

## **Conceitos básicos: a linguagem como fenômeno social e cultural.**

### **2.1.**

#### **Língua, Sociedade e Cultura**

Um estudo sobre a dimensão intercultural da aprendizagem de Línguas Estrangeiras fundamenta-se forçosamente numa concepção da linguagem como fenômeno situado social e culturalmente. Esta concepção não constitui dado inquestionável, na medida em que se opõe a outra, ainda bastante corrente, que aborda a linguagem enquanto fenômeno abstrato, cujas regras internas cabe ao lingüista analisar. Esta concepção está expressa muito claramente na seguinte afirmação do lingüista americano Noam Chomsky:

A teoria lingüística ocupa-se em primeiro lugar de um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticamente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros (aleatórios e característicos) na aplicação de seus conhecimentos lingüísticos em instâncias atuais de desempenho (Chomsky, 1965 apud. Hymes, 1974).

Esta visão da língua como entidade homogênea, propriedade de um a determinada comunidade de fala, informa, segundo Pennycook (1994), o movimento de expansão mundial do inglês. Na verdade, diz o autor, o “mito da língua” como entidade íntegra, uniforme, é apenas isso - um mito – proposto e defendido por grupos sociais a quem ele beneficia. É esse mito que se encontra subjacente à visão do inglês como língua internacional, neutro e benéfico para seus usuários. “A língua”, afirma Pennycook, “está localizada na ação social e qualquer coisa que desejemos chamar de *uma língua* não é um sistema pré-existente, mas um desejo de comunidade” (op.cit.: 29). Parece-nos, portanto, essencial para nosso trabalho considerar algumas das principais abordagens do fenômeno lingüístico em seu enraizamento nas interações sociais, atravessado pelas assimetrias de poder que as caracterizam.

Seria impossível, no entanto, dentro dos limites de nosso estudo, realizar uma discussão exaustiva do tema. Por esta razão, selecionamos alguns autores

com quem nos identificamos e que, acreditamos, abordam o fenômeno da linguagem a partir de perspectivas relevantes à nossa pesquisa. Assim, vamos nos debruçar, primeiramente sobre dois autores cuja reflexão focalizou a dimensão social da linguagem, Mikhail Bakhtin, e Dell Hymes. Mais recentemente, Norman Fairclough e Claire Kramsch desenvolveram abordagens que consideram questões de cultura e poder.

### 2.1.2.

#### **As raízes sociais da linguagem: o pensamento de Mikhail Bakhtin e a sociolingüística de Dell Hymes.**

Apesar de bastante consolidada no pensamento social e lingüístico contemporâneo, a visão da linguagem como fenômeno social tem uma história relativamente recente. Um dos primeiros teóricos a buscar descrever as origens sociais da linguagem foi o lingüista russo Mikhail Bakhtin que, ainda na década de 20, publicou *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004; publicado originalmente em 1929). Nesta obra, Bakhtin se propõe a estabelecer os fundamentos de uma filosofia marxista da linguagem em oposição ao pensamento lingüístico europeu de sua época que ele caracteriza como marcado por dois tipos de abordagem: a primeira, focalizando a linguagem enquanto produto do psiquismo de um sujeito individual; a segunda, considerando a língua enquanto sistema simbólico, abstraído de seu uso por falantes reais.

Para Bakhtin, a linguagem, como todos os sistemas simbólicos, tem suas raízes na interação entre os membros de uma comunidade organizada. Todos os signos, inclusive os signos lingüísticos, derivam seus significados de consensos estabelecidos entre os membros de um determinado grupo social. A própria consciência individual resulta de uma introjeção do social. Isto porque, para Bakhtin, o *social* não se opõe ao *individual*, mas sim ao *natural*. O organismo individual, seus processos fisiológicos, estados emocionais, seu psiquismo primitivo são parte do mundo natural; a consciência humana, como nós a entendemos, capaz de reflexão e expressão, desenvolve-se a partir da interação do indivíduo com outros membros de seu grupo social. Os significados desenvolvidos nessas interações passam a integrar o psiquismo individual,

articulando-o e possibilitando sua expressão através da palavra ou de quaisquer outros conjuntos simbólicos (a arte, a religião, a ciência, as leis, etc.).

