

**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONCEPÇÕES DE
LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEXTO
ENSINO/APRENDIZAGEM / FOREIGN LANGUAGE
TEACHING: CONCEPTIONS OF LANGUAGE, CULTURE
AND IDENTITY IN THE TEACHING/LEARNING CONTEXT**

*Cássia dos Santos Teixeira**

*Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro***

Resumo: O presente artigo analisa a seguinte temática: Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. Na busca do tripé – língua, cultura e identidade, o presente estudo faz uma relação a partir desses aspectos, com vistas a uma (re)significação no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois, quando se estuda uma língua estrangeira, é imprescindível, também, atentar-se para a cultura, bem como a identidade da língua em estudo. Tomando como base a língua, será discutida a visão da mesma, tendo como pressupostos teóricos a concepção estruturalista de Ferdinand Saussure (2000) e contemporânea de Mikhail Bakhtin (1986). No tocante a cultura, serão apontadas questões que visam à importância de se trabalhar aspectos culturais no ensino de língua estrangeira, com vistas

* Mestra do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: cassiadeteixeira@ig.com.br

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: dajudaalomba@hotmail.com

a serem abordados não como acréscimo na aula, mas como elementos indispensáveis. Por fim, com base em Rajagopalan (1998), Beato (2004), dentre outros, será discutida a concepção de identidade, bem como sua constante transformação, com vistas a perceber a importância da identidade no ensino de língua estrangeira, pois esta pode favorecer o entendimento do entorno que envolve o eu e o outro no espaço de confluências, a saber, a sala de aula.

Palavras-chave: língua estrangeira; língua; cultura; identidade; ensino/aprendizagem.

***Abstract:** This article examines the following themes: foreign language teaching: conceptions of language, culture and identity in the teaching / learning context. In search of the subjects language, culture and identity, this study makes a link from these aspects with the objective to formulate a new meaning in foreign language teaching and learning. It is because, when a foreign language is being studied, it is also essential to pay attention to cultural aspects as well as to the identity of the language that has been studied. The view of language will be discussed, having as a basis the structuralist conception of Ferdinand de Saussure (2000) and the contemporary language conception of Mikhail Bakhtin (1986). In terms of culture, questions aimed at the importance of the work with cultural aspects in foreign language teaching will be presented, in order to be discussed not as something extrinsic to classes, but as their essential components. Finally, based on Rajagopalan (1998), Beato (2004) and others, conception of identity and its constant transformation will be discussed, in order to realize the importance of identity in foreign language teaching, as this identity may encourage the understanding of the surroundings of the self and the other in the space of junctions, called classroom.*

Keywords: foreign language; language; culture; identity; teaching/learning.

Introdução

O conhecimento de uma Língua Estrangeira (dovarante LE) vem sendo amplamente difundido e exigido nos diversos contextos da contemporaneidade. Nesse sentido, o espaço de aprendizagem desempenha uma nova significação no ensino de LE, pois, sua função está além dos propósitos utilitários da língua, o que possibilita ao aprendiz uma ampla visão da LE.

Sendo assim, como sugere o presente artigo, por meio de um trabalho reflexivo na sala de aula, é necessário levar em consideração os diferentes aspectos relacionados ao ensino de LE e, para tanto, oportunizar ao aprendiz uma práxis que atenda às questões linguísticas, culturais e identitárias que permeiam o ensino/aprendizagem de línguas.

1 Língua, cultura e identidade

Não se pode estudar uma língua estrangeira dissociada da trilogia: língua, cultura e identidade; pois, tais aspectos são imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de línguas. Sendo assim, será feita uma relação entre tais concepções levando em consideração o espaço ensino/aprendizagem.

1.1 Língua

É sabido que a língua é o objeto central de estudo das ciências linguísticas, mas, ao mesmo tempo, esse termo recobre vários conceitos diferentes, que é necessário distinguir com cuidado e atenção. Nesse sentido, a língua necessita sempre ser estudada, assim como também avaliada, pois através de seu estudo, percebe-se o que alguns teóricos em uma linha histórica avaliam e definem sobre seu uso e papel em dada sociedade.

