

A AGÊNCIA COMO PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADORA E OS MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS NAS REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA- UM ESTUDO DE CASO EM FLE

Mônica Duarte SEREJO¹

Maria da Glória Magalhães dos REIS²

RESUMO: O seguinte trabalho está inserido nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Didática de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE) com o objetivo de investigar as representações, as constituições identitárias, suas implicações no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE) e o fenômeno agência como (trans)formador de identidades. Foi realizado por meio de um Estudo de Caso de alunas do curso de licenciatura em Letras-Francês na Universidade de Brasília (UnB).

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Interação; Representações; Identidades; Agência.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) tem sido objeto de pesquisas já há algum tempo, e tem trazido à tona as relações que os aprendentes de LE têm com a língua e a cultura estrangeiras. Sob a luz de tais relações, a subjetivação se processa dando origem aos significados (muitas vezes construídos por representações), presentes na construção das identidades. Tais processos de subjetivação

¹Graduada em Letras, em Língua Francesa e Respectiva Literatura (abril, 2017), Instituto de Letras, Universidade de Brasília (Unb), Brasília-DF, Brasil. cursando Letras Francês-Tradução na Unb. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Contato: monicadserejo@yahoo.com.br

²Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e docente da Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras- LET, Brasília-DF, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos em Didática de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE). Contato: gloriamagalhaes@gmail.com

(conscientes e inconscientes) são mobilizados a partir do contexto social vivido pelo sujeito e podem influenciar na construção de identidades particulares. Além disso, considera-se que as relações estabelecidas pelo sujeito em interação, durante o processo de ensino-aprendizagem de LE, também se implicam nas representações e nas identidades construídas.

Diante disso, e por já ter me encontrado no mesmo contexto de ensino-aprendizagem de FLE dos participantes desta pesquisa, num contexto de formação universitária, portanto, ciente das dificuldades encontradas no processo de apropriação de uma segunda língua, senti-me motivada a investigar as representações presentes e as identidades construídas, pelos estudantes do curso de Letras-Francês, em relação à língua e a cultura francesas, e como elas poderiam estar implicadas no processo de ensino-aprendizagem de FLE, levando em consideração a ação do sujeito (agência) e sua possível influência no processo.

A primeira parte deste artigo apresentará a fundamentação teórica na qual abordaremos a língua(gem) como um fenômeno sócio-discursivo, consideraremos as representações e os processos identitários como movimentos constitutivos e faremos uso do conceito de agência, considerado por nós, como uma prática social transformadora. Para isso, contaremos com o aporte teórico de Bakhtin e Volochinov, Hall, Coracini, Silva e Woodward, Tavares, Mastrella e Bazerman. A segunda parte apresentará a metodologia utilizada na pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, alguns dados relevantes para a investigação juntamente com algumas análises e, por fim, nossas considerações finais.

Consideramos a língua(gem) como um fenômeno sócio-discursivo e por esse motivo a concepção bakhtiniana de linguagem será norteadora das reflexões propostas nesse trabalho, principalmente no que se refere à perspectiva adotada por Bakhtin e Volochinov (2009) que concebem a língua como um fato social, concreto, que se manifesta

individualmente pelo falante, com destaque para o seu caráter interacional.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), os autores questionam a oposição colocada pelo estruturalismo de Saussure entre língua e fala, descaracterizando tal dicotomia ao valorizar a fala e afirmar sua natureza social. Concebem, assim, a enunciação – o produto do ato de fala – como realidade da linguagem, dando ênfase, também, à situação de enunciação, considerando-a necessária à compreensão das trocas linguísticas. Para eles, a linguagem é uma forma de interação social estabelecida entre indivíduos organizados socialmente e inseridos numa situação concreta de comunicação. Jamais podemos supô-la apenas como um sistema abstrato de signos, mas podemos traduzi-la pelo viés social¹ e pelas trocas linguísticas vividas pelo(s) sujeito(s). Quanto a isso, Bakhtin (2009) argumenta que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p.109)

Nessa citação, podemos observar que o autor se afasta da ideia de um estruturalismo linguístico, para considerar a relação dos falantes com o que essencialmente torna um sistema linguístico em uma língua. É na presença do(s) falante(s), nos mais variados contextos sociais, que a língua toma seu curso. Pode-se dizer também que é na interação verbal que a língua pode se manifestar e se tornar realidade, dentro de uma situação real. A atividade discursiva nasce da interação entre os seres, em que toda palavra enunciada procede de alguém e se dirige para alguém. Desse modo, ao situar o enunciado dentro da cadeia da comunicação discursiva, Bakhtin (2003) nos chama a refletir sobre a importância do outro no processo comunicativo, pois para que o discurso se estabeleça é preciso que haja a alternância de sujeitos. Logo,

¹ Consideramos de igual importância os aspectos histórico-culturais presentes em uma língua.

