

IDENTIDADES EM JOGO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS IDENTITÁRIAS

Angela Gonçalves de Souza*

Resumo: Este artigo analisa e discute como são (re)constituídas as identidades de alunos no contexto de sala de aula de Inglês e Português, em escolas onde ocorre a divisão de turmas de acordo com o desempenho dos aprendizes em atividades avaliativas. A importância da pesquisa reside no fato de que a escola, sendo uma instituição de poder, interfere no processo de identificação que o aluno faz de si mesmo. Portanto, o objetivo é promover uma reflexão acerca das falsas crenças de que a identidade é fixa e de que determinados problemas no ensino só podem ser solucionados com a homogeneização das turmas e a conseqüente classificação dos alunos em “bons” ou “ruins”.

Palavras-chave: Identidade. Crenças. Ensino de línguas.

Abstract: This article analyses and discusses how learners' identities are (re)constructed within the English and Portuguese classroom environments in schools that group students according to the results of their evaluations. The importance of this research lies in the fact that the school is a powerful institution, and, therefore, influences the learners' identification process. Thus, the aim of this article is to ponder upon the false beliefs that identities are static, and that certain problems can only be solved through the homogenization of the classes, with the subsequent classification of students in “good” or “bad”.

Keywords: Identity. Beliefs. Language learning.

Introdução: um dia me disseram quem eram os donos da situação

A questão da identidade me acompanha desde 1996, quando fazia meu primeiro curso superior: Ciências Econômicas, meu sonho de infância. Eu estava começando a pensar sobre minha monografia de final de curso e pedi a um de nossos professores mais respeitados e admirados que me orientasse. Inicialmente, ele se mostrou feliz com o pedido, talvez porque eu fosse uma aluna muito dedicada. Contudo, em nosso primeiro encontro para uma discussão mais profunda do encaminhamento da pesquisa, ele me disse que eu

* Mestranda do Programa em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Porém, a coleta de dados para esta pesquisa foi realizada durante a graduação, para um projeto de iniciação científica, orientado pela profª Drª Alice Cunha de Freitas.

não seria capaz de desenvolver o projeto que desejava, pois seria necessário fazer entrevistas com empresários e eu jamais conseguiria fazer isso sendo “tão tímida”. Eu deveria fazer apenas uma pesquisa bibliográfica.

Naquele momento, ele questionou também meu futuro profissional dentro da Economia. Segundo o professor, eu não tinha “cara” de economista. Resultado? Para a surpresa do orientador, eu desenvolvi o projeto como havia planejado e fui capaz de fazer as tais entrevistas “impossíveis”. Entretanto, a semente já havia sido plantada e se desenvolveu: eu desisti da carreira (apesar de ter me graduado) e, desde então, jamais tive pretensões de trabalhar com Economia. De acordo com o professor, a identidade que eu tanto buscava – ser economista – não poderia me pertencer, e a voz da autoridade falou mais alto. Um sonho morreu!

Felizmente, tive coragem para criar outro sonho e fui para o curso de Letras, a fim de me tornar professora de Inglês e Português.

Faço do meu relato a justificativa para esta pesquisa.

1 Objetivos: sem querer, eles me deram as chaves que abrem essa prisão

A partir de relatos de nossos colegas professores de que, em algumas escolas, haveria uma divisão de turmas discriminatória, de acordo com o desempenho dos alunos, e de que talvez os conteúdos da língua portuguesa e da língua inglesa não fossem ministrados com equidade em todas as salas, decidi fazer uma pesquisa para verificar a falsidade ou veracidade de tais relatos. A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio, em uma escola pública de um município do interior de Minas Gerais. A diferença nos conteúdos trabalhados colocaria os alunos das turmas tidas como melhores em situação de vantagem no PAIES¹, com relação aos alunos das turmas consideradas mais fracas, pois os últimos não estudariam todo o conteúdo programático necessário para o bom desempenho na referida prova.