No início do século XX, Saussure inaugurava a Linguística Estruturalista, definida por muitos autores como uma posição inovadora dos estudos linguísticos da primeira metade do século XX. Essa linguística ficou conhecida com a publicação póstuma de Ferdinand Saussure do livro – *Curso de linguística geral*, que abordou como aspecto importante a definição da língua como objeto de estudo da linguística. Saussure (2000) afirma que a linguística é constituída por todas as manifestações humanas; o autor faz uma distinção da linguagem que, para ele, tem duas divisões: língua e fala, sendo que a língua é considerada como essencial e a fala como secundária:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (SAUSSURE, 2000, p. 27).

A língua é estudada por Saussure como sistema homogêneo, sendo um sistema de valores que se opõe uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma determinada comunidade, diferente da fala que é um ato individual, estando sujeito aos fatores externos. Para ele, a língua não muda ao longo do tempo e sua existência se funda na necessidade de comunicação, ou seja, é vista como um sistema estável, imutável, fechado e que pode ser estudada a partir das relações internas, submetida, assim, às normas linguísticas. Sendo assim, nessa visão, a língua é vista como constructo, um código independente de uso.

A partir do exposto, percebe-se que a visão saussuriana de língua não considera a variação linguística. Para Saussure (2000), a língua é a parte social da linguagem e independe do indivíduo; o sujeito não tem a autonomia para mudá-la, ou seja, a língua “é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, esse não pode nem criá-la nem modificá-la” (CARDOSO, 1999, p. 15).

O estruturalismo apresenta um caráter cientificista da língua, no entanto, surgem algumas críticas a essa visão, uma nova rede de pensamentos que suscitou novas reflexões e, ao mesmo tempo, manteve alguns elementos do estruturalismo. Contemporâneo a Saussure, Mikhail Bakhtin mostra outra visão de língua, a qual é amplamente estudada como suporte teórico no ensino de línguas.

De acordo com Bakhtin “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Segundo o autor, a língua é um fenômeno essencialmente mutável, social, bem como um processo da interação verbal, ou seja, através da interação entre os indivíduos a língua está em constante evolução e recriação, sempre com a possibilidade de modificá-la.

Para Bakhtin (1997), assim como para Saussure (2000), a concepção de língua é vista como fator social, entretanto, Bakhtin “coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 14). Ou seja, estuda a natureza social da linguagem, a fala do

indivíduo e seu caráter intencional. O teórico contrapõe-se ao objetivismo abstrato de Saussure em relação à língua, mostra que as formas dela é um produto de relações sociais pelos interlocutores e não definidas exclusivamente por um sistema abstrato de formas linguísticas – concepção defendida por Saussure no estruturalismo.

Levando em consideração a visão de Bakhtin (1997) no tocante à concepção da língua como um processo dialógico,¹ social e de interação verbal, é preciso atentar-se ao ensino de LE a partir da abordagem dialógica bakhtiniana. A LE no contexto de ensino vista e estudada nessa abordagem possibilita ao aprendiz uma aprendizagem contextualizada em situações reais de uso, em que o aluno perceba a importância da mesma para sua formação enquanto cidadão e, ao mesmo tempo, relevante para sua realidade cotidiana.

Muitos professores ainda têm a concepção de ensinar língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, uma língua que é estudada fora do contexto social, cultural, e interacional.² A visão dialógica de aprendizagem ainda é desconsiderada para muitos profissionais, o que leva a uma incidência de uma práxis monológica – que é contrária ao dialogismo, passando assim a noção de língua como um saber fechado, acabado e imutável.

É fundamental salientar a importância das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2008), que tem como função básica orientar o mesmo em sua atuação profissional em sala de aula, bem como contribuir para o diálogo entre o professor, sua prática docente e a escola. Sendo um instrumento de apoio teórico do professor a ser utilizado em favor do aprendizado, esse material manifesta, também, sua posição em relação à concepção de língua,

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito apreende as formas de funcionamento da língua e

¹ Segundo Bakhtin (1997), o dialogismo pode ser definido como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Para o autor, o dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário.