Assim, Bakhtin busca superar a dicotomia subjetivismo/ objetivismo na discussão da linguagem, ancorando o signo lingüístico tanto no mundo social como no psiquismo individual, numa relação dialética. A *enunciação*, expressão exterior do psiquismo individual, adquire significado em um contexto social geral e numa interação específica. Por isso as enunciações são sempre *dialógicas*, pressupõem sempre um ou vários interlocutores, presentes no contexto social imediato ou não.

A importância de Bakhtin está, em primeiro lugar, em seu pioneirismo em tentar desenvolver uma abordagem sociológica do fenômeno da linguagem. Muitas de suas idéias permanecem correntes e ainda influenciam pensadores na área do estudo da linguagem. Para fins de nosso trabalho, destacamos sobretudo a idéia da linguagem como um fenômeno enraizado em um meio social específico e no psiquismo dos indivíduos que a ele pertencem, cujos significados são elaborados e negociados em situações dialógicas. Um fenômeno social sempre em mutação e adaptação, evoluindo com a sociedade e refletindo as lutas travadas dentro dela.

Já na segunda metade do último século, o lingüista americano Dell Hymes propõe uma aproximação do fenômeno da linguagem que ele caracteriza como *uma etnografia da fala* (Hymes, 1974:89), empregando elementos metodológicos derivados tanto da sociologia como da antropologia. O código lingüístico é apenas um componente dos eventos comunicativos: um estudo da comunicação verbal deve levar em consideração o contexto social em que ela ocorre, as instituições, valores, crenças e costumes da comunidade.

Uma comunidade de fala deve ser definida de uma perspectiva social, e não lingüística: “Parte-se de um grupo social e considera-se a organização total de meios lingüísticos dentro dele, ao invés de começar com uma organização parcial de meios lingüísticos chamada *língua*” (op.cit.:47). Assim, a definição do que constitui “uma língua”, “uma variedade de uma língua” ou “um dialeto” pode

diferir de uma comunidade para outra, bem como o lugar e a importância atribuídas à comunicação verbal dentro de cada uma delas.

A sociolinguística busca descrever a *língua em uso*. É esta visão que leva Hymes a caracterizar o que chamou de *competência comunicativa*, um conceito que eventualmente se tornou essencial para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Hymes

Dentro da matriz social na qual adquire um sistema gramatical, uma criança adquire também um sistema de seu uso com relação a pessoas, lugares, objetivos, outros modos de comunicação, etc. – todos os componentes de eventos comunicativos, juntamente com atitudes e crenças em relação a eles (op.cit.: 75).

Este sistema de uso constitui sua *competência comunicativa*, tornando a criança capaz de participar de seu grupo social não apenas como “membro falante, mas comunicativo” (op.cit.:75).

Como vimos acima, a perspectiva sociolinguística foi incorporada às teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras desde a década de 70 do século passado (Byram, 1997; Corbett, 2003). Segundo Byram, van Ek na Europa e Canale e Swain na América do Norte desenvolveram, com base em Hymes, modelos de competência comunicativa a serem aplicados ao ensino de línguas estrangeiras (op.cit.: 8 – 10). No entanto, argumenta Byram, esses modelos não focalizam suficientemente a *dimensão cultural*, essencial em eventos comunicativos interculturais, a seu ver “ignorando as identidades sociais e as competências culturais do aprendiz” (op.cit.: 8). Por este motivo, Byram virá a propor uma *competência comunicativa intercultural* que veremos mais adiante quando considerarmos as diferentes visões de um ensino de língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Antes porém, focalizaremos as reflexões de dois linguistas que, mais recentemente, debruçaram-se sobre questões relativas a cultura e poder.