A pesquisa desenvolvida fez parte de um projeto maior, envolvendo três outras pesquisadoras, sendo uma delas a orientadora do projeto. A hipótese descrita acima foi, portanto, investigada em cinco escolas públicas daquele

¹ PAIES = Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia.

município e os resultados foram similares. Os dados para a pesquisa foram coletados com a permissão e aquiescência da diretora, das professoras e dos alunos.

Este artigo tem como objetivos analisar as crenças que levam a escola a fazer a divisão das turmas por desempenho e refletir sobre elas; levantar quais são as nomeações usadas pelos professores para se referir aos alunos das turmas consideradas “boas” e aos alunos daquelas consideradas “fracas”; e analisar e discutir as possíveis implicações dessas políticas de nomeação para o processo de constituição identitária dos alunos. Com isso, acredito que o pensamento reflexivo acerca dessas questões possa nos levar a rever algumas de nossas crenças acerca do processo de (re)constituição da identidade de nossos alunos.

Analisaremos as questões relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem de Português e Inglês no contexto da escola pública, buscando analisar, mais especificamente, como é feita a divisão das turmas pela escola e em que medida a nomeação que a escola usa para distinguir os alunos por nível pode afetar o desempenho dos mesmos. O presente trabalho tentará identificar se as escolas fazem a marcação da diferença, nomeando ou não os alunos como “bons” ou “irrecuperáveis”, visando a refletir se essa nomeação e distinção pode levar os alunos a se apropriarem de uma identidade negativa com relação ao ensino/aprendizagem de línguas. Isso torna-se relevante, pois a escola é um aparelho ideológico do Estado e, segundo Freitas (2006, p. 44), exerce influência sobre os alunos e suas famílias, os quais, frequentemente, consideram inquestionável a fala da escola.

Ademais, a reflexão proposta justifica-se também a partir do pensamento de Dewey (1910) de que a educação deve, entre outros fatores, destruir preconceitos acumulados que persistem por longos períodos. De acordo com o filósofo, a educação tem ainda o papel de cultivar o hábito de discernir entre crenças testadas e meras opiniões ou suposições. Portanto, acreditamos que essa reflexão de fato se faz necessária a todos os envolvidos com a educação, no sentido de tentar romper crenças que possam ter efeitos negativos sobre a (re)constituição da identidade dos alunos.

2 Fundamentação teórica: e tudo ficou tão claro

Durante muitos anos, a questão da identidade e sua relação com o en-

sino/aprendizagem de línguas nas escolas foi negligenciada, mas ultimamente ela vem sendo amplamente discutida. Para Woodward (2000), a identidade é relacional, isto é, depende de uma relação com o outro; é marcada pela diferença, a qual é estabelecida por meio de símbolos e, além disso, está associada a condições sociais e materiais, sendo definida historicamente. Kleiman (1998) também destaca que a identidade é determinada por meio da alteridade, ou seja, da relação com o outro. A individualidade se perde um pouco a partir do momento em que o ser humano sente a necessidade de estar inserido em determinado grupo com o qual se identifica, uma vez que o conceito de si será redefinido considerando-se as características desse grupo. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Hall (2000) nos mostra que a identidade não é algo fixo e estável; um indivíduo assume identidades diferentes em situações diferentes.

A globalização, ao mesmo tempo em que reafirma algumas identidades, provoca o surgimento de outras novas. Recentemente, tornou-se comum a convergência de diferentes culturas e estilos de vida. No processo de (re) constituição da identidade, a diferença e a oposição possuem papel fundamental, pois constituem elementos essenciais dentro dos sistemas pelos quais os significados são produzidos, definindo, até mesmo, aqueles que deverão ser incluídos ou excluídos das relações sociais. Nas palavras de Woodward (2000):

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (p.14).

[...] os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e às distinções fundamentais que estão no centro do sistema de significação da cultura (p. 68).