² Quando se fala em contexto interacional remete-se à proposta interacionista de Vygotsky (1987). Segundo o autor, para que haja interação entre o indivíduo e a cultura, é fundamental que o indivíduo se insira em um determinado meio cultural para que assim aconteçam mudanças no seu desenvolvimento.

os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2008, p. 24).

Como se percebe, a visão de língua proposta pelas OCEM vem reforçar a mesma concepção bakhtiniana, ou seja, uma língua formada através de manifestações de linguagem,³ construída, assim, pela interação histórica e social do indivíduo. Nesse sentido, a língua é mais uma vez concebida como instrumento importante para interação entre os sujeitos e pode ser usada em diferentes situações dialógicas, pois:

[...] como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. [...] A língua é uma das formas de manifestações da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem (BRASIL, 2008, p. 24-25).

A concepção de língua como interação entre os sujeitos aponta que o professor precisa mostrar para o aluno essa visão a ser estudada; conseqüentemente, o aprendiz conhecerá os diferentes usos e variações existentes na mesma. Quando se pensa em concepção de língua, vista como interação social, não se pode deixar de mencionar um pouco sobre o papel da Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição nessa concepção enquanto função social na aprendizagem de língua estrangeira.

Na segunda metade do século XX, surge a Linguística Aplicada, que foi primeiramente conceituada como a aplicação da linguística, justamente quando esta ampliava suas abordagens no tocante a questão histórica, formação de

³ A concepção de linguagem, vista por Bakhtin (1997), é apresentada como um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, ideológico, pois, a categoria básica dessa concepção é a interação verbal, cujo fundamento está no caráter dialógico. Sendo assim, a unidade básica da análise linguística, é o elemento linguístico produzido em contextos sociais reais com participantes em uma dinâmica comunicativa.

pesquisadores, legitimação institucional e fronteiras de disciplinas. Mas, com o tempo, a significação da LA mudou, passou a dialogar apenas com a linguística e outras disciplinas, ficou conhecida como a área de natureza heterogênea que se compromete com todas as questões político-econômicas que ocorrem no mundo e, também, resolve problemas voltados para o uso da linguagem na sala de aula.

A natureza da Linguística Aplicada tem sido muito discutida nos últimos tempos e se percebe que ela vem ocupando seu espaço, desvinculando-se, assim, da ideia de sua dependência à Linguística. Almeida Filho (2008) apresenta a LA enfocando as novas possibilidades de teorizá-la e construí-la como uma área de pesquisa ideológica, apontando, assim, uma LA voltada para as práticas sociais, com um perfil de ciência social. Sendo assim, atualmente, um dos objetivos principais de investigação da LA está voltado para a sala de aula, se comprometendo, também, com as questões político-econômicas que ocorrem no mundo.

Contrastando com o modelo estruturalista da língua, a Linguística Aplicada apresenta uma concepção de língua pautada na prática social, uma língua real, falada pelo indivíduo, que concebe a variação linguística e que muda de acordo com a evolução histórica. Como afirma Signorini:

A LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes (1998, p. 101).

Como se observa, a LA é uma área de pesquisa que envolve o uso real da língua no cotidiano de circulação que está posta, ou seja, busca a resolução das questões relacionadas ao uso da língua no mundo real que o indivíduo está inserido. Sendo assim, a visão de língua da LA vem mostrar ao professor de línguas que, no atual momento histórico, a concepção de ensino está mudando e cabe ao professor levar para sala de aula essa abordagem.

Frente às visões de língua discutidas, percebe-se que são bem distintas entre si e acredita-se que coerentes em seu determinado momento de estudo e contexto. Pois, a partir do momento que a língua é analisada em momento distinto e se percebe que há uma evolução no estudo da mesma, certamente haverá transformações, pois a sociedade, dada sua natureza complexa e dinâmica, requer mu-

danças, que por sua vez incidirão na representação⁴ da linguagem e cabe ao professor estar atento a essa nova representatividade.

