

DESIGNAÇÕES DE PROFESSOR,
ALUNO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EM COMUNIDADES DA REDE DE
RELACIONAMENTOS ORKUT*

Uchôa-Fernandes, J. A.¹
Souza-Pinheiro Passos, D. M.

¹ Escola de Extensão – IEL/Unicamp

* Gostaria de agradecer ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela análise prévia deste artigo, contribuindo para um melhor encaminhamento deste trabalho – salientando, no entanto, que as considerações impressas aqui são de minha inteira responsabilidade.

DESIGNAÇÕES DE PROFESSOR, ALUNO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM COMUNIDADES DA REDE DE RELACIONAMENTOS ORKUT

RESUMO

O presente estudo analisa as representações de Língua Inglesa (LI) e seu processo de ensino-aprendizagem em comunidades virtuais da rede de relacionamentos *Orkut*. Analisa ainda como se dão as configurações dos locutores e enunciadores (Guimarães, 2002) nessa cena enunciativa hipertextual, buscando evidências de como essas concepções de ensino e de LI são manifestadas nessa nova mídia.

PALAVRAS-CHAVE

Semântica Histórica da Enunciação, Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Análise de Discurso, Ideologia, Internet.

ABSTRACT

This paper analyses the representations of the English language and its teaching-learning process manifested in virtual communities hosted in the *Orkut* network. It also analyses how locutor and enunciator configurations take place (Guimarães, 2002) in the hypertextual uttering setting, as an attempt to get some evidence about how such conceptions of the teaching process and of the English language itself are expressed through this new media.

KEYWORDS

Historic Enunciation Semantics, Foreign Language Teaching, Discourse Analysis, Ideology, Internet.

Introdução

O presente estudo situa-se nos domínios da Linguística Aplicada, tomando como base as considerações sobre a linguagem oriundas da Análise de Discurso de Linha Francesa tal qual praticada no Brasil (Orlandi, 2002) e da Semântica Histórica da Enunciação. Buscaremos, a partir desses pressupostos, sustentação para nossas considerações a respeito das representações de Língua Inglesa (LI), bem como dos papéis de professores, alunos e instituições de ensino presentes em nosso *corpus* de análise.

O site de relacionamentos *Orkut* tem se tornado, nos últimos dois anos, um importante fórum de debate acerca de temas variados, dentre os quais o Ensino de Língua Inglesa. No Brasil o site adquiriu altíssima popularidade chegando à proporção de 72,84%³ de membros brasileiros (cf. figura 1).

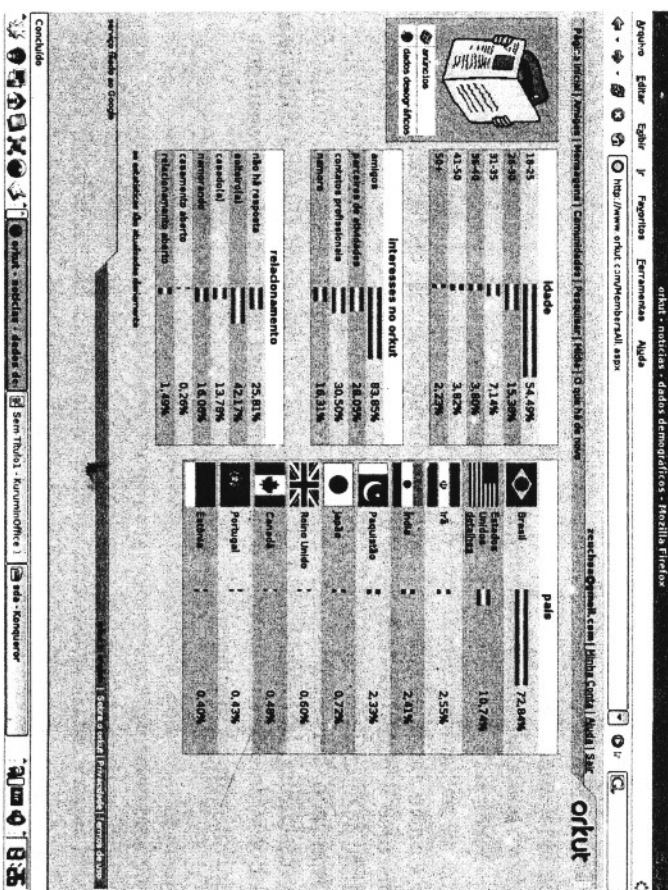


Figura 1. Página de dados demográficos do site orkut.com

O propósito deste trabalho é analisar, do ponto de vista semântico-discursivo, enunciados produzidos em comunidades que discutem o ensino de Língua Inglesa (LI) nesta rede de relacionamentos.