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

a comunicação se efetiva pela alternância dos enunciados. O autor coloca, então, em evidência o enunciado ao declarar que:

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. (BAKHTIN, 1997, p.321)

A presença do outro é necessária para que o fenômeno da interação se realize e é nessa possibilidade de efetivação da comunicação verbal, ou melhor, da comunicação discursiva, pela enunciação, que o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição dos sentidos. Esse processo dinâmico permite ao locutor o exercício de sua individualidade, estabelecida em relação aos demais discursos, com os quais precisa manter uma atitude responsiva ativa¹. Além disso, é preciso considerar a situação de enunciação, ou o contexto de transmissão do discurso.

Essas considerações de Bakhtin serão importantes para a proposta desta pesquisa, uma vez que acreditamos na influência que o meio social, bem como toda a ideologia instaurada por ele, exerce no uso da língua. No entanto, ampliamos nosso entendimento para dizer que compartilhamos com a visão da psicanálise e que, por isso, concordamos em dizer que também somos despertados a reagir por outras instâncias psíquicas – conscientes e inconscientes – próprias do ser humano.

¹ Entende-se por atitude responsiva ativa todo tipo de reação presente no processo de interação na comunicação discursiva, como concordância, discordância, obediência, execução, objeção, adesão, entre outras.

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

Para concluir esse bloco teórico, segue-se um comentário do autor em relação ao processo de aquisição de uma língua, em que afirma:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua já pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2009, p.110)¹

A partir dessa afirmação podemos sustentar que o sujeito se constitui na e pela linguagem. O despertar da consciência pela língua nos situa como sujeitos dentro de uma realidade concreta, pois quando nos colocamos em uma situação de enunciação nos tornamos sujeitos do discurso. Além disso, a referência feita à aquisição de uma língua estrangeira vem ao encontro do objeto de investigação (constituição de representações e identidades) de nossa pesquisa, no sentido de que o confronto de nossa consciência no aprendizado de uma língua já pronta possa gerar esses processos constitutivos. É exatamente nesse ponto que se detém a nossa atenção: ao nos apropriarmos de uma língua estrangeira (des)construímos identidade(s)?

Acreditamos que as representações e os processos identitários não são estáticos, são processuais, e se constituem a partir de movimentos. Representar é produzir significados através da linguagem. Essa, por sua vez, funciona como um sistema de representação, que por meio de sistemas simbólicos, nos permite a atribuição de sentidos. Os significados produzidos nos posicionam como sujeitos². Esses

¹ Bakhtin esclarece, em nota, que “o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo” (*id. ibid.*)

² Hall (2003) elabora três concepções de identidade para conceituar o *sujeito*. (MASTRELLA, 2007, p.89-96)

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

significados dão sentido à nossa experiência e ao que pensamos ser e, ainda, podem nos ajudar a nos tornarmos o que queremos. Para Hall (1997), a produção de significados possui um vínculo estreito com a produção das identidades, pois ao assumirmos uma posição com a qual nos identificamos constituímos uma identidade. No entanto, esse processo de constituição de identidade não tem fim, uma vez que a identidade deve ser pensada como um processo, que nunca se completa, e é constituída sempre dentro da representação. Para o autor, a identidade se forma e se transforma continuamente de acordo com as representações e interpelações dos sistemas culturais nos quais estamos inseridos.

Segundo Hall, a constituição de identidade “É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2006, p.12). Nesse sentido, podemos pensar que as identidades possuem características de instabilidade e descontinuidade, o que podemos traduzir como um potencial de mutabilidade. Essas mudanças podem ocorrer a depender do indivíduo e de sua capacidade de ressignificação.