O pensamento moderno entendia as identidades como unificadas e coerentes, fixas e estáveis. No entanto, como discutem Hall (2000) e Woodward (2000), após várias mudanças conceituais, a visão atual baseia-se em um descentramento do sujeito, o qual passa a ser percebido com identidades fragmentadas e inacabadas. A crença em uma essência do que seriam constituídos os homens ruiu e, hoje, pensa-se em identificação, ou seja, um processo em andamento. A identidade é formada ao longo do tempo; não é algo inato,

presente no homem desde o momento de seu nascimento. Ela está sempre incompleta, sempre em processo de mutação, sempre sendo formada. Portanto, os alunos que demonstram baixo nível de rendimento escolar não podem ser tratados como irrecuperáveis, como se suas identidades estivessem já formadas e definidas eternamente. De acordo com Rajagopalan (2003, p.71),

[...] já não há mais quem, em sã consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.

De maneira similar, podemos dizer que as crenças também não são estruturas mentais prontas e fixas; elas são socialmente construídas e situadas contextualmente, de modo que, mais do que representar uma realidade social, as crenças podem também construir essa realidade (BARCELOS, 2006). A mesma autora afirma ainda que “as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculo para o ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20).

Para Kleiman (1998, p. 296), os professores constituem uma comunidade científica confiável para os alunos e, dessa forma, “tanto o silêncio como a rejeição atenuada têm efeitos semelhantes: as significações dos alunos não são legitimadas”. Ainda segundo Rajagopalan (apud FREITAS, 2006, p. 36),

[...] Num mundo onde não há mais dúvida sobre quem é o soberano, todos os enunciados declarativos proferidos por ele automaticamente adquirem o status de performativos – enunciados que, quando proferidos de forma declarativa ou afirmativa, instauram sua própria verdade no próprio ato de anunciar.

Estes foram os pontos que motivaram esta pesquisa: acreditamos no poder da voz da escola e dos professores sobre a constituição da identidade dos alunos, bem como na necessidade de repensar nossas crenças. Assim, é necessário refletir se as escolas, sem perceber, estão levando os alunos a criarem concepções errôneas a respeito de si mesmos e, desse modo, preconceitos difíceis de serem apagados. É importante destacar que nosso objetivo não é criticar, mas apenas promover a reflexão, pois, conforme assevera Kramsch

(2003), as crenças são produzidas dentro do contexto de grupos sociais e suas relações e, portanto, os professores produzem suas crenças dentro de um contexto de consentimento tácito. Contudo, um conjunto de crenças relevantes está relacionado com as expectativas de sucesso ou fracasso do aluno. Portanto, é necessário pensar a respeito.

3 Considerações metodológicas: o que era raro ficou comum

A pesquisa aqui relatada foi de base etnográfica, e tentou entender o significado das falas e ações dos participantes. Trata-se de uma análise de cunho qualitativo, uma vez que trabalhamos com descrições, comparações e interpretações. O foco da pesquisa foi a preocupação com o processo de identificação dos alunos com base em rótulos do tipo “bons” ou “ruins”. A intenção foi promover uma reflexão acerca da necessidade de adaptação do sistema de crenças de todos os envolvidos com a educação em nosso país.

Para realizar essa pesquisa, aplicamos um questionário com cinco perguntas aos alunos de duas turmas – uma turma “A” e outra turma “F” – do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Uberlândia. A turma “A” era considerada a melhor turma e a “F” uma das piores. Outro questionário, com sete perguntas, foi entregue aos professores de língua portuguesa e de língua inglesa.

Os questionários foram respondidos por um total de 51 alunos e dois professores. Além disso, uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio (e, posteriormente, transcrita) foi realizada com os dois professores e com quatro alunos voluntários, dois de cada turma. Procuramos verificar se a crença de que existem alunos “irrecuperáveis” e que não conseguem aprender estava presente na escola. E mais que isso, se tal crença, caso existisse, era perpetuada pelos próprios alunos - não apenas por aqueles que possuem mais dificuldades, mas também pelos outros colegas. A escola é uma instituição de poder e, portanto, sua fala é capaz de convencer pelo simples ato de nomear.

