

A ameaça da língua estrangeira¹

Dörthe Uphoff

1. A concepção rogeriana de ser humano e de aprendizagem

O psicólogo Carl Ransom Rogers (1902-1987) foi em primeiro lugar terapeuta, motivo pelo qual sua educação centrada no aluno pode ser vista como “uma aplicação [...] dos princípios do processo de aprendizagem terapêutica ao processo de aprendizagem escolar” (DE LA PUENTE 1978: 10). Talvez seja por essa razão que sua teoria de aprendizagem se distingue de muitas outras no que diz respeito ao foco. Como observa GOULART (1999: 94), “enquanto para essas [teorias de aprendizagem em geral] o foco está no aprender, quer enquanto processo, quer enquanto produto, para Rogers, o foco está na pessoa que aprende”. Dessa forma, faz-se necessário abordar primeiro a visão de ser humano de Rogers, antes de examinar o conceito de ameaça propriamente dito.

Para Rogers, o ser humano é constituído pela percepção, não necessariamente consciente, que ele tem de si mesmo, de sua relação com outras pessoas e com seu ambiente em geral (TSCHEULIN 2005). O conjunto dessas percepções é chamado de **eu**. A configuração do eu é suscetível a mudanças, dependendo das experiências que o indivíduo vivencia. Quando as experiências estão em conformidade com o eu, elas se integram de forma harmônica na sua estrutura. Nesse caso, fala-se em **congruência**. Por outro lado, quando as experiências são incompatíveis com a configuração do eu, elas não podem ser absorvidas integralmente, o que leva à chamada **incongruência**. Esse estado gera conflitos e sofrimento.

Os seres humanos, segundo Rogers, possuem uma natural **tendência à atualização**, que é a força motriz da sua existência e tem como finalidade a sua autonomia. Essa tendência se manifesta numa propensão inata para a aprendizagem, descrita como um processo através do qual o ser humano procura obter significação e crescimento pessoal (ROGERS 1973: 153). Disso resulta, que também o ob-

¹ Uma primeira versão deste artigo foi escrita em conjunto com Monika Hildebrandt Barriou, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tamara da Silveira Valente, Universidade Federal do Paraná.

jeto a ser aprendido sempre deve ser relevante e significativo para o aprendiz. Como as pessoas têm histórias e objetivos de vida diferentes, a aprendizagem é vista como um processo individual, que varia de pessoa para pessoa e que não pode ser diretamente estimulada por outro. Por isso, ROGERS (1973: 151) postula que a aprendizagem deve ser “auto-dirigida e auto-apropriada”.

2. O conceito da ameaça

De acordo com Rogers, a aprendizagem geralmente envolve uma mudança na organização do eu, ou seja, o indivíduo, através do processo de aprendizagem, passa a ter uma nova percepção de si mesmo. Por esse motivo, as aprendizagens são intrinsecamente ameaçadoras, já que, segundo a teoria, o ser humano tende a manter a configuração de seu eu estável e as aprendizagens desestabilizam essa configuração. ROGERS (1973: 155) alerta para o fato de que “não raro, essas penosas e ameaçadoras aprendizagens têm algo a ver com certas contradições no interior de cada um” e exigem uma mudança acentuada na estrutura do eu. É nesse conflito entre o que se julga ser e o que se percebe como exigência dos outros que nasce a já mencionada incongruência que leva o indivíduo a desenvolver uma atitude de resistência à mudança.

Em sua obra, Rogers costuma falar em **ameaça**, de um modo geral, e em **ameaça externa**, a qual deve ser reduzida ao máximo pelo professor, para que os alunos possam diminuir suas resistências e aceitar a experiência da aprendizagem. O psicólogo cita uma série de ameaças externas da situação escolar, quando critica o modelo tradicional de educação (dos Estados Unidos do século XX), onde os alunos seriam “mantidos num estado intermitente ou constante de medo” (ROGERS 1987: 94). Além do medo do fracasso, gerado através da avaliação externa com provas e notas, o aluno também teria medo de ser humilhado, ridicularizado e depreciado pelo professor e, eventualmente, também por seus colegas de classe (ROGERS 1973: 157).