Buscaremos analisar os processos de designação, nomeação e renomeação (cf. Guimarães, 2002) aos quais o ensino de LI é submetido. Analisaremos ainda como se configuram os locutores e enunciadores (Op. Cit.) nesses enuncia-

³ Fonte: www.orkut.com, visitado em 26 de fevereiro de 2006.

dos, buscando evidências a respeito das concepções de LI e de seus processos de ensino-aprendizagem que permeiam os mesmos, bem como o imaginário desses sujeitos que enunciam.

Faremos também uma apreciação a respeito das especificidades da mídia hipertextual, a qual serve de suporte para os enunciados que compõe nosso *corpus*, uma vez que, esta cena enunciativa possui peculiaridades relevantes, tais quais, a possibilidade de enunciação por meio de identidades fictícias de usuários ("fakes") e, em alguns casos, até mesmo o anonimato.

Três comunidades foram selecionadas para compor nosso *corpus*. São elas: "Eu amo a Língua Inglesa!!!", "English Language Teachers" e "ELT- English Language Teaching".^{4, 5}

Para nossa análise, buscaremos sustentação teórica na Semântica Histórica da Enunciação (Guimarães, 2002) e na Análise de Discurso de Linha Francesa, a qual se desenvolve no Brasil a partir dos estudos de Orlandi (2002) e que tomam como base os escritos de Michel Pécheux.

Tomaremos, portanto, como pressuposto a concepção de sujeito enquanto *cindido*, interpelado pela linguagem e pela ideologia e que se constitui a partir do *outro*, buscando nele a sua completude.

Partiremos de uma concepção polifônica da linguagem, buscando sustentação teórica na Semântica Histórica da Enunciação,⁶ para confrontar a transparência e a intencionalidade do dito, objetivando evidenciar esse caráter heterogêneo do discurso a partir das diferentes formações discursivas que se manifestam por meio de diferentes *locutores (l)* e *Enunciadores* que podem operar em um mesmo enunciado. Tomaremos ainda como base os conceitos de designação, nomeação e reescritura, introduzidos por Guimarães (2002), para nos ajudar a confrontar a ilusão do referente único, a qual contribui para os efeitos de transparência e univocidade da linguagem.

⁴ Essa escolha se deu com base em critérios, tais quais, a pertinência das discussões no tocante à questão do ensino de LI, o número de participantes e a nomenclatura (livro de postagens) de cada comunidade, uma vez que, dada a amplitude e a variedade de comunidades sobre o ensino de LI nesta rede de relacionamentos, um recorte do *corpus* se fez necessário. A partir deste recorte do *corpus*, acreditamos nos apontar de um quadro teórico que, de modo geral, possibilite a aplicação das análises aqui feitas a outras comunidades sobre as quais não pudemos nos debruçar e refletir a respeito. Tal procedimento se justifica, dada a similaridade de conteúdos e dos sujeitos que participam das demais comunidades que se relacionam ao tema.

⁵ O *corpus* foi coletado entre 19 de novembro e 12 de dezembro de 2005.

⁶ A Semântica Histórica da Enunciação vem a somar em nossa análise para ajudar a compreender as representações que aqui investigaremos, a partir de uma perspectiva mais voltada ao aspecto da organização textual e dos processos de designação que nela se manifestam.

Sobre o corpus de Análise

O **orkut** é uma comunidade online que conecta pessoas através de uma rede de amigos confiantes. Procuramos nos um ponto de encontro online com um ambiente de confraternização, onde é possível fazer novos amigos e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses.



Participa do orkut para ampliar o diálogo do seu círculo social.

Figura 2 – Página de início do site orkut.com

Assim apresenta-se a rede de relacionamentos, na qual as comunidades a serem analisadas estão inseridas. Tal descrição nos remete, *a priori*, ao conceito de *inteligência coletiva* introduzido por Pierre Lévy (1996), um dos primeiros teóricos a propor uma reflexão sobre a comunicação e a questão do ciberespaço.

A modernização e "popularização" de tele-tecnologias⁷, como o computador pessoal (PC) e as conexões em rede, propiciaram uma grande dilatação do chamado *ciberespaço*, contribuindo com o chamado processo de *virtualização* e dando-lhe amplitude mundial. Em consequência desses fatos, Lévy aponta para uma redução cada vez mais acentuada das distâncias físicas e culturais entre os habitantes do globo, podendo constituir-se como importante veículo daquilo que Lévy classifica como um processo de *reintegração da humanidade* por meio do desenvolvimento de uma *inteligência coletiva* baseada na livre troca de informações, uma vez que, postula o autor, faríamos parte de uma grande "cidade" localizada no ciberespaço.