Percebe-se, então, que quando se pensa em língua, essa discussão está muito além do que a língua que fala um povo e sim, envolve os aspectos culturais e, dentro de tais aspectos, está entrelaçada a identidade, raça, etnia, dentre outros aspectos do sujeito, como cita Rajagopalan:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (1998, p. 41).

Sabe-se, ainda, que a partir da linguagem o homem constrói sua existência dentro de condições sócio-econômicas que, por conseguinte, desencadeiam a produção cultural, bem como a sua representatividade. Na sua relação social, a linguagem expressa as necessidades humanas de se agregar socialmente, a língua de uma pessoa é a sua identidade. Nesse sentido, por meio da linguagem, o indivíduo também representa a si próprio, bem como a sua cultura.

1.2 Cultura

Quando se discute a palavra cultura, pensa-se em uma diversidade de acepções, a saber: antropológicas, sociológicas, filosóficas, linguísticas, dentre outras. É sabido que se ater a uma dessas concepções não é fácil, uma vez que a complexidade envolve múltiplos fatores; no entanto, é necessário pensar o que se entende por cultura e o que se pretende com essa palavra no espaço de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O intuito da investigação não é conceituar a cultura segundo as várias acepções, e sim, refletir sobre seu papel no contexto de ensino, seguindo visões

⁴ Parte-se da concepção vista por Goffman (1996, p. 29) que usa o termo “representação” para referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.

que se acredita ser pertinentes para o processo de aquisição de língua estrangeira, visões essas que estarão atreladas a interesses transdisciplinares,⁵ coexistindo, assim, em algumas áreas de estudo. Ao entrar em contato com a língua do outro, o aluno pode se posicionar, reconhecendo a situação histórica, geográfica e cultural de seu país e, principalmente, respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do outro com o olhar mais acentuado e crítico, mudando, assim, a visão a respeito do outro e de si mesmo.

Assim, é preciso que as propostas apresentadas na sala de aula entendam a linguagem como uma forma de ação interpessoal orientada por uma finalidade específica, um processo que se realiza nas práticas existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. O objetivo do ensino de línguas, tanto a materna como a estrangeira, não pode se resumir a aprender nomenclaturas, e sim, a proporcionar ao aluno uma aprendizagem que leve em consideração o desenvolvimento individual e social, tanto em termos profissionais quanto culturais. Sendo assim, qual a relevância que se pode dar à cultura no ensino de língua estrangeira? Serão vistas, então, algumas concepções sobre a mesma.

No sentido antropológico, de acordo com Scollon & Scollon (apud HINOSOJA; LIMA, 2010) a cultura pode ser definida como o conjunto de costumes, ideias, organização social e histórica comum a um grupo de pessoas, que lhes concede uma identidade particular. Santos (2009), com sua visão antropológica da cultura, diz que,

É uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções [...] diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. [...] é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] é um produto coletivo da vida humana (2009, p.44-45).

A cultura, a partir da visão antropológica não é entendida como conceito fechado e acabado, antes, reflete uma visão ampla e flexível que faz parte do pro-

⁵ O sentido de transdisciplinaridade proposto é fundamentado em Nicolescu (2002), que para ele é um movimento que se estabelece entre, através e para além das disciplinas cuja dinâmica consolida-se na coerência, na legitimidade e na articulação de saberes que se desdobram de seu difícil exercício.

cesso histórico e social de uma comunidade, que tem sua construção histórica e ao mesmo tempo dinâmica. No contexto de ensino é desaconselhável trabalhar a cultura como um aspecto a mais, mas sim inseri-la como segmento interdisciplinar nos conteúdos da língua estrangeira.