### 2.1.3.

#### Língua, cultura e poder: Fairclough e Kramersch

O lingüista britânico Norman Fairclough retoma muitas das questões discutidas por uma abordagem sociolinguística, com um foco especial na conexão entre língua e poder. Para Fairclough, a atividade lingüística é um *discurso*, uma forma de prática social entre outras, as quais os seres humanos se dedicam no decorrer de suas vidas como membros de uma sociedade. Como ocorre com as demais práticas, a atividade lingüística se torna possível no contexto de convenções sociais que lhe conferem significado, nesse caso o código lingüístico de uma comunidade, bem como todo um sistema de referências culturais subjacente a ele. Nesse sentido, a atividade lingüística é socialmente determinada; mas, ao fazer uso do código socialmente estabelecido, o indivíduo o recria em contextos específicos, expandindo e modificando seus significados e produzindo, por sua vez, efeitos no ambiente social.

Por esta razão, o código lingüístico de uma comunidade não é um produto acabado, cristalizado, mas em contínua mutação e evolução. Assim, como vimos acima na discussão do pensamento de Hymes (1974) e Pennycook (1994), o conceito de *uma língua* como um sistema fechado, de “propriedade” de um grupo social particular é um mito criado com finalidades específicas. Fairclough procura explicitar como este mito serve a fins interessados e a lutas de poder dentro de uma sociedade específica.

Tomando como ponto de partida uma visão comprometidamente socialista – até porque, afirma ele, uma visão neutra, descomprometida é uma impossibilidade – Fairclough situa o fenômeno lingüístico no contexto de grupos humanos onde o acesso a bens, tanto materiais como intangíveis, é objeto de disputa entre seus diferentes segmentos. Como tal, a atividade lingüística é simultaneamente *local* e *objeto* dessas disputas. *Local* na medida em que convenções lingüísticas bem como os usos feitos destas por diferentes sujeitos incorporam, refletem e reforçam as diferenças entre eles. Como exemplos, o autor menciona os usos da linguagem que refletem uma posição de subordinação das mulheres assim como aqueles que servem para reforçar a subordinação de grupos étnicos ou de classe social, tais

como a inferiorização de certos dialetos ou sotaques. A língua é *objeto* de disputa na medida em que grupos dominantes tendem a impor aos demais, como as únicas aceitáveis e corretas, as convenções lingüísticas que lhes são particulares. O mito da língua homogênea como elemento de identidade social de um grupo, sobretudo o da língua nacional, resulta desse tipo de esforço.

As redes de convenções sociais que subjazem ao tipo de prática discursiva que é a atividade lingüística (fala ou escrita), Fairclough denomina *ordens de discurso*. Elas delimitam as esferas de ação e os tipos de prática lingüística que podem ocorrer em uma determinada situação. A maneira como as ordens de discurso estão estruturadas, assim como o modo como essa estruturação evolui no tempo, é determinada pelas relações de poder em um grupo social.

No entanto, como já sugerido acima, a relação entre as estruturas ou convenções e a prática é uma via de mão dupla: as estruturas delimitam as possibilidades de prática discursiva e a prática abre a possibilidade de expansão/ adaptação/ modificação das estruturas. É nesse espaço que se instaura a possibilidade de resistência e luta dos grupos dominados. Nas palavras de Fairclough:

...o poder, quer seja “no” ou “por trás” do discurso, nunca é definitivamente mantido por qualquer pessoa ou grupo social, porque o poder pode ser ganho e exercido apenas nas e através das lutas sociais, nas quais ele também pode ser perdido’ (2001: 36).

A dominação nunca é absoluta e o poder exercido através da linguagem pode ser questionado, disputado, contestado a cada passo.

Fairclough propõe, nesse contexto, que sua abordagem de estudo do fenômeno lingüístico, que ele denomina *estudo crítico da linguagem (Critical Language Study ou CLS)* pode ser útil em desmistificar e denunciar as ideologias e o falso senso comum incrustados nas convenções lingüísticas, bem como em seus usos mais cotidianos, contribuindo para a conscientização e empoderamento dos grupos subalternos. Como exemplos de discursos ideológicos no mundo contemporâneo, o autor cita o discurso da propaganda, o do gerenciamento administrativo, assim como certos tipos de discurso político.