3. A importância do conceito da ameaça para o ensino de línguas estrangeiras

3.1. Ameaças externas

Acreditamos que os dois tipos de ameaça externa – medo do fracasso e de ser ridicularizado – mencionados por Rogers possuem grande impacto no ensino de línguas. No que diz respeito à avaliação, o próprio ROGERS (1973: 158) acrescenta que ela resulta ser “totalmente infrutífera se a finalidade é um trabalho de criação”. Ao nosso ver, a aprendizagem de línguas estrangeiras constitui uma atividade criativa por excelência, ao exigir do aluno não apenas a repetição de frases e conceitos pré-fabricados, mas principalmente a elaboração de idéias próprias num outro meio de expressão. Mesmo assim, a avaliação externa continua sendo a regra no ensino de línguas, havendo apenas tentativas tímidas de incluir o aluno no processo avaliatório. Além disso, as provas e testes muitas vezes ainda servem de meio de pressão no caso de indisciplina dos alunos.

No que tange ao segundo conjunto de ameaças externas – o menosprezo e a ridicularização – vale dizer, em primeiro lugar, que elas, hoje em dia, certamente não costumam mais ser estratégias abertas e conscientes do professor de língua estrangeira. Com o advento da abordagem comunicativa, que declara a educação centrada no aluno como um de seus pilares teóricos (TARDIN CARDOSO 2004: 7), uma atitude positiva e cordial do professor e um clima de amizade em sala de aula passaram a constituir requisitos indispensáveis para o bom andamento da aula.

Apesar disso, lingüistas como RAJAGOPALAN (2003: 68) alertam para o fato de que muitos aprendizes de línguas estrangeiras continuam se sentindo “diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade”. Como se explica tal observação? Rajagopalan alega que o modelo da competência ‘perfeita’ do falante nativo intimida o aluno, uma vez que “nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” (RAJAGOPALAN 2003: 67). A fixação de uma meta inatingível levaria a uma “veneração desmedida” (RAJAGOPALAN 2003: 68) da língua e cultura alheia, que encontraria respaldo inclusive na história colonial de muitos países, como o Brasil. Dessa forma, RAJAGOPALAN (2003: 70) advoga a definição de “metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de línguas estrangeiras” que visam a formação de indivíduos capa-

zes de interagir com pessoas de outras culturas e não de pessoas “envergonhadas da sua própria condição lingüística” (RAJAGOPALAN 2003: 68).

Além disso, podemos identificar outros elementos na aula de língua estrangeira que possivelmente amedrontam o aluno. Aprender um outro idioma no ambiente escolar sempre significa expor-se aos colegas, arriscar um discurso inseguro, experimentando com palavras e conceitos ainda não incorporados. O medo de falar em público é muito comum já quando se trata da língua materna e tendo que usar um outro idioma certamente potencializa essa ameaça. Observamos muitas vezes que alunos tímidos arriscam a fala estrangeira em grupos pequenos de quatro a cinco participantes, mas se silenciam quando o grupo aumenta. Nas escolas, são raras as turmas de língua estrangeira que contam com um número tão reduzido de alunos e o recurso pedagógico de dividir a classe em grupos menores atenua o problema apenas em parte, dado o fato de que o ruído e a inquietude geral aumentam.

Finalmente, acreditamos que também certos procedimentos didáticos, em voga nas metodologias atuais do ensino de línguas, apresentam ameaças para os alunos. O método comunicativo, por exemplo, enfatiza técnicas como a dramatização que freqüentemente bloqueiam mais do que liberam a energia criativa dos alunos. Também o elemento lúdico, tão aclamado hoje em dia, às vezes tende a intimidar o aprendiz, quando a tarefa exige um comportamento engraçado ou até infantil, que não condiz com a personalidade do aluno. Num estudo interessante, TING (1987: 59) relata que muitos alunos chineses se sentem desconfortáveis no ensino comunicativo de línguas devido à aplicação de jogos, os quais, na opinião dos aprendizes, menosprezam sua inteligência e os fazem sentir como crianças tolas. Desconhecemos estudos equivalentes para o ensino de línguas no Brasil, mas vivenciamos diversas vezes em nossas próprias aulas que a proposta de uma brincadeira causou um certo receio entre os alunos, especialmente adolescentes e adultos.

