

### 3

## Língua e identidade

### 3.1.

#### A questão da identidade

A questão da identidade é mais um tópico que permeia as diferentes discussões sobre a contemporaneidade. De que maneira é ela relevante para nosso trabalho? Acredito que o tópico da identidade é central para a compreensão do impacto da mundialização do inglês bem para as discussões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em primeiro lugar, a ameaça de dominação lingüística e de homogeneização cultural que a expansão do inglês representa está diretamente relacionada à questão das línguas e identidades nacionais. Uma das supostas conseqüências da globalização, tanto no campo econômico como no cultural seria uma flexibilização das fronteiras entre nações, um apagamento de algumas línguas, culturas e identidades nacionais.

O consenso entre a maioria dos autores que tratam do tema é de que os efeitos da globalização são menos lineares e previsíveis do que algumas análises fazem supor, mas o fato é que alguns governos temem a ameaça do inglês e procuram controlar sua influência no idioma pátrio, como fez o governo brasileiro (ver Capítulo I acima) assim como o governo francês, criando legislação específica para este fim. Pensamos que uma consideração de como se constituíram as identidades e línguas nacionais, particularmente a brasileira, será útil para nosso trabalho.

*As identidades nacionais* são, para Stuart Hall, uma dimensão das *identidades culturais* que ele define como sendo constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2004:8). No mundo contemporâneo, as novas formas de pertencimento se afirmam como especialmente significativas na medida em que mudanças econômicas e sociais reforçam a identificação e lealdade a outros tipos de grupos sociais: étnicos,

religiosos, de gênero, etc... Se, como vimos acima, um número cada vez mais significativo de pessoas utilizará o inglês para comunicação internacional e sendo a língua um importante componente da cultura, que impacto esse fato terá nas identidades culturais? Também desta perspectiva a discussão sobre a identidade é relevante para nosso trabalho.

Finalmente, as abordagens do fenômeno lingüístico que consideramos acima, ressaltam seu papel não apenas como sistema simbólico primordial nas relações do indivíduo e seu meio social e cultural, mas também como elemento constitutivo da própria subjetividade. Se, como sugere Pennycook, a dominação do inglês pode não apenas ser resistida, mas pode ocorrer uma apropriação deste idioma por seus usuários não nativos, precisamos investigar a relação entre aprendizagem de língua estrangeira e a construção das subjetividades dos alunos. Como disse esse autor, precisamos compreender como eles “são representados e se representam” (Pennycook, 1994: 60) em inglês. Por estas razões, julgamos oportuna uma consideração de alguns aspectos da discussão sobre a identidade que focalizam os diferentes papéis que a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) desempenham na formação das subjetividades.

### **3.2.**

#### **Identidade, identificação e aculturação**

Segundo Candau et al. (2002), a identidade é “um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (2002: 31). O termo, portanto, comporta essas duas dimensões: a primeira diz respeito à construção da subjetividade individual e a segunda se refere aos processos de identificação destes sujeitos com os grupos sociais a que pertencem ou a que desejam pertencer. Na realidade, as duas dimensões estão intimamente relacionadas, pois a subjetividade individual se desenvolve sempre em relação ao Outro que lhe é exterior, através de um processo de identificação/ desidentificação (Hall, 2000; Woodward, 2000). “A identidade é relacional...marcada pela diferença” (Woodward, 2000:9). Eu me defino enquanto sujeito a partir do

reconhecimento de traços em comum ou em contraste com os outros à minha volta.

A construção da identidade é marcada também por assimetrias de poder e por processos de exclusão/ inclusão - o que eu sou e o que o outro não é, quem é igual a mim e quem é diferente. A linguagem e os sistemas simbólicos estão diretamente implicados na construção das identidades (Woodward, 2000; Hall, 2000 e 2004). As identidades masculina/ feminina, brasileira/ americana ou inglesa, de professora/ aluna estão associadas a maneiras de falar, vestir, e se comportar que constituem marcas identitárias. Estas são identidades ou posições-de-sujeito discursivamente constituídas, o termo *discurso* compreendido como definido acima: conjuntos de práticas sociais.

No entanto, *convocados* ou *interpelados* a assumir determinadas posições-de-sujeito pelos discursos que circulam na contemporaneidade, alguns indivíduos investem nessas posições ou resistem a elas. É aqui que se insinua a possibilidade de agência, de ação política (política compreendida em seu sentido mais amplo) contemplada tanto por Pennycook (1994) como por Hall (2000).

Para este último autor, a ênfase maior deveria estar não na *identidade*, mas no *processo de identificação*:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (2000: 111 – 112).