No que diz respeito às subjetividades individuais, Fairclough busca demonstrar, seguindo Foucault, como os papéis sociais ou *posições de sujeito* que desempenhamos nos espaços sociais são discursivamente construídos. Exemplificando com os papéis de “aluno” e “professor” no espaço social da escola, Fairclough afirma :

Os tipos de discurso da sala de aula estabelecem posições de sujeito para professores e alunos e é apenas ao “ocupar” estas posições que alguém se torna professor ou aluno. Ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e obrigações discursivos de professores e alunos – o que a cada um é permitido ou requerido, ou não permitido ou não requerido, dizer no contexto deste tipo particular de discurso (2001:31).

As subjetividades individuais se constituem e desenvolvem como resultado das diferentes posições de sujeito que somos chamados a ocupar (ou que nos é permitido ocupar) no decorrer de nossa existência. “O sujeito social é constituído como uma configuração particular de posições de sujeito” (2001:86). E essas “construções” não são necessariamente homogêneas ou harmônicas. Um mesmo indivíduo pode ser chamado a ocupar posições conflitantes ou que lhe sejam desconfortáveis. Mas, como vimos acima, as lutas de poder inerentes às diversas formações discursivas, permitem que um sujeito venha a questionar, abandonar ou ao menos ocupar de forma consciente as diferentes posições que lhe são propostas.

A argumentação de Fairclough é extremamente relevante para nosso trabalho, pois nos oferece ferramentas para defender a posição de que o discurso dominante do inglês como língua internacional pode ser desnaturalizado e questionado em suas premissas, da mesma maneira que o código lingüístico em questão – a língua inglesa - pode ser apropriado de forma crítica e criativa por todos aqueles que dele fazem uso como meio de expressão.

Em um capítulo adicionado à segunda edição de seu livro (2001), Fairclough busca situar suas análises no contexto da chamada *nova ordem mundial*. O autor identifica duas tendências: a *globalização do discurso* e o *discurso da globalização*. No primeiro caso, ele observa o surgimento/consolidação de novos tipos de discurso bem como sua expansão por diversas sociedades: o discurso do neoliberalismo, da qualidade total, os novos discursos

midiáticos. No entanto, ressalva que não se trata de um processo de homogeneização dos discursos (apesar da existência de tendências homogeneizantes), mas sim de que “o que acontece em um lugar, acontece no contexto de um horizonte global...é moldado por tendências internacionais que afetam o discurso”(2001:205).

No segundo caso, Fairclough chama atenção para o *discurso da globalização* que a descreve como processo *acabado e benéfico*, senão para todos, pelo menos para uma maioria (à semelhança do discurso do Inglês como Língua Internacional apresentado como neutro, benéfico e inevitável). Nenhum dos dois aspectos é verdadeiro, afirma Fairclough, denunciando o discurso da globalização como eminentemente *ideológico e interessado*.

Mais importante ainda, Fairclough aponta para possibilidades de luta e resistência na medida em que “as pessoas raramente aceitam uma nova língua ou um novo discurso como se fossem *tabula rasa*...O processo mais típico...é a assimilação do novo no velho, resultando *numa hibridização do novo e do velho*” (2001:210 meu itálico). Como exemplos, ele cita a apropriação do discurso da CNN por mídias de diferentes países (por exemplo, a Hungria), em que algumas características discursivas são alteradas, re combinadas, etc. em contato com características locais, bem como o surgimento de discursos políticos de resistência como o do Partido Verde no Reino Unido.

Apesar do autor não abordar especificamente a questão do inglês como língua internacional, suas análises e exemplos suportam a possibilidade de apropriação e resistência também no âmbito desta forma discursiva.

Claire Kramsch (1998) aborda muitas das questões discutidas por Fairclough, mas adotando uma perspectiva da relação entre língua e cultura. Para Kramsch, a língua é um dos vários sistemas simbólicos que compõem uma cultura; ela simultaneamente expressa, incorpora e simboliza os valores culturais. À semelhança de Fairclough, a autora descreve como a cultura – bem como seu componente, a linguagem – ao mesmo tempo, limita e empodera os sujeitos: “A cultura ao mesmo tempo libera as pessoas do esquecimento, do anonimato e do

caráter aleatório da natureza e os limita, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção” (1998: 6).