3.2. Ameaças internas

É importante salientar que Rogers não fala especificamente em ameaças internas. Não obstante, julgamos oportuno acrescentar esse aspecto da ameaça na nossa análise, uma vez que é nessa categoria que podem ser agrupados muitos resulta-

dos de pesquisas recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. À título de exemplo, apresentaremos algumas observações da psicanalista francesa REVUZ (1998), que investiga o conflito entre língua materna e língua estrangeira. Ao introduzir suas idéias, certamente ultrapassamos o escopo teórico proposto por Rogers, que, durante sua vida, se manteve distante da psicanálise e desenvolveu um modelo alternativo de psicoterapia. Mas gostaríamos de enfatizar que nosso objetivo não consiste em fazer uma apresentação estritamente rogeriana da ameaça, mas tomar seu conceito apenas como ponto de partida, no intuito de engendrar uma reflexão sobre o assunto que julgamos frutífera para o professor de línguas.

De acordo com REVUZ (1998: 217), “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua”. Se para alguns aprendizes esse confronto das línguas materna e estrangeira é estimulante, para outros ele pode significar uma perda de certezas que pode até gerar conflitos de identidade. Como salienta a psicanalista, “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam ... evitando aprender a língua” (REVUZ 1998: 225).

Com toda cautela necessária na hora de relacionar duas concepções diferentes de sujeito, acreditamos que o que Revuz descreve como perigo se assemelha bastante ao que Rogers define como ameaça quando uma aprendizagem exige uma reconfiguração da estrutura do eu. Pode-se dizer que a aprendizagem de línguas não envolve apenas um acréscimo de habilidades comunicativas em outro meio de expressão, mas questiona também a própria estrutura psíquica do aluno, o que seguramente tende a representar uma situação ameaçadora para ele.

Além disso, REVUZ (1998: 221) chama atenção ainda para o fato que o aprendizado de um novo idioma, de certa forma, significa também vivenciar uma regressão, já que o aluno precisa “(re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”. Ao nosso ver, temos aqui um aspecto chave do ensino de línguas, especialmente nos estágios iniciais, e que necessita de muita delicadeza por parte do professor na hora de escolher seus procedimentos didáticos. Já vimos no capítulo anterior que algumas técnicas como a dramatização podem ter um efeito negativo

nesse sentido, ao expor o aluno adulto a situações que ele qualificaria como infantis porque não correspondem a sua auto-imagem.

3.3 Aplicação pedagógica

No nosso entender, existem algumas formas de aplicar esse conhecimento sobre a ameaça para a realidade de sala de aula. Certamente, as ameaças internas que relatamos no último capítulo são mais difíceis de tratar no âmbito escolar. Mesmo assim, ou justamente por isso, julgamos importante que o tema faça parte da formação do professor de línguas. O professor precisa ter uma noção da profundidade psicológica que alcança quando ensina a sua matéria. Também os alunos devem ser levados a se conscientizarem sobre a dimensão identitária da aprendizagem de línguas. Como coloca RAJAGOPALAN (2003: 69), “as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”.

O assunto, no entanto, deve ser abordado com muita sensibilidade, sem referência a casos específicos em sala de aula, para que a conversa não signifique outra ameaça aos olhos dos aprendizes.

O professor também deve refletir sobre a forma como retrata a cultura-alvo em sala de aula. Temos a tendência natural de enfatizar características ‘boas’, no intuito de motivar o aluno a se interessar pelo outro país. Porém, como RAJAGOPALAN (2003) observa de maneira perspicaz, ao elevar a cultura alheia corremos o risco de – mesmo que involuntariamente – diminuir o valor da própria cultura e, com isso, dar a entender que seríamos inferiores aos outros.

Como vimos, a meta inatingível da competência do falante nativo também pode representar uma barreira para a aprendizagem. A nossa própria experiência como professora de alemão e o contato que temos com outros docentes da área nos indica que a maioria dos professores sabe que essa meta é ilusória, mas talvez não nos demos conta o suficiente do quanto essa ilusão ocupa o imaginário dos nossos alunos. Devemos dar mais ênfase ao fato de que nunca aprendemos uma língua por completo, que dominar uma língua significa saber lidar com ela apesar das inexoráveis imperfeições e lacunas no nosso conhecimento. Para que essa

mudança de postura possa ser vivenciada pelo aluno, é preciso criar um ambiente acolhedor e facilitador em sala de aula, de acordo com as orientações de Rogers.