Para Coracini (2003), os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais. Além disso, pode-se dizer que os sentidos são históricos, portanto, perpassados por outras vozes e por elas constituídos. É na presença dessa pluralidade de significações, pelos sentidos construídos, dentro de um contexto, anterior e exterior ao sujeito, que se abre a possibilidade de o indivíduo significar-se e construir sua(s) identidade(s) e ainda se reposicionar frente ao que já está instituído.

Falar de identidade e subjetividade nos instiga a compreender que elas caminham juntas e que seus conceitos dialogam, lado a lado, estando conectados à linguagem e ao social, porém se diferenciam. Woodward (2007) estabelece tal distinção, quando pontua:

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...] As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2007, p. 55)

A partir da definição de identidade e subjetividade dada por Woodward, podemos refletir sobre a possibilidade que temos de explorar os sentimentos envolvidos no processo de produção de identidades e investir em posições específicas de identidade. Isso pode explicar o porquê de muitas vezes nos apegarmos a identidades particulares, embora nem sempre tenhamos consciência do que nos leva à construção de uma identidade, pois podemos fazê-lo ao nível do inconsciente. Vale destacar que tendo sido postulado por Freud o inconsciente foi assumido posteriormente por Lacan, o qual reformulou as teorias freudianas para enfatizar a participação do simbólico e da linguagem no desenvolvimento da identidade.

Considerando a existência do sujeito de linguagem, possuidor da subjetividade necessária no processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, Tavares (2010) afirma que:

Advir como sujeito de linguagem não é um evento que se dá em um estalo de dedos. Pelo contrário, o sujeito se constrói e é construído, no decorrer da vida, por meio de operações de constituição que se dão na relação de alteridade, na direção de se tornar e ser tornado semelhante, e de diferenciar-se e ser diferenciado do outro – um constante colar e descolar, emprestar e recusar traços. (TAVARES, 2010, p.88)

É importante essa noção de sujeito de linguagem, uma vez que acreditamos que a constituição desse sujeito é perpassada por processos identificatórios. Temos aqui a ideia de que essas identificações não são exatas, não estão prontas. A identidade permanece sempre incompleta, sempre em formação, apesar da ilusão instaurada no sujeito – uma ilusão de completude. Assim, podemos pensar numa identidade pela falta, evidenciada pelo e no *outro*, naquilo que imaginamos que os outros vêm em nós e no que gostaríamos de ser e que podemos jamais conseguir.

Com o intuito de estabelecer critérios distintivos entre identidade e identificação, Mastrella pontua que:

Para a psicanálise, o termo que melhor explicaria esses acontecimentos não seria exatamente identidade, mas sim identificação, que marca um processo em andamento, no qual buscamos uma compreensão sobre nós mesmos através dos sistemas simbólicos e nos identificamos com as formas pelas quais os outros nos vêm. (MASTRELLA, 2007, p.106)

À luz da psicanálise, a autora, ao apontar o aspecto processual envolvido na identificação, pretende oferecer uma justificativa para o uso do termo, pois poderíamos dizer que o processo se dá a partir de uma identidade em ação, em que em alguns momentos existe a

possibilidade de capturar apenas os momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Nesse mesmo sentido,

Coracini (2003) acrescenta o quão importante é a lembrança de que toda identificação com algo ou alguém se dá na medida em o sujeito encontra em seu interior ecos positivos ou negativos.

Ampliando nossa perspectiva sobre os processos que nos colocam nos trilhos dos movimentos em busca de certa identidade, tomaremos o fenômeno agência, adotado por nós como uma prática social transformadora. “Agência” vem do verbo latino *agentia*, que significa “activo, expressivo, forte”. De um modo específico, utilizaremos a proposta de Bazerman (2006), relacionada aos estudos de letramento, como base para sua definição. Dentro de uma visão mais ampla, o termo agência está relacionado ao verbo agir, à capacidade de atuar, intervir no mundo social. Assim, temos uma relação mais íntima ligada às práticas sócio-culturais que envolvem o agente situado no mundo. Pode ligar-se, também, a questões de motivação, em que o agente se sentirá capaz, a partir de suas práticas, de atuar, influenciando o outro ou a si próprio, com o propósito de alcançar um resultado desejado.