Ela também discute questões de dominação e poder quando caracteriza o desenvolvimento das culturas como envolvendo processos de inclusão/ exclusão: os que nos assemelham, partilhando nossos valores e códigos simbólicos, e os diferentes. Em suma, Kramersch define cultura como uma forma de “pertencimento em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum” (1998:10).

Convém, no entanto, para os objetivos deste trabalho, ressaltar alguns dos aspectos do trabalho de Kramersch sobre a relação entre língua e cultura não focalizados por Fairclough. Em particular, as questões da arbitrariedade do signo lingüístico e a da relação entre linguagem, pensamento e cultura.

De acordo com as formulações da teoria lingüística, não existe relação necessária entre significante lingüístico (som ou palavra escrita) e seu significado. No entanto, as *redes semânticas* que interligam os diferentes signos lingüísticos são não-arbitrárias e refletem as experiências de uma determinada *comunidade discursiva* (termo que elabora e refina o conceito de comunidade de fala da sociolingüística – ver acima discussão sobre Dell Hymes). Kramersch exemplifica seu ponto com referência a resultados de pesquisas com sujeitos bilíngües em espanhol e inglês: as redes de associações semânticas para diferentes palavras (por exemplo: mãe/ casa) mostraram-se *diferentes* em cada uma das línguas. Um outro exemplo discutido pela autora é o das palavras *dusha* em russo e *soul* em inglês, ambas com significados aproximados de alma/ espírito, mas com conotações e associações semânticas bastante diferentes em cada uma das línguas. Essas redes de significados podem variar dentro de *uma comunidade de falantes de uma mesma língua*, caracterizando diferentes *comunidades discursivas*. Para Kramersch, são essas redes que fazem do signo lingüístico um *signo cultural*.

A outra questão abordada por Kramersch que consideramos relevante para nossa discussão é a da relação entre linguagem, pensamento e cultura. Na década de 40 do século passado, os lingüistas americanos Edward Sapir e Benjamin Whorf formularam o princípio que se tornou conhecido como a *Hipótese de Sapir*

e Whorf (HSW). Com base em suas pesquisas sobre as línguas das comunidades nativas à América do Norte, Sapir e Whorf propuseram a hipótese de que a estrutura da língua utilizada por um indivíduo habitualmente influencia a maneira como ele pensa e se comporta; a língua filtra a percepção e a maneira de categorizar a experiência. Um exemplo oferecido por esses lingüistas está na maneira de categorizar e expressar a temporalidade em algumas das línguas estudadas por eles. “Apesar de uma tradutibilidade geral de uma língua para outra, haverá sempre um resíduo incomensurável de cultura não traduzível associado às estruturas lingüísticas de uma dada língua” (Kramersch, 1998: 12).

A *Hipótese de Sapir e Whorf* levantou forte controvérsia entre cientistas sociais porque implicava em uma forma de *determinismo lingüístico* e poderia levar ao racismo e preconceito (por exemplo, alguns conceitos da ciência moderna não seriam compreensíveis para os membros de uma cultura com diferentes noções de temporalidade).

A versão “forte” da *Hipótese de Sapir e Whorf* foi descartada, mas uma versão “fraca” apoiada pela descoberta de que há diferenças culturais nas associações semânticas evocadas por conceitos aparentemente comuns é geralmente aceita no presente momento. “A maneira como uma determinada língua codifica a experiência semanticamente torna aspectos daquela experiência, não acessíveis com exclusividade, mas apenas mais salientes para os usuários da língua” (op.cit.: 13).

A consideração desses autores serve, portanto, ao propósito primeiro de fundamentar nosso estudo sobre o ensino de língua estrangeira na Educação Brasileira. Acreditamos que, assim como uma visão da língua inglesa como neutra e benéfica fundamentou sua expansão internacional, apenas uma visão da linguagem que a caracterize como objeto e local de lutas sociais e culturais poderá fundamentar uma educação lingüística com dimensões interculturais.