Os movimentos de desterritorialização, mundialização e padronização de elementos de base recombináveis contribuem para uma compatibilidade entre sistemas de informação, econômicos e de transportes distintos. Assim como o ciberespaço implica a fusão de muitos computadores em um único computador de dimensões gigantescas também os meios de transporte e as moedas, por exemplo, tendem a uniformizar-se, sendo instrumentos de um sistema maior e coordenado virtualmente. (LÉVY, 1996: 89)

No entanto, essa visão otimista de Lévy encontra resistência em Derrida e Steiner, os quais questionam esse caráter universalizante atribuído à *World Wide Web*:

É preciso também evitar um otimismo progressista – e por vezes romântico – disposto a confiar uma vez mais às tele-tecnologias da comunicação o mito do livro infinito e sem suporte [...] além de todas as fronteiras, numa espécie de grande aldeia democrática [...]

⁷ Uso aqui o termo entre aspas para evitar uma possível ambiguidade na qual o termo "popularização" poderia ser inadequadamente interpretado como algo que proporcionou a todos a aquisição de um PC. De fato, ele é uma realidade hoje no ambiente doméstico, e isso parece mostrar-se como uma tendência. No entanto, devemos evitar um posicionamento ingênuo que nos leva esquecer que a aquisição dessas tecnologias ainda encontra-se muito restrita às camadas da classe média e alta no contexto brasileiro.

(...) Se tudo que a WWW simboliza pode ter um efeito libertador (com relação ao controle, a todas as polícias, até mesmo à censura das máquinas do poder estado-nacional, econômico, acadêmico, editorial) evidentemente isso somente progride abrindo zonas de não-direito, de selvageria do "qualquer coisa..." (DERRIDA, 2001: 32-33).

Será que é possível a formulação de discursos sobre a necessidade da conexão à rede de computadores ou da formação do "universal concreto de totalidade" (Lévy), dentro da tradição sociológica, sem apelo a um tipo ideal ou à ideia também abstrata de celebração de um contrato social que gere o estado civil?" (STEINBERG, 2004: 21).

Steinberg menciona ainda as diversas restrições que estão colocadas na rede mundial de computadores e que contrapõem a noção de *inteligência coletiva* defendida por Pierre Lévy.

Ao identificar o discurso informacional como explicação da sociedade em rede, é possível chegar à constatação, como faz Castells, de que as restrições em uma tal organização social correspondem a uma adaptação à sua lógica, a sua disponibilidade de acesso, seja por pontos de entrada, seja por senhas para a circulação. Mas será que estão aí as restrições mais importantes? Ou será que esse tipo de adaptação à lógica não corresponde exatamente a uma nova concepção de um poder soberano na forma de um Estado? Mas, se for esse o caso, como entender o que leva à conexão como uma espécie de necessidade para se fazer parte dessa nova sociedade, ou seja, para não ficar cada vez mais marginalizado (Castells) "nas formas de subcultura de contato pessoal". (Op. cit, p.20)

Apesar do otimismo de alguns autores como Lévy em relação ao futuro da *Web* como facilitadora do surgimento dessa *inteligência coletiva*, a tendência com a qual parecemos nos defrontar é a de uma rede onde a restrição e a rareficação dos conteúdos ainda se fazem presentes, reforçadas por meio das senhas e do acesso restrito ao pagamento de tarifas, além da necessidade de maior largura de banda de conexão em determinados sites (TVs online, por exemplo), hierarquizando seus participantes e vedando o acesso à informação em uma sociedade que Lévy chama de *sociedade da informação*. Tal questionamento vem problematizar o conceito de *inteligência coletiva* que segundo Pierre Lévy estaria apoiado em uma estrutura de poder relativamente mais horizontal do que aquela que temos hoje nas sociedades organizadas em torno de Estados ou religiões. Seriam, de fato, horizontalizadas as relações no ciberespaço? Ou estaria lá também a hierarquia, talvez, manifestada de formas distintas, mas reproduzindo relações de poder já existentes nas formas mais convencionais de organização social?

Durante nossa análise buscaremos problematizar essa questão. Nossa hipótese é a de que apesar de o meio virtual fornecer aos participantes das comunidades um maior leque de possibilidades discursivas, ainda assim teríamos a ação de

mecanismos de controle e determinação discursiva que permitem certas representações, vedando outras. Essa restrição pode ser exercida de forma implícita, durante o fluxo do discurso, no qual as relações de poder vão sendo construídas e negociadas, ou mesmo de maneira mais evidente por um *moderador* de uma comunidade, o qual tem poderes para aprovar ou rejeitar participantes e aceitar ou apagar tópicos e enunciados [posts].

Análise do Corpus Sobre a Língua Inglesa

Buscaremos neste item identificar os processos de representação da LI que se manifestam no corpus.

Neste primeiro momento analisaremos o tópico "PLEASEEEEE!!!" que está inserido na comunidade "Eu amo a Língua Inglesa!!!" e que trata essencialmente da dicotomia entre as variantes norte-americana e britânica da LI, e da identificação ou não dos participantes dessa comunidade com esses povos que falam o inglês como Língua Materna (LM).