Para Kramersch (apud TAVARES, 2006), em uma visão antropológica, a concepção de cultura é vista em um âmbito integral no ensino de línguas, jamais indissociável, já que refletir sobre o ensino de língua estrangeira é integrar a cultura também. Para a autora, cultura é concebida no momento pós-estruturalista⁶ como:

[...] cultura agora é vista como parte integral na maneira que pensamos e falamos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica (TAVARES, 2006, p. 9).

Na abordagem antropológica, a cultura é parte integrante no ensino de línguas, não se concebe ensinar língua estrangeira desvinculada da mesma. Discutir a cultura na aula não é somente mostrar para os alunos a gastronomia, o costume, o folclore, o estilo de vida, ou mesmo apontar o modo de vida da língua em estudo, apenas como curiosidade ou em nível de conhecimento cultural; pelo contrário, além disso, tais abordagens podem ser mostradas, porém de maneira contextualizada e reflexiva.

Trabalhar cultura na aula de LE é proporcionar ao aprendiz um diálogo entre a literatura, a poesia, as questões sócio-históricas da língua em estudo. Não se pode esquecer que estudar a cultura do outro não é impor para o aluno esta como superior, pelo contrário, é oportunizar ao aprendiz a ampliação de seus conhecimentos, bem como despertar o interesse de vivenciar essa nova cultura.

⁶ Movimento de pensamento que surgiu depois do estruturalismo, o pós-estruturalismo, teve sua origem nos Estados Unidos. O pós-estruturalismo não é interpretado como sinal de contraposição ao estruturalismo, pois é à corrente de pensamento, ligada ao estruturalismo, pode-se dizer que no pós-estruturalismo os temas do estruturalismo são ampliados e o método estrutural começa a ser flexibilizado e a abranger a cultura do século XX como um todo.

Discutir a cultura na aula de língua estrangeira é fazer reflexão, também, acerca da própria diversidade cultural. É mostrar para o aprendiz que a diferença cultural não existe apenas em outra língua, e sim, na língua materna, no próprio país, bem como regionalmente e, conforme exposto, no próprio meio de convivência. Acredita-se que o espaço de ensino/aprendizagem possa propiciar ao aluno o estudo dessa diversidade cultural tanto estrangeira quanto materna. Um dos objetivos principais dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que os alunos sejam capazes, quando concluírem o Ensino Fundamental, de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 8).

De acordo com Candau (2008), o novo currículo escolar vem favorecer a perspectiva cultural no espaço de ensino:

A perspectiva cultural, introduzida no debate educativo pelo viés das questões curriculares, pouco a pouco, sob a égide da teoria educacional crítica, extrapola o domínio do currículo, influenciando e alimentando as reflexões em outros campos específicos da educação, como, por exemplo, o da didática. A cultura passa a ser percebida como prática social, logo despida de qualquer neutralidade, o que significa que o currículo *'ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma nova geração'* (Moreira, Silva: 1995), como pretendia a visão tradicional, traduz de fato uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade. [...] Nessa nova abordagem, o currículo extrapola a dimensão do texto curricular e incorpora a noção de currículo real vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes (2008, p. 25).

Como se percebe, o currículo atual traz à tona a concepção de cultura, pois todas as disciplinas ensinadas no espaço escolar podem, também, ser trabalhadas na dinamicidade que o mundo pós-moderno⁷ possibilita. Um exemplo destacável é a

⁷ O filósofo francês Lyotard (2004), considerou a chegada da pós-modernidade ligada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica da produção, tratando a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana.

inserção dos temas transversais⁸ na sala de aula, pois um dos principais objetivos é levar para a sala de aula assuntos que viabilizem o educando a aprender sobre diversos temas atuais que envolvem a sociedade em todas as disciplinas, porém, com enfoques distintos, seguindo sempre o objetivo da disciplina estudada.

Kramersch (1998) lembra que um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes. Nesse sentido, os professores de língua estrangeira podem abordar a cultura, a partir da perspectiva pós-moderna, onde as culturas se mesclam, se completam e, ao mesmo tempo, são individuais. Bhabha (1998) confirma que as diferentes culturas às quais um indivíduo pertence são as determinantes da(s) identidade(s) desse indivíduo.