Outra dimensão importante do pensamento dos autores discutidos acima é a caracterização do papel da linguagem na constituição das subjetividades, das *posições de sujeito*, segundo Fairclough, que podemos ou queremos ocupar nos diferentes discursos em que estamos imersos. Veremos mais adiante que a

aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter impactos significativos na constituição das identidades dos aprendizes, tanto negativos – assujeitamento cultural, perda de identidade – como positivo, ampliando a compreensão de si mesmo e do Outro e possibilitando a expressão de novas idéias e percepções. Esta íntima associação entre língua e identidade é que nos levará, a seguir, a investigar as diferentes acepções de alguns dos conceitos básicos que fundamentam esse estudo: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo.

## 2.2.

### **Conceitos básicos: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo**

#### 2.2.1.

#### **Língua materna ou primeira língua/ Língua estrangeira ou segunda língua**

O senso comum nos fornece definições já consolidadas desses termos: *língua materna* é a que se aprende na primeira infância, ensinada em primeira instância por nossa mãe; *língua estrangeira* é a que aprendemos formalmente nos bancos escolares como disciplina do currículo; em alguns casos, mediante vivência no país onde a língua é falada. Nesse caso, costuma-se falar de *segunda língua*. Um olhar um pouco mais sofisticado nos leva a questionar essas definições: são cada vez mais crescentes os casos de crianças que aprendem, simultaneamente, mais de uma língua na primeira infância, com igual fluência. Dependendo da circunstância, a definição de qual é sua *língua materna* poderá passar pelos mais variados critérios, outros que a língua de sua mãe (ver discussão abaixo). Já o conceito de *língua estrangeira* também estreita-se ou alarga-se dependendo de circunstâncias de aprendizagem, fins de utilização, fluência, identificação.

Estudos antropológicos e sociolinguísticos na linha proposta por Dell Hymes (1974) evidenciam o caráter socio-histórico desses termos na medida em que outras comunidades de fala adotam concepções bem diferentes das que adotamos. Hymes menciona, por exemplo, que os povos Wishram Chinook, habitantes da região do Rio Columbia no atual estado americano de Washington,

bem como os povos Ashanti de Gana consideram o balbuciar dos bebês como uma língua a parte, compreensível apenas para indivíduos com determinados espíritos guardiões. Esta seria, por assim dizer, sua *língua materna*. *A língua nativa da comunidade seria, para todos, uma segunda língua* (Hymes, op.cit.: 31).

Pesquisadores brasileiros, partindo de premissas da psicanálise laciana e da Análise de Discurso, vão questionar essas concepções com implicações esclarecedoras para uma discussão sobre ensino/ aprendizagem de línguas na Educação Brasileira.

Uyeno (2003), por exemplo, questiona o conceito de *língua materna* a partir da perspectiva do filho do imigrante, no caso particular o indivíduo nipo-brasileiro. Para explicar o conceito com relação a esse sujeito, normalmente bilíngüe, dominando o idioma dos pais imigrantes e o do país de acolhida, Uyeno considera também o termo *língua paterna*. De acordo com a perspectiva teórica adotada pela autora, “a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe é interditada” (Melman, 1992:32 apud Uyeno, 2003: 42). É, por isso, “a língua do desejo, uma vez que o desejo é produzido pela interdição” (Uyeno, op.cit.:42). A autora define também *língua paterna*: “aquela que interdita a expressão do desejo, sempre ligado à sua língua materna” (op.cit.: 42).

Para o imigrante, sugere Uyeno, a *língua paterna* é a língua do país de adoção, já que esta interdita a língua de seu país de origem. Para seus filhos, esta situação gera uma esquizofrenia: em casa a *língua paterna* é a língua dos pais (no caso, o japonês) que interdita o uso do português brasileiro, língua do país em que nasceram; fora de casa, dá-se justo o reverso. “Corolário desse processo esquizofrênico”, argumenta a autora, “o filho do imigrante tem duas línguas maternas, uma em sua casa e outra fora de sua casa” (op.cit.: 43). Esta experiência marca a identidade do filho do imigrante, gerando sentimentos de ambigüidade e ambivalência que eles buscarão resolver de diversas maneiras.

A partir de perspectiva teórica semelhante à de Uyeno, Coracini (2003) põe em questão os conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira*, buscando

problematizar “acepções simplistas” de cada um, “tanto na prática de sala de aula como na lingüística aplicada” (Coracini, 2003:145).