A esse respeito, Austin (1990) discute o caráter performativo da linguagem e afirma que as sentenças não são apenas declarativas, há também aquelas performativas. Para ele, uma sentença performativa “indica que ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo” (AUSTIN, 1990, p.25). Desse modo, Austin coloca a linguagem não apenas como representativa da realidade, mas, sobretudo, como uma ação que pode atuar sobre essa reali-

dade. Portanto, a força de um ato de fala, principalmente proferido por uma autoridade como a escola, pode equivaler a aprisionar o aluno em um estado de limitação de difícil libertação. Assim como o dizer “aceito” dos noivos em frente ao padre é muito mais que uma declaração, é o próprio ato de se casar, conforme afirma Austin, também dizer que o aluno é “irrecuperável” pode ser o próprio ato de aprisioná-lo.

4 Análise e discussão dos dados: somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter

Foi perguntado aos alunos, no questionário, como eram divididas as turmas em sua escola. No total, 29 alunos afirmaram que a divisão era feita pelo desempenho dos alunos em suas avaliações. Dentre os alunos da turma “A”, 20 marcaram essa mesma opção, apenas um aluno dessa turma disse que a divisão era por ordem alfabética. Por outro lado, dentre os alunos da turma “F”, nove disseram que era por meio das avaliações, 14 disseram que a divisão era totalmente ao acaso, cinco marcaram a opção “por ordem alfabética” e dois alunos disseram que não sabiam como era feita a divisão de turmas.

No entanto, em observações de campo, notei que uma das professoras havia dito aos seus alunos da turma “F”, no momento em que eles respondiam ao questionário, que aquela turma específica era composta por alunos que vinham de outra escola. Esse fato teve influência nas respostas dos alunos dessa turma. Isso está confirmado também em entrevista gravada em áudio com uma aluna da turma “F”, que repetiu as palavras da professora: “(...) *é que nem a professora tava até falando. A nossa sala, no começo do ano, só tinha aluno de fora. A única sala. Eu acho que eles pegaram todos os alunos das outras escolas e colocaram ali*”.

Os alunos, devido ao poder da instituição “Escola”, passam a perceber a realidade de acordo com a crença ditada por ela. Se é dito que uma turma é composta pelos piores alunos, aqueles “irrecuperáveis”, grande parte dos alunos tende a incorporar tal crença, uma vez que uma autoridade, por meio de uma mera declaração, parece ter o poder de “decidir sobre a vida (e sobre a morte) das pessoas que se encontram sob sua influência” (FREITAS, 2005, p.41). Isso pôde ser percebido em vários momentos, por exemplo, quando foi pedido à vice-diretora autorização para entrevistar duas turmas, uma “A” e uma “F”, e ela perguntou se a intenção era comparar duas turmas, uma boa e outra ruim, pois se não fosse esse o caso, seria melhor entrevistar as turmas

“A” e “B”, porque seria mais fácil lidar com os alunos de tais turmas, uma vez que eram mais comportados e de melhor trato, eram “bons” alunos. O fato sugere a existência de crenças por parte da escola que podem prejudicar o ensino/aprendizagem de línguas e influenciar negativamente o processo de identificação dos alunos.

Durante as entrevistas com os alunos e com os professores, pude perceber que eles também possuem a mesma concepção das turmas “boas” e “ruins”, dos alunos “bons” e dos “maus”. Uma professora disse, enquanto estava na turma “B” (considerada uma boa turma), que a escola não tem muito o que fazer para ajudar os alunos “irrecuperáveis”. Segundo seu relato, são eles que deveriam ter mais interesse. Para ela, aquela turma (“B”) era uma sala “boa” porque os alunos participavam e faziam o que ela desejava. Podemos retomar as falas de Hall (2000), Woodward (2000) e Kleiman (1998), discutidas anteriormente, de que a identidade é determinada por meio da alteridade, da diferença, da oposição entre dois grupos.