Partindo desses conceitos, Bazerman estabelece um elo da agência com o letramento. É importante, primeiro, termos a noção de leitura e escrita vistas como práticas sociais, portanto mobilizadoras e capazes de levar o indivíduo a agir no mundo a partir de saberes e de gêneros. “A escrita é embutida de agência” (BAZERMAN, 2006, p.11) assim, torna-se um meio de ação e, portanto, uma agência. Quanto a isso, Bazerman (2006) afirma:

Além do mais, a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, por que nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. Ainda mais, a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar. (BAZERMAN, 2006, p.11)

Mas para que a agência se potencialize faz-se necessária a reflexão sobre as problemáticas da realidade social, questionando posturas que possam modificar condutas ou situações. A partir dessa atitude reflexiva e de um bom conhecimento da língua, encontramos os recursos que podem nos tornar agentes.

Pela perspectiva de investigação de nosso trabalho incorporamos que o fenômeno agência não se encontra restrito a esse tipo de ação (escrita) e que podemos usá-lo em vários contextos. Por isso, propomos trazê-lo para a nossa investigação, para o contexto de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE), certos de que toda situação de linguagem possa envolver algum tipo de agência. Com isso, queremos investigar como esse fenômeno agência pode atuar na (trans)formação de identidades. É nesse viés que nos colocamos a pensar em como um aluno, enquanto sujeito de linguagem, pode (trans)formar suas representações e identidades por meio da agência, pois percebemos a língua como um mecanismo de ação e um instrumento de agência.

Para nos auxiliar, recorreremos ao Estudo de Caso como metodologia para desenvolver nossa investigação. Entendemos que esse pode permitir uma análise mais profunda e adequada do objeto desta pesquisa, uma vez que proporciona ao pesquisador o exame direto de situações concretas, dentro de um contexto, relacionadas ao fenômeno pesquisado, ou seja, no caso desta pesquisa, a construção de identidades em um ambiente de ensino-aprendizagem de FLE. Além disso, a experiência situacional vivida pela pesquisadora que, de certa maneira, participou do mesmo contexto de observação, durante sua formação universitária.

O tema de nossa pesquisa envolve dimensões variadas e complexas, o que justifica a escolha do Estudo de Caso como um aliado nessa busca. Além disso, ele atende à heurística, o que pode nos propiciar outros olhares, seja para nos depararmos com novas descobertas, seja para confirmar o que já conhecemos, ou mesmo para nos colocarmos frente a novos questionamentos. Seguindo esse raciocínio, Gil declara:

A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema [...] (GIL, 2002, p. 140).

Cientes da complexidade do nosso tema, esperamos nos valer de conceitos teóricos, muitas vezes utilizados em estudos de lingüística aplicada, que possam nos ajudar e nos permitir aprofundar e ampliar nossa visão, na descoberta de novos sentidos. Assim, buscamos vislumbrar novas perspectivas sobre o tema e, quem sabe, encontrar possíveis encaminhamentos de soluções aos problemas educacionais dentro do contexto investigado.

O Estudo de Caso é uma investigação empírica, um método que envolve planejamento, coleta de dados e suas análises. Assim, precisamos pontuar as fases que envolveram esta investigação. Começamos pela fase de planejamento, no qual levantamos o referencial teórico, escolhemos os participantes e o contexto da pesquisa. O grupo escolhido é formado por estudantes do curso licenciatura em Letras-Francês da Universidade de Brasília e serão identificadas durante o trabalho por Ana (29 anos), Laíla (28 anos), Swee (26 anos) e Dora (19 anos). Nosso contexto de observação se deu nas aulas da disciplina de Prática do Francês Oral e Escrito (PFOE4), que ocorriam 3 vezes por semana (segunda, quarta e sexta-feira), no horário de 8:00h às 10:50h.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, escolhemos o questionário, a entrevista (gravada em áudio) e a observação. Primeiro, aplicamos um questionário, acompanhado de um termo de consentimento, em que, para garantir o anonimato das participantes, pedimos que nos indicassem um pseudônimo, o qual foi utilizado em nossa análise de dados, sendo a identidade das participantes apenas do conhecimento da pesquisadora. Em seguida, após uma pré-análise, decidimos realizar a investigação com todas que haviam entregado o questionário, para termos maior quantidade de material e dados para as análises. Apesar das aulas ocorrerem nas segundas, quartas e sextas, a observação de aula foi feita apenas nas sextas-feiras, durante os meses de abril e maio de 2015.