Quando se pensa em cultura, não se pode deixar de mencionar sobre o papel do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR, que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas na Europa, assim como também para professores de língua estrangeira no Brasil. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos estudantes em todas as etapas da aprendizagem. Esse quadro constitui um instrumento linguístico essencial acerca das reflexões do ensino e da aprendizagem das línguas.

O QECR descreve as habilidades imprescindíveis que os estudantes de um idioma necessitam aprender, para serem capazes de se comunicar nessa língua, e quais os conhecimentos e capacidades que precisam desenvolver para serem eficazes na sua atuação. Sua descrição abrange, também, o contexto cultural da língua em estudo, ou seja, enfoca os pontos considerados importantes para o ensino de língua estrangeira, como segue abaixo:

O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficiente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com: A vida quotidiana; As condições de vida; As relações interpessoais; Os valores, as crenças e as atitudes; A linguagem corporal; As convenções sociais; Os comportamentos rituais (Conselho da Europa, 2001, p. 148-150).

⁸ Os temas transversais dos novos parâmetros curriculares incluem Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual.

Como se percebe, o QECR elenca pontos fundamentais que necessitam ser estudados no ensino de língua estrangeira. Enfatiza, também, que muitas vezes, o aprendiz da LE estuda assuntos sem ao menos conhecer os aspectos considerados importantes para o aprendizado, aspectos esses que poderiam ser voltados para o enfoque cultural. O ensino de LE proporciona ao aprendiz uma visão de mundo que engloba a capacidade de aprendizagem em diferentes aspectos, tanto cultural quanto linguístico, e o QECR aponta para essa ampliação de visão sociocultural.

Através do QECR, o professor poderá oportunizar ao aluno uma aprendizagem que não fica apenas nos livros, mas que possa oferecer ao aprendiz um ensino que amplie sua visão de aprendizagem e que avance as barreiras da sala de aula rumo ao mundo multicultural.

3 Identidade

Um dos grandes desafios das teorias sociais foi entender as relações sociais que emolduram o indivíduo e, para tanto, muitas também foram as tentativas de mensurar os fatores envolvidos neste processo.

O século XXI trouxe, notoriamente, resquícios do século passado, uma vez que questões diversas marcaram o homem, como o gênero, a classe, a língua, a identidade e, ainda hoje, são focos de estudo. Para tanto, chegou-se à conclusão de que o homem não pode ser pensado de forma una, tampouco, à parte da sua cultura, língua e identidade. Nesta perspectiva, Coracini (2007) lembra que,

Passear pelos escombros de Babel significa vislumbrar o corpo poroso e disperso da heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito, que ao mesmo tempo a revelam e a sufocam na aparência enganosa de uma unidade homogeneizante (2007, p. 45).

Neste sentido, sendo o sujeito um ser sócio-histórico, este não se apropria de um instrumento linguístico fixo, inflexível e dissociado das singularidades presentes nos diferentes espaços geográficos e sociais.

Refletir sobre sujeito, remete a duas linhas de pensamentos – o estruturalismo e pós-estruturalismo. O sujeito, na perspectiva estruturalista, é considerado como homogêneo, autoconsciente, indivisível, centrado, enfim, um ser guiado pelo controle e ordem. Por outro lado, o sujeito pós-estruturalista vai de encontro à

concepção do sujeito estruturalista – mesmo reforçando a crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista, o pós-estruturalismo vê o sujeito como uma espécie de lugar onde vários construtos sócio-culturais e formações discursivas agem, entrecruzando-se e entrando em conflito constantemente.

Beato (2004) afirma que o sujeito, em uma visão pós-moderna, não pode ser visto como um somatório de identidades, e sim, que a identidade está em constante processo, pois, segundo ela, não há fragmentação em unidades menores. A autora chama atenção, também, para o fato de que não existe a possibilidade de dizer *eu* em uma língua e sim que existe identidade, pois como o sujeito é autossuficiente, nunca se pode dar conta da identidade.