A força da fala e das crenças de uma autoridade sobre as pessoas sob sua influência pode ser observada quando comparamos a fala da professora com a de um aluno da turma “A”, quando perguntado se há diferença de aprendizagem nas turmas:

“Eu acho que num tem diferença pelo que a professora ensina. Eu acho que tem diferença pelo que a sala... por exemplo, se uma sala for baderneira demais num tem como a professora aplicar o... o que ela quer direito, né? Porque aí os alunos num aprende direito, num tem interesse nenhum. Agora, dependendo da sala, assim, igual a nossa sala... tranqüilo assim, todo mundo gosta, sabe? Aí fica mais fácil”.

Percebe-se com mais clareza como as crenças são constituídas socialmente, a partir do contexto e das interações entre os alunos, entre direção e professores, entre professores e alunos. Mas por que isso ocorre? Segundo Barcelos (2006), as crenças também são meios usados para a solução de problemas. De fato, a nossa educação encontra diversos problemas, entre eles a falta de verbas necessárias, a própria desvalorização do ensino por uma cultura de valores invertidos e o desmerecimento da importância do papel do professor. A crença de que é mister separar os “bons” dos “ruins” para tentar “salvar” alguns pode estar relacionada à crença de um ideal de homogeneidade dentro da sala de aula para que os alunos possam aprender.

Todavia, essa crença requer maiores reflexões, pois, de acordo com Dewey (1910) algumas crenças são aceitas sem que suas bases tenham sido ainda consideradas. Elas surgem não se sabe como.

A partir de fontes obscuras e meios não observáveis, elas se insinuam para a nossa aceitação e se tornam, inconscientemente, parte de nossa mobília mental. As tradições, instruções e imitações – todas as quais dependem de algum tipo de autoridade, ou apelam para nossa própria vantagem, ou se tornam paixão forte – são responsáveis por elas. Tais pensamentos são preconceitos, isto é, pré-julgamentos, e não julgamentos adequados que se baseiam em evidências”² (DEWEY, 1910, p. 4-5).

Dewey, há quase um século, já destacava a influência da autoridade na construção das crenças e o fato de que estas podem se tornar preconceituosas. Por outro lado, ele também fala sobre a possibilidade de mudança de crenças. É aqui que este artigo se encaixa, pois a reflexão tem esse objetivo. As crenças, assim como a identidade, não são estáticas e fixas. Elas são construtos mentais emergentes e dinâmicos que se alteram na medida em que entramos em contato com o mundo, interagimos com ele, o mudamos e somos mudados por ele (BARCELOS; KALAJA, 2003, p.233).

Outras falas marcantes

Primeiramente, faremos uma breve análise das falas de alguns alunos que não concordam com a divisão de turmas feita de acordo com os resultados em avaliações.

- Eles fazem salas com bons alunos e outras com alunos que têm dificuldade de aprendizagem, com isso eles desfazem dos alunos com dificuldades e as salas desses alunos são até chamadas de turmas ruins.
- O conteúdo nessas turmas é atrasado em relação às outras e os professores tratam esses alunos como pessoas que são incapazes de acompanhar os outros.
- Os alunos com dificuldade são tratados de forma diferente e até mesmo os professores desfazem deles.

² Tradução minha, bem como as demais citações de Dewey (1910).

- Há uma professora que diz: “o **A** e o **B** são o **A** e o **B**, o resto é resto.” Os alunos das salas consideradas mais fracas são usados como exemplo, e de certa forma tratados como incapazes por alguns professores.

- Certa professora desfaz daqueles que não são competentes, como ela diz. Ela sempre coloca os alunos para baixo, nunca chegou e se ofereceu para ajudar, falar que o aluno pode melhorar. Ela apenas diz: “Você não é um candidato a PAIES, e eu vou ter que remanejar esses alunos”.