Já no primeiro enunciado do tópico, o sujeito manifesta seu protesto pelo fato de a comunidade estar representada pela bandeira norte-americana. Pode-se depreender neste enunciado uma filiação a um interdiscurso anti-americano que se manifesta em uma exclusão da identificação da LI com os E.U.A., na qual o sujeito busca uma origem para a língua, ao afirmar que "a língua é inglesa" como se esta nomeação legitimasse apenas *uma origem*, um *referente* (a Inglaterra), atribuindo um aspecto de transparência do que é nomeado, ou seja, a língua estaria em relação direta com "onde a língua nasceu" (cf. 5). No entanto, dentro da sua argumentação o sujeito acaba fazendo concessões e reescrevendo essa origem como "tudo menos os estados unidos (sic!)", operando por meio de um processo de uma gradação argumentativa (Ducrot, 1987), no qual parte-se da solicitação de que a comunidade exponha a bandeira da Inglaterra, rescrita por Nova Zelândia, posteriormente por "sei lá..." e finalmente por "tudo menos dos estados unidos!!!".

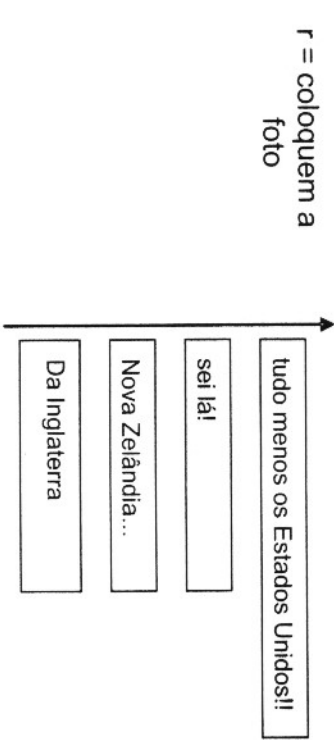


Fig. 3: Esquema de escala argumentativa para o enunciado [1] cf. proposto por Ducrot (1987)

Esse último fragmento do enunciado designa as outras comunidades que falam inglês de um modo genérico, definido-as por meio de um processo de negação (tudo menos X), silenciando sua existência, e tratando-as apenas como parte de um todo, um “restante”, do qual os E.U.A, a Inglaterra e a Nova Zelândia não fazem parte. É interessante notar que é feita menção direta apenas aos países que são hegemonicamente consolidados no cenário político-econômico internacional, o que nos leva a estabelecer relações já observadas por Phillipson (1993) entre língua e hegemonia.

Este processo de representação de cunho anti-americano da LI acaba, mais adiante no tópico, sendo punido pelos outros membros da comunidade, os quais defendem a vinculação da língua aos E.U.A e se utilizam também de métodos de censura (moderação da comunidade) para validar seu ponto de vista. Observamos, portanto, que mesmo no *ciberspaço*, postulado por Lévy como um meio mais democrático e horizontal em sua estrutura de poder, os mecanismos de vigília, punição e restrição discursiva operam para colir determinadas representações da LI e dos E.U.A.

Esse embate de representações de LI (*britânica e americana*) pode decorrer de um embate hegemônico (cf. PHILIPSON, 1993) entre os chamados *Império Britânico* e *Império Americano*, o qual opera no imaginário desses sujeitos, remetendo-nos, respectivamente, a um passado que se busca reviver e a um presente no qual os E.U.A encontram-se consolidados como o centro do advento econômico, cultural e político da globalização.

O uso da palavra inglesa “everywhere” em [3] reescrivendo E.U.A vem dar consistência a esta hipótese, além de evidenciar um processo de espelhamento do discurso da globalização e da penetração mundial dos EUA, o qual é também manifestado nos discursos sobre a LI designada em [6] como “língua americana” e que é reescrita como “the language i want one day to speak”.

A utilização do verbo *want* neste último enunciado pode evidenciar bastante a respeito do processo de identificação e de busca de plenitude que opera

neste discurso. Neste enunciado, parece manifestar-se um processo de busca pela identidade daquele que fala a “língua americana”, a variante de prestígio, a língua do hegemônico, do novo “colonizador”, que busca a sobreposição sobre o velho “colonizador” (Inglaterra). Evidencia-se ainda não só a aceitação dessa hegemonia, mas o desejo de a ela submeter-se para poder pertencer, ou seja, para colocar-se em igualdade com uma parcela considerável do mundo que fala “língua americana”.

Sobre o Ensino de Língua Inglesa

Na comunidade *English Language Teachers*, a qual trata de questões mais intrínsecas ao ensino, pudemos também identificar representações de LI que atribuem à língua um aspecto compartimentalizado⁸. Esta se dividiria em “written form” e “conversation” [11] pressupondo a existência do que se designa por “language itself” [12] separada da cultura e da discussão linguística, contrariando uma pressuposição anterior desse sujeito, ou seja, a de que “language is a result of human interaction”.

