ao professor, é importante pensar sobre essas possibilidades.

Considerações finais

Carlota não foge à regra se observamos as ponderações de Hall (2005, 2009) acerca da identidade e da diferença. Nessa correlação, a participante compunha um contexto marcado por multiculturalidade e pluralidade, principalmente, no que se refere a caracterizações de idade e de gênero. E, como resultado, era moldada por esse mesmo contexto. Trata-se do fluir das identidades que são culturais, fragmentadas e descentradas, movimentadas em língua e cultura e desenvolvidas pelas regras de um eu (in)coerente – pensamento posicionado frente ao Outro.

A própria participante apresentou momentos em que, para se adequar à situação ou ao contexto, atuava com uma postura híbrida de identidade perante as relações sociais vivenciadas. Outrora, se via por sobre as diferenças existentes, afirmando ou negando, num movimento divergente e convergente de descrições. E, ainda, se posicionava de acordo com a performatividade discursiva de seu interlocutor, a qual funcionava como suporte para seus (contra)argumentos. Acredito que tais aspectos seriam uma grande sacada de se observar em pesquisas futuras utilizando narrativas.

A tentativa de mapear e analisar o fluir das identidades, que foi meu objetivo neste artigo, corroborou, de modo geral, para uma reflexão no sentido de que a Educação tende a homogeneizar as identidades, e isso não é algo adequado de se fazer. Devemos, pois, compreender que, em sala de aula, as múltiplas identidades insistem e persistem. Como Hall (2005) avalia, não é possível apagá-las ou torná-las invisíveis, uma vez que elas são ingredientes que, quando não trabalhadas, adicionando a crítica de Moita Lopes (2003), afetam diretamente o desenvolvimento do aluno no processo de aprender uma língua/cultura. Independente de idade, há que se fazer valer a pluralidade e a diversidade existentes.

Referências

O “conceito” de “velhice”, Mai. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/psicologia-artigos/o-conceito-de-velhice-422992.html>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

CALDAS, C. P. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, Maria Tereza Toribio Brittes; ZABAGLIA, Rosangela Alcantra. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 51-60.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2003.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrara e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2006.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonnas S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Org.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 1-29.

FRAIMAN, Ana P. *Coisas da Idade*. São Paulo: Gente, 1995.

GIDDENS, Anthony. *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity, 1990.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan. (ed.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.

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

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

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

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

KALAJA, Paula; MENEZEZ, Vera; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. 1. ed. v. 1. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

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

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

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SARUP, Madan. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

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

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

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

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; _____. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-232.

WHORF, Benjamin Lee. Science and linguistics. In: CARROLL, Jonh. Bissel (Org.). *Language, thought and reality*. Massachussets: The MIT Press, 1956. p. 207-219.

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

ZACHARIAS, Silvia Tereza. *Refletindo sobre a terceira idade*. Disponível em:
<[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_ Idade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html)>. Acesso em 02 set. 2009.

Recebido em 16 de setembro de 2010

Aceito em 28 de fevereiro de 2011