As falas desses alunos mostram sua capacidade de refletir sobre o que acontece não apenas com eles próprios, mas com os colegas de outras turmas. Eles percebem, ainda que inconscientemente, o fator autoridade interferindo no processo de (re)constituição da identidade. Portanto, apesar de alguns alunos se apropriarem das crenças de uma autoridade, vemos que outros estão dentro do processo “verdadeiramente educativo”, que é o pensamento reflexivo. Dewey (1910) afirma que,

Em alguns casos, uma crença é aceita com pouca ou quase nenhuma tentativa de confirmar as bases para apoiá-la. Em outros casos, a base para uma crença é procurada deliberadamente e sua adequação para confirmá-la é examinada. Esse processo é chamado de pensamento reflexivo; ele por si só é verdadeiramente educativo (DEWEY, 1910, p.1-2).

O que tende a ocorrer é que justamente aqueles que são rotulados negativamente acabam por aceitar a identidade de aluno “ruim” ou “irrecuperável”.

A seguir, discutiremos os depoimentos de alguns alunos da turma “A” que crêem na necessidade da separação de turmas:

- Separam aqueles que realmente querem estudar, para que não tenha nenhum desinteressado para atrapalhar a sala. A outra parte fica em outra sala para que não atrapalhem os outros.

- Conforme a inteligência de cada aluno é a sala que ele deverá estar.

- Podemos aprender melhor, com os melhores alunos.

- É necessária essa divisão para que seja controlada a velocidade do aprendizado, de forma que ninguém fique para trás.

Podemos perceber como a fala do aluno reflete o dizer da autoridade,

uma crença tradicional e positivista de que somente uma turma “em ordem” pode progredir; de que os resultados em avaliações indicam o nível de inteligência do aluno; de que não é possível aprender com o outro se ele não for “o outro” que se espera que ele seja; de que o professor deve ter o controle de tudo; e de que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem se realiza somente em turmas homogêneas. Cabe aqui muita reflexão no sentido de voltarmos nosso olhar para questões como o ensino centrado no aluno, as inteligências múltiplas, a teoria sócio-interacionista e a ficção da homogeneidade, para refletir criticamente sobre nossas crenças e ações. O estudo de Freitas (2006), por exemplo, mostra que um aluno com dificuldades para aprender pode ser capaz de desenvolver outras habilidades notáveis, além de superar suas supostas dificuldades, com apoio, atenção e carinho.

De qualquer maneira, o modo como é feita a divisão das turmas, como os professores identificam os alunos como “bons” ou “ruins”, e a forma como esses professores os tratam, muitas vezes implica aceitação daquela condição por parte dos alunos, pois o professor – uma autoridade na escola – diz que tal aluno é “incapaz” ou “irrecuperável”. Os alunos acreditam que a voz da escola e dos professores expressa a verdade. Conforme discutido no início deste artigo e defendido pelos lingüísticas Freitas (2006), Kleiman (1998) e Rajagopalan (2003), um enunciado declarativo de quem tem poder é capaz de instaurar a verdade. Isso pode ser verificado em alguns comentários acima e também em um trecho da entrevista gravada em áudio com um aluno da turma “F”, em que ele disse que não gostava de Inglês, pois “*é difícil demais Inglês. Eu custo a falar o Português, com o Inglês eu me confundo todo*”.

Primeiramente, percebe-se que o aluno não possui uma identificação com a própria língua, pois acredita que não sabe falar sua língua materna. Muitas vezes, porém, isso não se relaciona com a língua em si, mas com vários aspectos que estão atrelados a ela, como, por exemplo, a falsa crença de que só existe língua padrão, o excesso de críticas por parte dos professores e o fato de a escola considerá-lo irrecuperável porque ele não domina a norma culta. Isso pode causar um repúdio do aluno com relação ao aprendizado da língua portuguesa.

Outro fator relacionado à identificação do aluno como “irrecuperável” é a crença de que os determinantes socioeconômicos e culturais são inevitáveis, como pode ser visto na fala de uma professora quando questionada se os alunos que ela havia classificado como aqueles com mais dificuldade tinham algumas características em comum.