Para a análise dos dados, estabeleceu-se uma triangulação, feita a partir dos instrumentos de coleta de dados. Partindo da análise dos dados do questionário, elaboramos as perguntas da entrevista. A observação permitiu constatar a ocorrência de alguns dados obtidos por meio do questionário e a entrevista, uma maior aproximação ao discurso das participantes.

Apresentaremos a seguir, para a análise de dados, exemplos escolhidos, dos quais extraímos representações e identidades construídas, atreladas à língua e à cultura francesas, as quais perpassam os discursos das participantes. Queremos destacar principalmente a importância da interação apontada pelas participantes no processo de ensino-aprendizagem de FLE e também como percebemos a agência nesse processo.

Das representações presentes no imaginário do grupo a que mais se sobressaiu foi a do que as participantes imaginam o que é ser fluente na língua, ou seja, o que significa “falar bem” o francês, que categorizamos como:

1) a fluência pelo uso da língua como um sistema de códigos expressa por Ana:

“Ser fluente é aprender falar e escrever bem a língua, aprender a gramática da língua.”

2) a fluência da língua que proporciona a comunicação expressa por Ana:

“Ser fluente é ser capaz de se comunicar adequadamente com pessoas da determinada língua e se fazer compreendido e compreender seja lá quais forem as ideias que cheguem a você”.

E por Swee:

“um falante que consiga comunicar coisas mais profundas.”

Vejamos um pouco mais do que declara Ana:

“Essa personalidade que eu vejo em mim é a personalidade da comunicação mesmo, de passar ideias, de passar verdades, passar questionamentos pras pessoas. Eu me vejo muito assim, eu acho que isso vai fazer parte da minha vida profissional.”

3) a fluência da língua como um processo expressa por Laïla:

“Ser fluente é um processo. É uma construção, sem fim, o que é o meio. Essa é a minha perspectiva (...) eu me vejo em processo”.

Por meio desses discursos, conseguimos perceber como as representações da língua, seus significados podem estar vinculados à construção de identidades.

Tal fato ocorre, segundo Hall (1997), através da atribuição de sentidos, pelos significados, que são os responsáveis por posicionar os indivíduos como sujeitos, e esses, ao assumirem uma posição com a qual se identificam, constituem uma identidade. Isso fica bem claro, também, com Laíla que se identifica com a “fluência em processo” e se vê em processo. Tal caráter processual nos conduz novamente a Hall (2006) que declara que a identidade, constituída sempre dentro da representação, nunca se completa, podendo ser formada e reformada continuamente.

As representações da língua francesa que as participantes nos trazem, mostram-na como uma língua que permite acesso a outra cultura, diferente, mais culta, a partir de sentidos já constituídos em relação à língua e a cultura francesas. Essa percepção da língua do *outro*, da língua estrangeira, é, para Coracini (2010), dada pelos sentidos históricos, constituídos dentro do social, que são perpassados por outras vozes, anteriores e exteriores ao sujeito, e que participam na construção de sua identidade. Para ilustrar tal ideia, reproduzimos o discurso de Ana:

“É, pra mim, o francês é uma língua um pouco mais reservada. É uma língua pra quem tá mais ligado à arte, as coisas que são de lá mesmo, a essa estética. Eu acho que é uma língua, pra mim, meio que de intelectuais.”

Ainda, com intuito de colocar em evidência a relação entre representação e identidade, em seu discurso, Ana declara:

“Eu me identifico com o comportamento do francês, de ser mais reservado. Uma certa educação, uma certa elegância. Eu acho que isso tem a ver com a minha personalidade, com o meu modo de ver a vida.”

Pela análise dos dados, percebemos identidades que descortinam ao mesmo tempo processos conscientes e inconscientes. Como processo consciente, em que se manifesta expressamente o amor intenso pela língua do *outro*, quase como uma “adoração”, trazemos o discurso de Laïla:

“A minha relação com a língua é de extrema afetividade. Eu gosto muito, quando eu tô falando. Eu acho que não é só o som, é a composição dela, né? As letras, ela soam muito lindas, elas são muito bonitas. Pra mim, elas têm uma característica que, pra mim, é o belo, né? Então isso é o que eu sinto. Eu gosto muito de francês”.