No contexto escolar, assume-se como língua materna do aprendiz o “registro oficial – padrão” (op.cit.: 145) da língua nacional, sem se levar em conta a primeira língua ou variedade lingüística aprendida pela criança. O conceito de *língua estrangeira* também pode ser posto em questão dependendo do tipo de situação em que se dá a aprendizagem (sala de aula, imersão).

Focando mais especificamente o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, Coracini faz uma retrospectiva das diferentes abordagens preconizadas nos últimos 50 anos – desde o método de gramática e tradução, passando pelo áudio lingual e pelo comunicativo, concluindo que todos eles postulam um aprendiz consciente, capaz de empregar, com auxílio do professor, as melhores estratégias, que conduzam a um aprendizado eficiente. Na visão das teorias de psicologia cognitivista e de lingüística aplicada que informaram essas abordagens, o aprendizado de línguas “é uma atividade sem conflitos” (Coracini, 2003:142). Procede-se, segundo a autora, a

...uma homogeneização, fazendo tabula rasa das diferenças e, sobretudo, da historia [de aprendizado de línguas] que cada um [dos aprendizes] inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário (Coracini, op.cit.: 143).

Assim, no contexto escolar de aprendizagem de línguas, tanto da materna como da(s) estrangeira(s), “a relação entre as línguas permanece uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito” (op.cit.:143). Os professores, mesmo os que ensinam tanto a *língua materna* como a *estrangeira*, pouca ou nenhuma relação estabelecem entre elas e entre o processo de aprendizado de uma e outra; quando muito, buscam relações de comparação e contraste a nível gramatical ou lexical, “abafando, assim, os conflitos que necessariamente existem no confronto de duas línguas em processo de aquisição” (op.cit.: 144).

Da perspectiva da psicanálise lacaniana, argumenta Coracini, a língua materna, aprendida na primeira infância, é a que nos permite tornar-nos sujeitos conscientes, com “a ilusão da identidade definida como igual a si” (op.cit.: 148), reprimindo e interditando os desejos inconscientes; é a língua “habitada pelo já-

dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva” (op.cit.: 150). A língua estrangeira é a língua do estranho, ao mesmo tempo atraente e assustadora, “onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos” (op.cit.: 148). Segundo Coracini, é o “desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas” (op.cit.: 147).

Assim, a aprendizagem tanto da *língua materna* como da *língua estrangeira* não envolve apenas a aprendizagem de códigos mais ou menos estanques, cuja interferência mútua deve ser evitada e que mobiliza recursos, sobretudo cognitivos, do aprendiz. Aprender uma *língua estrangeira*, para Coracini significa entrar em contato com

...novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (op.cit.: 153).

Portanto, os conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira* são bem mais complexos e polissêmicos do que o senso comum nos faz crer. E a aprendizagem de línguas envolve dimensões bem mais profundas de nosso ser, para além do intelecto e do conhecimento das regras estruturais dos códigos em questão. Essas configurações dos conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira* e suas implicações para o ensino e aprendizagem das mesmas serão úteis mais adiante na análise das falas dos professores que constituirão o foco de nosso estudo.

## 2.2.2.

### **Bilingüismo**

Vimos acima em nossa discussão da expansão do inglês como língua internacional em um mundo globalizado que os especialistas apontam para uma tendência a um *plurilinguismo*. Na medida em que as fronteiras geográficas, econômicas, culturais, comunicacionais se tornam mais permeáveis, o domínio total ou parcial de mais de um idioma passará a ser a norma, como já acontece, aliás, em diferentes regiões do globo. O foco de nosso trabalho no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Educação Brasileira tem por premissa o

potencial dessa aprendizagem para uma educação intercultural, que forme cidadãos brasileiros mais preparados a viver nesse mundo globalizado. Assim sendo, consideramos importante investigar os significados mais correntes atribuídos por pesquisadores do assunto aos termos *bilingüismo/plurilingüismo*.