Observamos ainda a presença de uma concepção de língua enquanto técnica “skill” a ser aprendida e aprendida [26], concepção esta, bastante análoga àquela já discutida por nós em um trabalho anterior a respeito do Método Audiovisual (2004) no qual identificamos um recorrente processo de designação da LI enquanto “ferramenta” para a ascensão profissional. O sujeito desse enunciado chega a estabelecer uma comparação da LI com a técnica cirúrgica e, posteriormente com a música [26] e seu processo de aprendizagem, associando a língua a processos de façção e treinamento e, consequentemente silenciando a existência de processos mentais de reflexão e elaboração abstrata ou social no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, passaremos a abordar o último tópico escolhido para compor nosso *corpus*. Pertencente à comunidade “English Language Teaching” o tópico é denominado “English at university” e trata da possibilidade ou não de se aprender a LI na Universidade.

O tópico inicia-se com um enunciado que parece funcionar como uma “mola propulsora” do debate que se desenvolverá, instaurando uma latência de futuro (GUMARAES, 2002) a partir da colocação da seguinte questão:

Do you think it is possible to learn English in a Languages course at the university? (...)
 No parágrafo seguinte o sujeito explicita os motivos que o levam a fazer tal questionamento:

⁸ Representações desta natureza já foram discutidas em diversos outros trabalhos como os de Souza (in: Coração, 1999) e, mais recentemente, em análise de Uchôa-Fernandes sobre o método audiovisual (2004) e no trabalho de Garcia (2004) acerca dos jogos aplicados ao contexto da aula de língua inglesa.

[...] I am posting this topic because I am developing a project in Discourse Analysis and at UFUJ, Universidade Federal de Uberlândia, English teachers say if you want to teach you must study in a Language Institute. What is your opinion? [18]

Ao fornecer essa explicação o sujeito embute no seu enunciado uma concepção de Ensino de Língua Estrangeira (LE) que é por ele atribuída aos professores da Universidade onde estuda. Para tal, o discurso indireto "English teachers say..." é utilizado. Assim, esse enunciado acaba por comprometer o que Austin (1962) em suas quatro primeiras conferências denomina a propriedade performativa de certos verbos (entre eles o verbo "say"), uma vez que eu não posso dizer por outra(s) pessoa(s). Temos, portanto, nesse enunciado um caso daquilo que Austin chama de "infelicitades" dentre as quais está incluído o discurso indireto. Dessa forma, temos uma concepção de LE que é imputada por esse sujeito a um grupo de pessoas (English Teachers), concepção esta, que não pode se confirmar, uma vez que ela nos é reportada por alguém que está excluído desse grupo que supostamente enuncia, de modo homogêneo, a respeito do aprendizado de LI na Universidade.

Ainda a respeito desse enunciado é importante notar que ele acaba por estabelecer uma diferenciação (a qual se desenvolverá nos enunciados seguintes para uma dicotomia entre o ensino de LI na Universidade e em Institutos de Línguas. Essa dicotomia fica mais evidente em [25] onde o estudante de LI do curso de Letras é designado como "intelectual", público para o qual o sujeito enuncia que a Universidade deve se direcionar, e diferenciado dos demais estudantes de LI que são designados como aqueles que "simplesmente" querem aprender uma língua.

Ao propor essa dicotomia entre a Universidade, os Institutos de Línguas e os seus respectivos públicos, evidencia-se um processo de euforização da instituição Universidade, tentando promovê-la por meio de um discurso que a elitiza em relação aos Institutos de Línguas. Essa euforização, no entanto, acaba por produzir um efeito reverso no fluxo do discurso, uma vez que, revela um suposto elitismo ou ainda a incapacidade da instituição em desenvolver habilidades em LE em sujeitos que ainda não as possuem. Temos nesse enunciado o estabelecimento de dois nichos dicotômicos entre aqueles que estudam (ou querem estudar) a LI, quais sejam: (a) a Universidade, a qual se destinaria aos intelectuais e seria voltada "ao ensino, à literatura, a tradução", e (b) os Institutos de Línguas, os quais se destinariam àqueles que buscam "simplesmente aprender uma língua".

É importante que nos debruçemos sobre a questão da polifonia em relação a este enunciado para que possamos deprender melhor os aspectos que atribuem autoridade a esse sujeito que enuncia, o qual parece se imbuir de um poder tal que o permite, ao final de seu *post*, colocar uma outra pergunta que mudará a

direção do texto coletivo que é ali produzido, o qual deixará de discutir a possibilidade ou não se aprender LI na Universidade e passará a discutir concepções do que venha a ser "aprender uma língua".

Para explorar esse aspecto polifônico do discurso nos apoiaremos nos conceitos de Enunciador (Genérico, Universal e Individual), de Locutor (L) e locutor-x (l-x) tais quais são postulados por Guimarães (2002).