Observamos por esse discurso que há claramente a presença da afetividade, em que Laïla deixa transparecer e declara conscientemente o sentimento que possui em relação à língua estrangeira.

Com intuito de exemplificarmos o processo inconsciente, mais precisamente o processo de negação, tomaremos o discurso de Laïla:

“Eu não me represento. Eu sou muito eu, né? Eu conjugo muito bem a primeira pessoa. Eu acho que essa necessidade te engessa muito.(...) Quando você aprende uma língua estrangeira, você aprende mais sobre você mesmo. Por isso, eu sou contra essas coisas de você colocar um papel pra você mesma, de você determinar o que é sua fluência e você dizer com quem você se

identifica, eu sou contra tudo isso, porque eu acho que você vai ver a Laïla falante do português, mas você vai ver a Laïla falante do francês e professora do francês. (...) Eu não tenho. Eu não faço essa...tem pessoas que eu gosto, mas gostar não é identificação. Eu não me identifico.”

Analisando esse discurso, é possível percebermos a negação de Laïla em se identificar, em estabelecer uma identidade determinada. Ela rejeita qualquer tipo de representação e identificação, mas declara, logo em seguida, que pode ser vista como falante do português, do francês e como professora de francês.

Laïla deixa transparecer sentimentos auto-centrados, como se vê em um processo e como pode ser percebida pelos outros, o que Mastrella (2007) caracteriza como uma busca em compreender mais sobre si mesmo e se identificar com as formas pelas quais os outros nos vêem. Nesse sentido, trazemos também Tavares (2010), que defende haver a presença de um colar e descolar, emprestar e recusar de traços na construção do sujeito, o que poderia explicar a recusa de Laïla em se identificar (pois se vê em um processo), e, ao mesmo tempo, o fato de dizer que pode ser vista como falante do português, do francês e como professora de francês.

A partir das declarações de Laïla, que envolvem claramente seus sentimentos, voltamos à Woodward (2007), quando a autora declara que existe a possibilidade de explorar os sentimentos envolvidos no processo de produção de identidades, na constituição de uma identidade particular, mesmo que esses sentimentos surjam a partir do inconsciente. Para Laïla, não se identificar é estar à parte de uma identidade determinada, mas ao mesmo tempo, ela se coloca a partir de como pode ser vista pelas pessoas: como uma falante do português e do francês e ainda como professora de francês. Ora, não seria dizer que podemos aí vislumbrar de algum modo uma identidade ou

identificação? E que de alguma forma, como afirma Coracini (2003), que seus “ecos” ressoam? Portanto, a nosso ver, essa declaração de Laila revela algum tipo de identidade vivenciada por ela em situações reais de sua vida, em que alguma forma de identificação acontece, mesmo que de forma inconsciente e por isso negada por ela. No entanto, admite uma identidade construída a partir da percepção do *outro*.

Observamos também a construção de uma nova identidade, a partir da subjetivação, que ocorre na apropriação de uma LE, portanto, em nosso contexto de ensino-aprendizagem de FLE. Fazemos tal afirmação a partir do discurso de Ana, no qual ela relata como se sente (enquanto sujeito de linguagem) ao falar o francês:

“É quase como um desdobramento de personalidade (...) é como se eu me tornasse outra pessoa naquele momento, que tá conseguindo esse objetivo, essa outra pessoa sou eu também, mas é como se ela fosse outra, entendeu? De certo modo até meio estrangeiro, mais refinado. Eu não sei, é uma outra visão mesmo.”

A apropriação de uma língua se dá em contextos interacionais, por isso é importante lembrar o papel da interação, que participa na construção dos significados, pela presença do *outro* e por meio da linguagem – uma heterogeneidade constituída pelo social, pela linguagem e pelo *outro*. De acordo com Bakhtin (2009), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Portanto, o ensino-aprendizagem de uma LE irá necessariamente passar pela interação, sendo essa considerada essencial no processo.