Em trabalho posterior (Hall, 2004), o autor argumenta que sob o impacto de tendências globalizadoras presentes no mundo contemporâneo as identidades tradicionais – tal como as identidades nacionais - estariam sendo descentradas e desconstruídas. Algumas dessas tendências citadas por Hall são: as migrações, as culturas de massa e midiáticas, a escalada do consumo, bem como a hegemonia do inglês como língua de comunicação internacional.

No entanto, Hall descarta a idéia de um mundo homogeneizado do ponto de vista cultural e lingüístico. Longe de ser um processo homogêneo, a globalização

ocorreria de forma desigual, tanto numa dimensão internacional como intranacional, gerando contradições e possibilidades de questionamento e crítica. A oposição *global x local* comumente usada para descrever os processos globalizadores é, em sua opinião, uma falsa dicotomia. Ao lado de tendências fortemente homogeneizadoras, surgem possibilidades de novas articulações entre o *local* e o *global*, favorecendo o desenvolvimento de “novas lealdades e posições de sujeito *acima* e *abaixo* do nível do estado-nação” (op.cit.:73). Para Hall, alguns exemplos dessas novas articulações seriam os movimentos sociais como o feminismo, o ambientalismo, os movimentos de afirmação de identidades étnicas, culturais e religiosas.

As identidades culturais contemporâneas se moldam dentro desta tensão entre o *global* e o *local*. As contradições dentro dos processos globalizadores favorecem a formação de identidades híbridas, identidades fronteiriças. Nas palavras de Hall, surgem pessoas “irrevogavelmente traduzidas”, “que devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas” (op.cit.:89).

Nestor Canclini (2003), outro autor que aborda as questões das identidades culturais em um mundo globalizado, fala da necessidade de articular a interculturalidade decorrente da fluidez de fronteiras, dos confrontos resultantes das novas formas de migração da contemporaneidade. De forma veemente, caracteriza estas novas posições identitárias citando o escritor franco-libanês Amim Maalouf: “O que me faz ser eu é esse estar na fronteira entre dois países, entre dois ou três idiomas, entre várias tradições culturais” (Maalouf, 1999 apud Canclini, op. cit.:15).

Não se trata do fim das identidades e culturas nacionais, mas de uma sobreposição de lealdades e identificações que conectem os sujeitos a diversos grupos sociais dentro e fora da nação. A idéia do sujeito racional e integrado da modernidade cede lugar às identidades pós-modernas, descentradas e híbridas, mas permitindo novas articulações e superações de diferenças culturais.

Olhando a questão de ângulo um pouco diferente, Marin et al. (2000) preferem falar de *configurações identitárias*: “Uma pessoa não tem múltiplas

identidades, apenas uma, feita de todos os elementos que lhe deram forma, numa mescla especial e única” (2000: 241). Para essas autoras, uma melhor compreensão da questão da identidade requer que se evite confusões terminológicas – a identidade cultural, a identidade étnica, a identidade racial seriam *construtos diferentes*. Sugerem também que se faça uma distinção entre duas maneiras de abordar a identidade – de uma perspectiva de *processo*, ou seja, do modo como se adquire a identidade, ou das *configurações ou componentes* que as constituem.

Isto não significa que, para elas, a identidade seja fixa ou inalterável; ao contrário, a identidade é dinâmica e mutável, em constante processo de reconstrução. Os indivíduos têm “múltiplas e complexas pertencas, ou caso se prefira, *subidentidades*, o que não exclui que, ao falar-se de cada uma delas para caracterizá-las, se fale de tipos ou níveis de identidade, que não são excludentes” (2000: 241).

Em sua discussão da questão da identidade com relação a uma educação intercultural, Marin et al. apresentam ainda dois outros conceitos que consideramos de relevância para nosso trabalho: o primeiro diz respeito à *vinculação entre identidade e cidadania*; o segundo, é o conceito de *aculturação*, que as autoras analisam em um contexto específico – o de minorias étnicas vivendo em contextos multiculturais (em particular em sociedades européias).

Com relação ao primeiro conceito, as autoras afirmam que, na discussão da identidade, é necessário ir além de uma concepção psico-sociológica para se considerar a íntima relação entre identidade e cidadania. Segundo elas, “o sentimento de pertença é imprescindível para gerar uma cidadania ativa” (2000:242).

O outro conceito analisado por Marin et al. que consideramos de relevância para nosso trabalho é o de *aculturação*, que elas definem, com base em Dana (1993) e Casas e Pytluk (1995) como “fenômeno psico-social multidimensional refletido nas mudanças psicológicas que ocorrem nos indivíduos como resultado do encontro com uma nova cultura” (2000:248). As autoras analisam o fenômeno com relação ao contexto social específico em que trabalham, no qual a aculturação

ocorre em decorrência, sobretudo, de processos migratórios. Para Marin et al., a *aculturação* pode ocorrer em três níveis:

- Superficial: aprendizado de fatos sociais ou históricos das culturas;
- Intermediário: o aprendizado afeta aspectos mais centrais dos indivíduos tais como preferência e uso de língua, hábitos culturais, etc...
- Significante: a aculturação afeta valores e crenças centrais aos indivíduos.