A definição mais antiga de bilingüismo citada por diversos autores é a do lingüista americano Bloomfield ainda na década de 30 do século passado. Segundo ele, o bilingüismo envolve o domínio perfeito de dois idiomas igual a falante nativo (Lüdi, 2003; Uyeno, 2003). No momento atual, em que se delineia a complexidade lingüística em que vivemos, esta definição radical vem sendo revista para incluir outras situações, onde o domínio do segundo ou terceiro idioma se limita a determinados contextos (por exemplo, profissionais) ou habilidades (por exemplo, leitura e compreensão oral). Para Lüdi (2003)

...qualquer pessoa pode ser chamada plurilíngüe na medida em que usa regularmente duas ou mais variedades [lingüísticas] em sua vida diária e é capaz de mudar de uma para outra quando necessário, independente do equilíbrio entre as competências, modalidade de aquisição e distância entre as variedades (op.cit.:178).

De toda maneira, o fenômeno do bilingüismo/ plurilingüísmo vem atraindo cada vez mais a atenção de pesquisadores que, num primeiro momento, procuraram dissipar os preconceitos e medos que o tema desperta entre algumas pessoas (Baetens Beardsmore, 2003). Segundo estes, durante um bom período o monolinguismo foi considerado a norma e o bilinguismo quase uma aberração, que poderia acarretar uma série de problemas e deficiências: gagueira, retardo no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, fracasso escolar, perda de identidade cultural e anomia entre outros mencionados pela literatura (Baetens Beardsmore, 2003; Edwards, 2003).

Passando em revista as pesquisas sobre o tema, tanto Baetens Beardsmore como Edwards concluem que não há nenhuma indicação de que qualquer desses problemas seja causado **apenas** pela condição bilíngüe do sujeito sem que se considere uma série de outras circunstâncias sociais tais como o pertencimento a minorias discriminadas, a pobreza e o preconceito. Na realidade, as pesquisas mais recentes vêm apontando exatamente o oposto – que “um aumento no repertório lingüístico está correlacionado a uma maior sensibilidade, consciência

cultural mais apurada, talvez mesmo uma maior flexibilidade cognitiva” (Edwards,2003:28).

De qualquer maneira, ainda segundo Edwards, as tensões decorrentes do bilinguismo/ plurilinguismo surgem sempre no nível da identidade individual ou social/ cultural do sujeito. E ainda assim, essas tensões tendem a afetar mais negativamente os grupos menos privilegiados, minorias étnicas, imigrantes, classes populares em países em desenvolvimento. Tanto Baetens Beardsmore como Edwards referem-se ao que denominam *bilinguismo de elite*: este termo descreve a tendência das classes dominantes a buscarem o domínio de uma língua de prestígio juntamente com o vernáculo como ocorre pro exemplo em sociedades pós-coloniais. Este tipo de bilinguismo, segundo esses autores se desenvolve de forma não problemática, assim como aquelas situações onde a aquisição e uso de um segundo idioma se dá por razões meramente práticas/ instrumentais, como, por exemplo, para fins de comércio ou acadêmico.

Todos esses autores são unânimes em afirmar a tendência ao plurilinguismo e à complexificação lingüística das sociedades em que vivemos com implicações importantes para todos que trabalham e refletem sobre o aprendizado de idiomas. De qualquer maneira, já havíamos visto na discussão sobre os significados de língua materna e de língua estrangeira como a íntima associação entre aquisição de línguas e construção de identidade pode gerar estranhamento, desconforto ou, simplesmente, questionamentos. Consideramos, portanto que o tema da identidade, em particular da identidade cultural como nuclear para nosso trabalho e, portanto, passaremos a explorá-lo em mais detalhe no capítulo que se segue.

### 2.3.

## Conclusão

Passamos em revisão nesse capítulo algumas das principais teorias que buscam caracterizar a linguagem como fenômeno social e cultural, constituidor de subjetividades e atravessado por lutas de poder. Vimos também que, segundo esta visão, em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade lingüística, os conceitos de língua materna, língua estrangeira e bilingüismo adquirem novos

significados com implicações importantes para o aprendizado de línguas. É esta visão do fenômeno da linguagem que pretendemos fundamentar nossas discussões e nossa análise do material empírico de nosso trabalho.