Quanto à interação, observamos dados relevantes apontados pelas participantes, sejam eles:

Ana: *“Pra mim, a interação é a finalidade do aprendizado da língua, o motivo principal.”*

Dora: *“A interação nos coloca em algumas situações que a gente tem que se virar, que aprender coisas novas...”*

Swee: *“O aprendizado de LE, do francês pressupõe a interação, seja ela com a literatura, seja ela com a aula, mas interação entre as pessoas mesmo.”*

Laíla: *“Eu acho que a educação, ela pressupõe uma interação(...) eu acho que a apropriação vem da interação(...) Eu gosto de ensinar, porque eu acho que você aprende mais quando você está ensinando.”*

Nas aulas de PFOE4, percebemos que as participantes interagem e participam refletindo sobre os conteúdos trabalhados e dando suas opiniões, procurando se expressar na língua francesa. É um momento em que se colocam como sujeito de linguagem. Entretanto, durante a entrevista, todas mostraram uma apreensão em relação à expectativa da fluência, o que, para elas pode influenciar nas interações. Destacamos algumas falas, obtidas nas entrevistas, que apontam nesse sentido:

Ana: *“Eu acho que essa fluência é fundamental pra uma interação adequada.”*

Dora: *“Às vezes, eu sinto assim, eu gosto de falar francês, mas , às vezes, eu sinto, não sei quando todo mundo tá olhando pra mim, sabe? Eu me sinto meio, eu não sei dizer, é... desconfortável.”*

Swee: *“Às vezes, aquela coisa tá latente, querendo sair, mas você não faz, porque vai ter uma hora que essa palavra eu não sei”*

Laíla: *“(...) se a fluência é falar, a se colocar dentro da sala de aula, existe, porque a pessoa se sente intimidada a falar quando acha que não é capaz de elaborar uma construção que seja simples ou complexa.”*

Notamos que os conceitos de fluência e interação pontuados nesta pesquisa estão relacionados diretamente com a agência. Compartilhamos com Bazerman (2006) o entendimento de agência como a capacidade de atuar e intervir no mundo social, cientes de que, também, possa promover a interação, pois ela permite um “sair de nós mesmos”¹. Para as participantes Ana, Dora e Swee, que têm uma expectativa maior em relação à fluência e a vêem como uma interferência nas interações, a agência aparece mais como uma expectativa de agência, dentro de uma situação profissional, após o término do curso. Apresentamos seus relatos:

Ana: *“O professor de língua, eu acho que se ele estiver bem mergulhado dentro dessa língua, isso vai se refletir no trabalho dele e vai se refletir no resultado que esses alunos vão ter também.”*

Dora: *“Eu quero ser assim, quando eu for professora. Eu quero ser um professor que encoraja, porque eu tive muitos professores assim.”*

¹ A expressão “sair de nós mesmos” está sendo usada no texto como uma alusão ao movimento interior do indivíduo que ao interagir com outro consegue se expressar e se posicionar.

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

Swee: *“A gente pensa que talvez na licenciatura, ah, você vai ensinar, você vai... mas como eu penso em ser professora universitária (...) Acho que*

talvez conversando com as pessoas sobre a literatura, você afete positivamente a vida das pessoas..."

Entretanto, o discurso de Laíla se mostra revelador e está de acordo com o que diz Bazerman (2006) sobre a agência ser capaz de permitir que o indivíduo possa, a partir de suas práticas, de sua atuação, influenciar o outro ou a si próprio, a fim de alcançar um resultado desejado. Através do discurso de Laíla, a agência, capaz de mobilizar novos significados, já é evidente e presente:

"Eu vejo o papel do professor como um sujeito ativo (...) É assim que o papel se coloca. E a atuação é exatamente isso e eu sou muito ativa (...) Eu fiz um grupo, eu sempre quis fazer esse grupo... eu achava que a gente devia ter pelo menos um grupo de estudo."

Concluimos ao final de nossa investigação que as representações e os processos de construção identitários estão implicados diretamente nas práticas discursivas e interações em sala de aula. Ainda, percebemos que esse processo de ensino-aprendizagem, vivido pelos aprendentes, influencia nas suas representações e identidades, uma vez que esses são sempre expostos a elementos novos da língua e da cultura.