A discussão sobre a identidade não é recente, pelo contrário, Aristóteles já mencionava o princípio da não-contradição como conhecimento da essência da identidade de qualquer ser. Rajagopalan (1998) ressalta a complexidade que envolve as questões sobre identidade, por tratar-se de um referente que está constantemente em transformação, a qualquer momento uma nova identidade vai emergindo:

As identidades estão todas elas, em permanente estado de transformação, ebulição. Elas estão sendo constantemente construídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas as novas circunstâncias que vão surgindo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 26).

Percebe-se, ainda, que dada essa complexidade, a identidade não necessita de ser revelada, tolerada, ela simplesmente existe e tem como referência a si própria. Como afirma Silva (2000), dizer o que sou é também dizer o que não sou e isso perpassa pela ação de incluir ou excluir. Nesse sentido, afirmar a identidade significa também demarcar fronteiras entre um e o outro e, ao mesmo tempo, romper o eu e agregar o outro enfim, é um horizonte sem linearidade, pois, segundo Ferreira (apud NASCIMENTO, 2008, p. 13), “o lugar da identidade é um lugar sem lugar, em outras palavras, o lugar da identidade está no horizonte do impossível”.

Como encontrar, então, “este lugar sem lugar” da identidade? Obviamente que esse desafio leva-se também a pensar que este “não lugar” proposto por Ferreira (2002) pode remeter também ao entre-lugar⁹ da identidade, a saber, a

⁹ Defende-se o conceito de “entre-lugar” visto por Santiago (2000), que relaciona diretamente com os deslocamentos culturais.

intersecção entre o moderno e o tradicional, o presente e o passado, ou seja, é o espaço das confluências.

Quando se estuda uma língua estrangeira, é imprescindível discutir o sujeito e identidade, pois, mesmo o sujeito possuindo sua identidade cultural, isso não o impede de conhecer e conviver com outras culturas. É notório, que a identidade é constituída através da heterogeneidade, e o contexto escolar é propício para ampliar essa relação.

É sabido que a escola ainda é um espaço múltiplo de diferenças e diversidades, e a sala de aula é o lugar onde um aprendiz amplia o contato social e vai construindo no decurso das etapas escolares: amizades, conhecimentos, aprendizagens e costumes. Dentro dessa perspectiva, a escola também é a responsável formal pela construção do conhecimento, uma vez que a sociedade lhe outorga a formação do indivíduo. Fica claro, portanto, que dentro desse processo, a figura do professor está diretamente relacionada à construção da aprendizagem, haja vista que se ater às identidades do aprendiz é adotar, acima de tudo, uma postura político-pedagógica adequada.

Dentro dessa vertente, percebe-se que a língua estrangeira na escola tem como um dos objetivos propiciar ao aluno conhecer e aprender essa nova língua. Para tanto, segundo Moita Lopes (2002), o indivíduo aprende uma língua estrangeira para ter acesso a uma gama maior de informação, entender como outros vivem em outras partes do mundo, alargando novos horizontes, desenvolver uma compreensão crítica das desigualdades sociais em todos os níveis (classe social, gênero, sexualidade e raça). Levando em consideração esses aspectos, Moita Lopes afirma:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham num papel importante do desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel da autoridade que os professores desempenham na construção do significado (2002, p. 37-38).

Com tais considerações, fica nítido que é inconcebível o fato de aprender uma língua dissociada das questões culturais. No entanto, percebe-se que a realidade do ensino de língua ainda não condiz com uma metodologia atenta às identidades do aprendiz, o que, conseqüentemente, compromete a sua formação.

A partir das breves discussões aqui desenvolvidas, fica evidenciada a importância de se ater à identidade de cada aluno no espaço de ensino ao aprender uma língua estrangeira. Pois, sentir-se agente do seu conhecimento, além de desenvolver uma aprendizagem interativa, ampliará a visão de mundo desse aprendiz, bem como o fará refletir a respeito de si mesmo, do outro e, naturalmente, sobre a sua cultura e as outras culturas abordadas.