No caso do enunciado que estamos analisando temos um Locutor que se apóia no discurso institucional da Universidade para definir quais seriam os enfoques de um curso de Letras. Dessa forma, o sujeito busca nesse interdiscurso a legitimidade necessária para que aquilo que diz produza um efeito convincente. Evidencia-se aqui que o Locutor manifesta-se essencialmente nesse enunciado ora enquanto locutor-aluno universitário, fazendo operar um ora um Enunciador Genérico (pelo intenso uso da primeira pessoa do plural como em "quando referimos" e "não podemos") ora enquanto locutor-universidade, no qual fala a voz da instituição de ensino por meio de um Enunciador Universal que postula o papel da Universidade e do curso de Letras, utilizando-se de uma linguagem assertiva e impessoal "... o curso de Letras eh voltado em sua grande maioria ao..."; "... o aluno que ingressou nesse curso precisa ter uma excelente base..."; "Na faculdade eh esperado que o aluno..."; etc.

É importante ainda considerar a grande recorrência de verbos no imperativo na constituição deste enunciado, especialmente quando o sujeito assume a posição de locutor-universidade, fornecendo a esse trecho do enunciado um caráter prescritivo sobre o que se deve e não se deve esperar do ensino de LI na Universidade, baseado na autoridade da instituição em nome da qual esse L fala. É a partir do investimento nessa voz da instituição, que acaba atribuindo autoridade a esse L, que ele propõe um questionamento do que seria "aprender uma língua", questionamento este, que vai acabar por redirecionar o *tópico* e iniciar uma nova discussão na tentativa de prover uma definição (ou definições) de aprendizado de LE.

Essa definição é posteriormente dada por um sujeito que define o aprendizado de uma língua em termos totalizantes, tratando a LI como algo uno e que deve ser adquirido em sua totalidade¹⁰ para a aquisição da fluência. Tal conceito é imbuído de um caráter de transparência, sendo designado como "muito óbvio":

[...] E eu acho que o conceito de 'aprendizagem' de uma língua muito óbvio, ou você é fluente, ou não! Se é, aprendeu, se não é, não aprendeu [...] [26]

Aqui o locutor-instrutor parece defender seu ponto de vista, enunciado por meio de um Enunciador Individual, buscando, na primeira pessoa, a filiação desse sujeito a uma teoria linguística que foi expressa anteriormente através de um Enunciador Universal, o qual pode ser compreendido como a voz da metodologia de ensino.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Ainda que do ponto de vista didático-pedagógico esta seja tratada de um modo comparimentalizado, ou seja, dividida, por exemplo, em "conversação" e "written form".

O Professor e o Aluno de Língua Inglesa

Nesta parte de nossa análise, discutiremos as representações do papel do professor e do aluno que se manifestam em nosso *corpus*.

A questão dos papéis desempenhados pelos envolvidos no contexto da sala de aula também foi um tema bastante observado nas comunidades que analisamos, uma vez que, duas delas são claramente direcionadas ao público docente, embora esse controle do público participante não seja garantido¹¹.

Com relação ao papel do professor, alguns enunciados foram particularmente interessantes para a nossa análise, pois eles acabam por traçar uma linha divisória entre o papel do professor (entendido aqui como aquele que é formalmente habilitado para lecionar) e do “instrutor” (técnico de ensino). Em [19], o sujeito atribui a suposta impossibilidade de se aprender LI na Universidade ao fato de que:

[...] um professor não é um “instrutor”, ele não te mostra como aprender, ele só te mostra o que ele sabe [...] [19]

Essa discussão está intimamente ligada àquela anterior entre o ensino de LI na Universidade (composta exclusivamente por professores) e nos Institutos de Línguas (nos quais predominam os instrutores, ou técnicos de ensino). Nesse mesmo enunciado é estabelecido um processo de identificação no qual o sujeito se distancia da identidade do professor para filiar-se à identidade do “instrutor”:

[...] por isso não me considero professora, até porque nunca pisei em uma faculdade de letras, sou instrutora, eu tento mostrar como que se aprende uma segunda língua! [19]

Essa imagem do instrutor que é explicitada nesse enunciado nos remete muito a um discurso que proclama a qualidade e a eficiência dos Institutos de Línguas (onde há instrutores), em detrimento da proclamação da ineficácia ou da quase falência do sistema de ensino de LE nas escolas do ensino fundamental e médio. Aparentemente, o que temos nesse enunciado é um processo de paráfrase desse discurso, devidamente adaptado e aplicado ao contexto da Universidade.

Ou seja, configura-se uma busca pelo pertencimento em uma comunidade que supostamente é bem sucedida em sua tarefa de ensinar LI, ou ainda, usando uma expressão do enunciado “mostrar como que se aprende uma segunda língua” o que, segundo o enunciado evidencia, parece não ser recorrente no meio acadêmico, entre os professores, mas sim em um Instituto de Línguas ou um grupo de “instrutores”, os quais abordam a língua enquanto “skill” e não enquanto “subject” [cf. 20].