“Têm. Dificuldades na família, nenhum acompanhamento por parte da família, nenhum, nenhum. Eles são como que abandonados dentro da escola. O pai quer que ele esteja aqui, mas ele não tem nenhum acompanhamento. São alunos que não têm contato com revistas, jornais... porque o aluno que tem esse contato desde a... a mais tenra idade, ele dificilmente apresenta esses problemas no ensino médio. Então, o primordial das... a característica mais marcante que a gente percebe é essa ausência de acompanhamento, a ausência do material, e a escola não tem como oferecer.”

Não pretendemos criticar a professora, mas apenas mostrar uma opinião que é comum no meio educacional. Nesse sentido, cabe uma reflexão, pois as crenças são provisórias, às vezes até mesmo contraditórias, e podem ser mudadas. Os professores podem apresentar expectativas baixas com relação aos alunos de baixo nível cultural e socioeconômico, o que leva a interações diferentes com eles, como, por exemplo, a separação dos “melhores” e dos “piores” alunos em turmas distintas e o ensino de conteúdos também distintos. “O resultado é um menor número de oportunidades, na escola, para os alunos, sobre os quais as expectativas são inferiores” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046). Os mesmos autores afirmam ainda que,

Para os professores, o aluno da escola pública é representado como pobre e como o que aprende a “se virar” sozinho. Enfrenta dificuldades por causa de sua pobreza, que se associa à desagregação familiar e à luta pela sobrevivência. Carente de afeto, precisa “se virar” sozinho. Tal aluno constitui, para o professor, um desafio, praticamente impossível de ser enfrentado. Urge, portanto, problematizar, com o professorado, as expectativas em relação aos estudantes (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046).

Desse modo, é preciso refletir sobre a qualidade de nossa educação, a qual requer alterações profundas na sociedade, nas escolas e, principalmente, na crença de que a identidade é imutável e constante. Como discute Cavallanti (2006), o aluno não é um produto final, as identidades são constituídas e reconstituídas na interação social, de modo que, além de uma “identidade pessoal contínua”, existe uma “diversidade pessoal descontínua”.

Por outro lado, a escola e a sala de aula são contextos bastante complexos e os professores também são influenciados por outras autoridades, como direção, coordenação, pais, métodos e programas de educação que impõem uma determinada forma de agir.

Considerações finais: um dia me disseram que os ventos às vezes eram a direção

É possível perceber ainda a velha fórmula dicotômica de se separar alunos “bons” de “alunos ruins” ou “fracos”. A escola vem perpetuando isso, na falsa crença de que um ensino de qualidade possa ocorrer apenas dentro da homogeneização. É preciso perguntar o que a escola considera como alunos “bons” e alunos “ruins”. Isso pode exercer influência na constituição identitária dos estudantes, pois a política de nomeação da escola tem caráter performativo, como pode ser observado no estudo de Freitas (2006). A identidade não deve ser vista de forma essencialista. Portanto, o aluno não é, ele está. De acordo com Gondar (2002, p. 114), a identidade pode surgir a partir da sobreposição e do deslocamento das diferenças.

Os propósitos homogeneizadores são denunciados não apenas por serem essencialistas ou reducionistas, mas sobretudo por serem perigosos. [...]

O que está em jogo é a política da representação, o aspecto político da forma como construímos nossas identidades. Ou seja, em vez de se decomporem as representações em elementos mínimos que podem ser rearranjados, trata-se de suspeitar da vontade política que nos leva a representar desta ou daquela maneira. (GONDAR, 2002, p. 114-115).

Outro estudo feito por dois professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Moreira e Alves (2001), corrobora as nossas observações. O objetivo dos pesquisadores era identificar as crenças de professores e alunos de inglês da rede municipal de Belo Horizonte. O estudo mostrou que as crenças dos professores afetam as dos aprendizes e que a maioria dos professores possui uma visão negativa de seus alunos. Com a pesquisa feita e com este artigo, pretendo propor uma reflexão acerca das atitudes e das falas dos professores, pois elas podem influenciar os alunos e o que está em jogo é a própria formação identitária destes.