O aprendiz de línguas não é mais um mero receptor, mas um indivíduo em formação, capaz de perceber as diferentes culturas como um processo à sua formação identitária. A escola precisa ser vista como um espaço social onde as diferentes culturas fundem-se como elementos adicionais à formação “minha e do outro”, o sujeito/aprendiz, acima de tudo, é um agente construtor do seu conhecimento. Quando se fala em espaço de ensino, cabe ressaltar o pensamento de Miedema e Wardekker,

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (apud MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39).

Por fim, Rajagopalan (1996) adverte, também, que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira faz parte de um processo muito mais amplo que se pode chamar de redefinição cultural, pois, simplesmente o sujeito transforma-se em outra pessoa. É na linguagem e através dela que as personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação. Sendo assim, no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a ligação entre língua, cultura e identidade necessitam ser relacionadas, pois o aprendiz, através desse entrelaçamento, poderá obter uma aprendizagem significativa.¹⁰

¹⁰ Aprendizagem significativa é conceito central da teoria da aprendizagem de Ausubel (2000), que segundo o autor, está amparada aos novos conhecimentos que o aluno adquire, relacionando com o conhecimento prévio que o mesmo possui.

Conclusão

É interessante evidenciar que o presente artigo levou em consideração uma trilogia que é imprescindível no ensino de línguas: a concepção de língua, cultura e identidade, uma sua vez que, é justamente esse entendimento que norteará, a práxis pedagógica do professor. É importante ressaltar, que essa tríade está imbricada sob a perspectiva da Linguística Aplicada, podendo, conseqüentemente, contribuir para a visão de uma nova abordagem no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O objetivo da presente pesquisa não é apresentar verdades absolutas, nem tampouco ditar regras, ou ainda ensinar fórmulas. Acredita-se que o professor, a partir de uma teoria que atente para a formação de sujeitos autônomos, críticos, bem como, capazes de intervir socialmente, dará uma (re)significação ao ato de ensinar e aprender.

Portanto, frente às discussões, bem como reflexões aqui levantadas, fica a sensação de contribuir para a formação de um sujeito mais crítico, de uma educação de melhor qualidade, enfim, de um ensino de língua estrangeira mais significativo, que leve em consideração, principalmente, a concepção de língua, cultura e identidade no espaço de ensino/aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. "A Linguística Aplicada na grande área da linguagem". In: Silva, Kleber Aparecido da. E Alvarez, Maria Luísa Ortiz (Org.) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.
- AUSUBEL, David Paul. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* - Kluwer Academic Publishers. Disponível em: <<http://www.wkap.nl/>>, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEATO, Zelina Márcia Pereira. Identidades e suas impossibilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 43(1). IEL/Unicamp, 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Orientações Educacionais Com-

plementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes>. Acesso em: 25 nov. 2010.

CANDAUI, Vera Maria. (Org.). *Reinventar a escola*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. Por Maria Joana Pimentel de Rosário; Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Asa, 2001.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, Élide. Uma reconsideração radical da noção de identidade ou a promessa de uma língua? In: *Trabalhos em Linguística Aplicada no Brasil*. 40. Campinas: IEL/Unicamp. 2002, p. 09-16.

GOFFMAN, Erving. Representações. *A representação do eu na vida cotidiana*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HINOJOSA, Fedra Rodriguez; LIMA, Ronaldo. *A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira*. Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39692911/artigo-interculturalidade>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 8.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO e SILVA, Daniel. A questão da identidade em perspectiva Pragmática. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

NICOLESCU, BASARAB. et al. *Educação e transdisciplinaridade II*. Coordenação do CETRANS/UNESCO/USP - Escola do Futuro. São Paulo: TRIOM, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 1996.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos Trópicos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, José Luíz dos. *O que é cultura*. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SIGNORINI, Inês. “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada”. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Maria (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.