Esses postulados a respeito da diferenciação entre “instrutores” e professores trazem consigo uma série de pressupostos a respeito do ensino oficial e do ensino

livre (institutos de idiomas). Em seu desfecho, o enunciado [19] parece “selar o destino” de alguém que não é autodidata, prescrevendo a busca por um curso de inglês, o qual é rescrito abaixo como uma atitude “essencial”.

[...] Sooooo, I really do think that if someone has any problem with self study, or simply doesn't see him/herself learning alone, they should go to a course, it's essential... [19]

Essa prescrição é feita com base nos postulados anteriores a respeito dos professores e “instrutores” e traz marcas de um Enunciador Universal que, baseado em uma racionalidade sobre as características do ensino em uma e outra instituição conclui, persuasivamente, em favor de uma suposta maior eficácia dos Institutos de Língua, dando-lhes um veredito favorável.

Há evidências de uma hierarquização entre os Institutos de Línguas e a Universidade, muito análoga àquela já discutida por nós em trabalho acerca das concepções de LI no método audiovisual (UCHOA-FERNANDES, 2004), no qual dominar a LI era designado como “estar alfabetizado, seguido de um curso superior”¹².

Com relação à atribuição de papéis de professores e alunos, verificamos processos de designação de ambos que podem nos fornecer pistas sobre as representações que são produzidas a respeito de cada um deles.

As designações de professor universitário, construídas em paralelo às de professor de Instituto de Línguas (“instrutor”), atribuem maior prestígio a este último, uma vez que o primeiro é designado como não-“engajado” [26], alguém que não se preocupa com o efetivo aprendizado de seus alunos [24] e que apenas “mostra o que sabe”. Essa visão é estendida à Universidade, a qual é colocada em questionamento por, supostamente, conceder diplomas a profissionais que não seriam plenamente qualificados para exercer a docência. A partir desse pressuposto da não-proficiência do graduado em Inglês, o sujeito investe na desqualificação do ensino que é oferecido pela Universidade, afirmando a suposta impossibilidade de se discutir a Linguística Aplicada “se seus alunos não sabem ‘aplicar’ a língua ainda”.

[...] But I don't think that many University teachers care whether their students will learn! [...] [24]

[...] Se os professores fossem mais engajados e preocupados com o aprendizado dos seus alunos, não iriam ficar em sala de aula discutindo a linguística aplicada se seus alunos não sabem ‘aplicar’ a língua ainda, não é? [...] Ou senão o que continuaremos a ter são diplomados em letras PORTUGUÊS-INGLÊS que não são capazes de manter uma conversação básica na língua! E que saem dando aulas! [26]

¹¹ Dada a possibilidade das identidades virtuais ficadas, os chamados “fakes”.

¹² Enunciado do *corpus* referente ao nosso trabalho sobre o Método Audiovisual (2004).

Quanto às representações de aluno, o *corpus* apresenta uma grande recorrência da figura do aluno-cliente, o qual tem o conteúdo e a forma do que lhe é ensinado determinado por fatores financeiros [11].

(...) If it is private classes it depends on what the student wants from me. Some wants to practice more the written form, some need more conversation. Some know absolutely nothing and want to start from zero and also some don't have the money for many hours.¹³ [11]

Em [12] temos o uso do verbo inglês "retain" designando uma das tarefas principais que é atribuída ao aluno, a saber: a de reter o conteúdo ensinado, de receber a informação do professor e guardá-la, sem resistência. Este processo de designação do papel do aluno que nos leva a inferir uma representação do mesmo enquanto depositário passivo do conhecimento do professor, o qual determina e impõe conteúdos numa via de mão-única.

(...) I have noticed that my students do retain the information when I use this method and I have been teaching Portuguese to Americans and English to non-americans for quite a long time. (...) [12]

Ainda a respeito das representações de aluno, é importante ressaltar que o locutor-aluno é pouco assumido pelos sujeitos, predominando as vozes da instigação de ensino, além das vozes dessa ou daquela crença ou filiação às metodologias para o ensino de LI.¹⁴

Considerações Finais:

A respeito das concepções de LI que pudemos identificar o processo de busca por uma origem na da LI nos chamou a atenção. Tal procedimento acaba por colocar em oposição as variantes britânica (representada como origem, lugar fundador da LI) e a americana (representada como língua da globalização). Estes processos de designação parecem produzir um efeito de silenciamento das demais nações que têm no inglês a sua LM sem pertencer, no entanto, ao eixo da disputa hegemônica travada pelas variantes de prestígio (Britânica e Americana), as quais parecem estar diretamente vinculadas a um "velho" e um "novo" centro de poder, respectivamente. Esse processo de busca do aspecto fundador da língua apresenta-se em conflito direto com aquele que designa a LI como "global", "universal", a língua falada por "todos". No entanto, essas duas concepções convivem nos discursos sobre LI e podem ser um indicio de que esse caráter "global" que lhe é atribuído decorre, na verdade, de uma busca dos sujeitos (professores, alu-

nos, e demais falantes do inglês) pelo pertencimento a um centro hegemônico. Tais formas de designação da LI parecem evidenciar uma forte influencia dos discursos do mercado e da globalização nos discursos sobre a LI e suas variantes.