Um outro aspecto que precisa ser revisto para que se diminua as ameaças externas da aprendizagem de línguas diz respeito aos procedimentos didáticos. Mencionamos que certas técnicas como dramatizações ou jogos podem gerar uma atitude de resistência no aluno. Vale salientar que esses procedimentos também são sujeitos a modismos, dependendo da metodologia privilegiada no momento. Existe realmente o perigo de colocar o método no centro e tentar adequar o aluno ao método, exigindo dele comportamentos que não condizem com o seu perfil. A posição de Rogers nesse ponto é clara: é preciso centralizar as atenções no aprendiz, ser empático com ele, procurar captar suas características essenciais e aceitá-las – incondicionalmente. Na pedagogia rogeriana, não adianta favorecer certas técnicas a despeito da resistência do aluno. Se o professor considera a dramatização ou jogos como recursos valiosos, mesmo percebendo que para os alunos eles são ameaçadores, ele precisa primeiro garantir um clima de confiança para que o aluno se sinta à vontade de arriscar essas atividades. Caso contrário, o procedimento didático não irá provocar o efeito desejado.

Por último, deveria se pensar em novas formas de avaliação para diminuir a ameaça no ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, já existem diversos modelos que visam um modo de avaliação menos assustador e mais construtivo para o aluno. Muitas propostas concedem uma voz ativa ao aluno nesse processo. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, discute-se atualmente a introdução de um *portfolio*, no qual o aluno incluiria apenas aquelas produções relativas ao seu desempenho que ele mesmo julgasse representativas. Na prática, entretanto, modelos como esse, muitas vezes esbarram em hábitos arraigados das escolas, que temem perder parte de seu poder quando se abrem para propostas inovadoras como o *portfolio*. Como observa ROGERS (1987: 99), mudar a abordagem pedagógica envolve riscos e deslocamentos que via de regra representam uma ameaça também para a instituição escolar.

4. Conclusão

No presente trabalho, examinamos o conceito rogeriano da ameaça e analisamos sua importância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Verificamos ameaças em diversos níveis:

- na dimensão **psicológica** ou **identitária** (a relação com a língua materna, a necessidade da mudança do eu),
- na dimensão **social** (o medo do ridículo e da humilhação, o medo de falar em público e de se expor),
- na dimensão **ideológica** (a veneração da cultura alheia e o concomitante menosprezo da própria) e
- na dimensão **metodológica** (procedimentos didáticos, avaliação).

Além disso, tecemos alguns comentários a respeito de como o conhecimento sobre as ameaças pode ser aplicado na prática do professor de línguas. As nossas observações certamente não esgotaram o assunto, que exige – e merece – mais estudos. Esperamos, contudo, ter contribuído para uma reflexão renovada sobre as manifestações de medo e desconforto por parte dos nossos alunos de língua estrangeira.

Bibliografia

DE LA PUENTE, Miguel. *O ensino centrado no estudante. Renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. São Paulo, Cortez & Moraes 1978.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação. Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis, Vozes ⁶1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “Língua estrangeira e auto-estima”. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo, Parábola 2003, 65-70.

REVUZ, Christine. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, Inês (Hg.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, Mercado de Letras 1998, 213-230.

ROGERS, Carl Ransom. *Um jeito de ser*. São Paulo, E.P.U. 1987.

ROGERS, Carl Ransom. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros 1973.

TARDIN CARDOSO, Rita de Cassia. *The communicative approach to foreign language teaching. A short introduction*. Campinas, Pontes ²2004.

TING, Yen-Ren. "Foreign language teaching in China: Problems and perspectives". In: *Canadian and International Education* 16 (1987), 45-61.

TSCHEULIN, Dieter (2005). "Begriffsdefinitionen in der Theorie von Carl Rogers". Artigo disponível na URL http://www.psychologie.uni_wuerzburg.de/i4pages/Tscheulin/Rogers_Begriffe.html, acesso no dia 17/04/2005 às 10 horas.