As representações, que habitam o imaginário das aprendentes, nos revelaram significados subjetivos implicados em suas identidades. Entretanto, vimos como a representação do sujeito "fluente" interfere nas interações em sala de aula e, conseqüentemente, na agência do aluno. Desse modo, conseguimos apreender o papel da interação como a responsável pelo despertar da consciência do aluno como um sujeito de linguagem, dentro de uma realidade concreta.

Os significados atribuídos pelas representações e as identidades dos aprendentes podem ser traduzidos em ações ou expectativas de ação. Fazer uso da agência durante o processo de apropriação de FLE é visto ainda de forma tímida, deixando uma lacuna, que a nosso ver, deve ser preenchida por meio de planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas (que envolvam professores e alunos), para que o aprendente de FLE se conscientize e se sinta sujeito de sua própria aprendizagem, que se coloque nas interações em sala de aula, além de extrapolar e compartilhar todo o conhecimento adquirido em sala de aula para outros contextos sociais. A nosso ver, o curso de licenciatura, no caso de formação de professores de língua estrangeira, deveria proporcionar não somente os momentos de prática docente do estágio obrigatório ao final do curso, mas também outros, para que seus alunos possam vivenciar sua formação em vários contextos e participar de uma formação mais reflexiva.

É preciso que haja a conscientização, sobretudo por parte dos aprendentes, de que a agência pode se traduzir em uma prática social transformadora, como bem nos mostrou a participante Laíla, a partir de sua ação reflexiva e sobretudo assertiva, quanto ao papel do aprendente de língua estrangeira e de professora em formação. A agência é uma ação que se traduz pela e na prática, como se percebe em Laíla que se mostrou sujeito de sua aprendizagem, fazendo uso da agência para colocar em prática seu aprendizado da língua francesa ao criar um grupo de estudo de ações didático-pedagógicas durante o processo de formação universitária. Assim, concluímos que o aluno, por meio de suas ações, pode tornar-se sujeito de sua aprendizagem, inclusive na LE, ao tomar consciência de sua posição enquanto sujeito de linguagem, para que possa (trans)formar suas representações e identidades por meio da agência, uma vez que ela é capaz de contribuir para a resignificação de sentidos já construídos e mobilizar a construção de novos significados. Assim, o ensino-aprendizagem de uma LE pode se tornar mais produtivo e transformador, contribuindo para a construção de novas identidades e para a formação de novos

professores que possam facilitar não somente o conhecimento de uma nova língua e de sua cultura, mas compartilhá-la e difundi-la de forma mais consciente.

SEREJO, M. D. REIS, M. da G. M. dos. Representações, identidades e seus movimentos constitutivos no ensino aprendizagem de língua estrangeira – um Estudo de Caso em FLE. Mosaico. São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 767-791, 2017.

**REPRESENTATIONS, IDENTITIES AND ITS MOVEMENTS
CONSTITUTING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING-LEARNING-
A CASE STUDY IN FLE**

ABSTRACT: The following work is inserted in the researches developed by the Group of Studies in Didacticism of Foreign Language and Literatures (GEDLLE), it intends to investigate the representations, the identity constitutions, their implications in French foreign language (FLE) teaching-learning and the agency as a phenomenon (trans)former of identities. This work was realised by the Study of Case of students of French Letters Formation at the University of Brasília (Unb).

KEYWORDS:

Language; Interaction; Representations; Identities; Agency.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira feita a partir do francês. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1997. Título original: *Estetika slovesnogo tvortchestva*, 1979.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Larud e Yara Frateschi Vieira feita a partir da tradução francesa (Paris, Les Éditions de Minuit, 1977). São Paulo: Hucitec, 13ª ed., 2009.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e Adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2ªed., São Paulo: Cortez, 2011.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna – uma questão de sujeito e identidade. In:_____. (Org.). *Identidade e discurso – (des)construindo subjetividades*. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.139-159.

GIL, A.C. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

HALL, S. The work of representation. In:_____.(Org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S.; SILVA, T.; WOODWARD, K; SILVA, T (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MASTRELLA, M. R. Quem é o sujeito que se relaciona com a LE? – sobre identidades. In:_____. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. Tese de Doutorado. Doutorado em Letras e Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, UFG, Goiânia-GO, 2007. Cap.3.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. Tese de Doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> Acesso em 15 fev.2015.