Percebemos a necessidade de se pensar em uma solução diferente para resolver o problema dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem; uma que não seja excludente e discriminatória, que não imponha aos alunos identidades que, na verdade, não lhes pertencem. A solução mais fácil parece ser a mais utilizada atualmente: separar os “bons” dos “ruins”. Contudo, de acordo com Moita Lopes (2006),

... todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais. Não surpreende, portanto, que na LA, como em outras áreas, as questões identitárias estejam interessando a tantos pesquisadores exatamente quando se problematiza a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade. (MOITA LOPES, 2006, p. 104)

Cabe ao linguísta aplicado, pois, pensar em “outras alternativas sociais”, que não tragam conseqüências como a perda da auto-estima e de perspectivas para o futuro. Vimos que a identidade não é algo estabelecido *a priori*; na verdade, devemos falar em um processo de identificação. Portanto, o que está em jogo no contexto da sala de aula são os aspectos identitários que os alunos, por vezes, assumem, a partir de uma essência de “bons” alunos ou de alunos “ruins” ou ainda de “irrecuperáveis”, devido à nomeação adotada pela escola, quando, de fato, todos os alunos podem melhorar e desenvolver suas habilidades, como eles próprios afirmaram:

- Todo mundo tem a mesma capacidade. Quando se está em uma sala considerada ruim, os professores não elevam a auto-estima dos alunos e eles acabam sendo ruins mesmo.

- Essa divisão desfaz daqueles alunos que têm dificuldade; ao invés de fazer com que eles melhorem, faz com que eles se sintam pessoas desprezadas e excluídas.

Sabemos que, de modo geral, somos o resultado dos nossos pensamentos. Se um desses alunos passa a ter a convicção de que não consegue aprender, provavelmente não aprenderá, mesmo porque o ser humano, para atingir seus objetivos, necessita, primeiramente, acreditar em si mesmo, para que, uma vez acreditando, possa agir³. Se o aluno não acredita que pode aprender, certamente não despendará nenhum esforço nesse sentido.

O grande desafio atual é pensar em um ensino de qualidade. Como discutem Moreira e Kramer (2007, p. 1046), “Uma concepção renovada de qualidade inclui a crença tanto em uma escola reformulada e ampliada, quanto em uma ordem social menos desigual e excludente”.

³ O filósofo chinês Lao Tsé dizia que “por não saber que era impossível, ele foi lá e fez”.

Parece-me que seria mais justa uma divisão de turmas que permitisse uma mescla dos alunos, pois aqueles que têm facilidade em aprender determinada disciplina poderiam contribuir para a melhoria do desempenho daqueles que possuem maior dificuldade. A escola talvez necessite de uma estrutura dotada de psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que tivessem seus trabalhos voltados evidentemente para a reorientação dos alunos que encontram dificuldades em algum determinado aspecto do processo de aprendizagem de línguas.

Referências

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- BARCELOS, A. M. F. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. New York: Springer, 2003.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston: D.C. Heath, 1910.
- FREITAS, A. C. A performatividade das ‘constatações’ da escola: seus efeitos e consequências. In: FIGUEIREDO, C. A. & JESUS, O. F. (Orgs.). *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- GONDAR, J. Linguagem e construção de identidades – um debate. In: FERREIRA, L. M. A. & ORRICO, E. G. D (Orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. New York: Springer, 2003.

Angela Gonçalves de Souza

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, M. L. G. L.; ALVES, F. Investigating the inter-relationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.2, p. 113-133, 2004 – Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras da UFMG.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L.M. A.; ORRICO, E.G. D (Orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido para publicação em 01 de maio de 2007.

Aceito para publicação em 10 de julho de 2007.