Como relação às concepções de ensino, identificamos duas designações concorrentes entre si: a primeira nos remete a uma concepção de ensino de LI enquanto um processo para a aquisição de uma técnica ("skill") comunicativa, técnica esta que é compartimentalizada. O ensino encontra-se essencialmente representado por processos facção, muito mais do que de reflexão ou abstração, nos quais o papel do professor está intimamente vinculado ao de um executor de tarefas (CARMACNANI, 1999), ou ainda, ao daquele que coloca em prática a sua "favorite methodology" (ou a metodologia designada pela instituição) e, a partir dela, se legitima; A segunda concepção identificada trata da questão do ensino de inglês na Universidade, segundo a qual o foco deste ensino seria a "linguística, a literatura, a tradução" [25]. Essa concepção aparece apoiada em uma visão de Universidade enquanto o lugar próprio dos "intelectuais" os quais são diretamente colocados em oposição àqueles que querem "simplesmente" aprender uma língua estrangeira.

Verificamos que ambos os processos de designação, tanto da LI quanto do seu processo de ensino-aprendizagem, acabam por reforçar o discurso da necessidade da existência de um mercado de ensino de LI que se configura como alternativa "eficaz" ao ensino oficial, seja pela presunção de falência deste último, seja porque ele essencialmente possui focos outros que não o tratamento da língua enquanto técnica.

Com relação às especificidades do meio virtual, pudemos verificar a nossa hipótese de que, apesar de uma ampliação do universo do dizível, a qual permite designar LI, ensino, Universidade, professores, etc. de forma mais ampla, continuamos a ter mecanismos de vigília, punição e controle de poder que operam no interior das comunidades. Para exemplificar isto, retomemos o protesto de um usuário que teve seu tópico apagado pelo moderador da comunidade. Podemos ainda mencionar [25], onde o fato de o sujeito filiar-se a um discurso institucional (da Universidade) o atribui autoridade não só para questionar uma concepção de ensino que vinha sendo manifestada, mas também para travar a disputa pelo próprio tema do tópico, o qual teve seu enfoque modificado a partir de uma pergunta retórica deste sujeito a respeito da definição de aprendizado. Verificou-se ainda um intenso uso de marcas textuais típicas da internet, tais quais os chamados "emoicons" e abreviações como "rsrsrs" "hahahaha" (usadas para designar risos), etc. que atribuem muitas vezes tom irônico ao discurso, além de funcionar como mecanismo de demonstração de familiaridade do usuário com o suporte cibernético, atribuindo-lhe a devida autoridade que essa competência lhe proporciona no *ciberespaço*.

Finalmente, pudemos notar uma predominância dos discursos das Instituições de Ensino e das metodologias, bem como, uma intensa recorrência dos

¹³ Grifos nossos

¹⁴ Vale dizer, isso se dá em direção ao direcionamento das comunidades que estamos analisando. As representações que o aluno faz de si mesmo enquanto participante do processo de ensino-aprendizagem, bem como suas representações de professor e de método, constituem importante tema para debate e para análises futuras em comunidades direcionadas aos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- locutores l-professor, l-instituição e l-metodologia, sendo silenciado, portanto, o locutor-aluno, o que nos aponta a necessidade de análises futuras nas quais possamos investigar as representações de Ensino e de LI da perspectiva do sujeito-aluno, em comunidades direcionadas a este público. Deste modo, poderemos confrontar essas diferentes representações e verificar os possíveis conflitos e/ou convergências entre esses discursos sobre a LI e seu processo de Ensino-Aprendizagem.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.
- CARMAGNANI, A. M. A Concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 127 - 133.
- DERUDA, J. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GARCIA, B. R. V. Analisando o poder divertido. *Comunicação oral apresentada no 12º SIIJUSP, resumo disponível em CD-ROM*. São Paulo, PRG, USP 2004.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- _____. *Os Limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- LEVY, P. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *A Conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PHILLIPSON, R. H. L. *Linguistic Imperialism*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. *As Formas do Silêncio: No movimento dos Sentidos*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- STEINBERG, G. S. *Política em pedaços ou política em bits*. Brasília: Ed. UnB, 2004.
- UCHÔA-FERNANDES, J. A. *Representações de aluno e professor: o método audiovisual para o ensino de inglês como língua estrangeira*. São Paulo 2004. Monografia (Trabalho de Graduação Individual) - DLM-FFLCH, Universidade de São Paulo.