De acordo com as autoras, alguns estudiosos da aculturação afirmam que “a identificação com uma cultura é independente da identificação com outra; uma pessoa pode se identificar com várias culturas em graus diferentes” (2000: 250). Outros pesquisadores sustentam que a identificação se dá dentro de um contínuo de culturas - quanto mais identificação com a própria, menos com as outras e vice-versa; esses autores mantêm que uma pessoa pode adquirir “padrões, comportamentos e normas de outra cultura” e, ao mesmo tempo, manter os da própria cultura desde que eles não entrem em conflito (2000: 250).

No entanto, continuam as autoras, no mundo complexo e globalizado em que vivemos a pluralidade e a diversidade culturais passam a ser a norma. Reforça-se, assim, “a construção da *identidade* a partir da diversidade cultural” (2000: 264).

O valor da diversidade cultural se coloca não como diferenciação, mas sim como acessibilidade mais geral a culturas associadas a grupos e origens distintos ao próprio; uma gama suficientemente ampla de oportunidades significativas só pode ser proporcionada por um fundo cultural diverso. Neste sentido, nem sequer as culturas nacionais há muito estabelecidas são suficientemente amplas. A decisão de afirmar uma identidade adquirida ao nascer não é uma atitude natural, **mas se converte em um ato de escolha diante de toda uma gama de alternativas acessíveis** (op.cit.: 264, meu negrito).

Citando Parekh, Marin et al. argumentam que a diversidade cultural nos permite não apenas fazer escolhas, mas “apreciar a singularidade bem como os pontos fortes e limitações da nossa cultura” (Parekh, 1995, apud. Marin et al., op.cit.: 264).E, mais além, “nenhuma forma de vida, por mais rica que pudesse ser, poderia chegar a expressar toda a gama das potencialidades humanas” (op.cit.: 264). Nessa última colocação, o autor citado por Marin et al parece aproximar-se

do conceito do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004) da “incompletude” das culturas.

Para Marin et al. uma educação multicultural deve trabalhar para que todas as pessoas “possam assumir suas múltiplas pertencas” (op. cit.: 265), evitando tanto “a uniformidade pela assimilação, quanto a diferença pela segregação” (op.cit.: 265). Esta abordagem, afirmam elas, não evitará o aparecimento de conflitos, mas estes poderão ser resolvidos por vias políticas e não pela violência.

Partindo da concepção de identidade proposta por esses diferentes autores, pensamos que os seguintes aspectos são relevantes para nosso trabalho:

- A concepção da identidade como processo em constante evolução, sobretudo no mundo contemporâneo, sob pressão de novas forças e tendências;
- A identidade pessoal como *ponto de sutura* das diferentes forças que nos moldam;
- O viver entre fronteiras, entre línguas e culturas, como uma experiência formadora e enriquecedora de nossas subjetividades;
- A necessidade do sentimento de pertença para o desenvolvimento da cidadania;
- A possibilidade de múltiplas pertencas oferecidas pelo mundo contemporâneo, facilitando a experiência e a convivência com a diversidade;
- A concepção de que nenhuma cultura pode suprir todas as necessidades dos sujeitos, abrindo a possibilidade de que eles se interessem e se identifiquem com outras;
- A inevitabilidade do conflito em um mundo multicultural, mas a educação intercultural como forma de se negociar e buscar resolver essas diferenças.

Acreditamos que essas concepções sejam indispensáveis ao entendimento de como deve ser uma educação em língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Veremos mais adiante, quando considerarmos as propostas mais recentes de abordagens de ensino de língua estrangeira visando desenvolver uma competência comunicativa intercultural, que os pesquisadores que vem se debruçando sobre a questão, enfatizam sua dimensão política e de educação para a cidadania.

Assim, consideramos que o objetivo da educação lingüística bem como da educação em geral é formar cidadãos conscientes e ativos em sua sociedade. Por conseqüência, uma educação em língua estrangeira que contribua para apagar a vinculação dos aprendizes com a comunidade social em que nasceram em nome de uma vaga cidadania global, não estaria atingindo seus objetivos. Concordamos com Marin et al. quando afirmam que “caso se deseje avançar na direção de uma cidadania mundial, há que se aprofundar o sentido de pertença à própria comunidade para ver os fatores que incidem sobre ela” (2000: 242).

No caso específico da Educação Brasileira, uma educação em língua estrangeira deveria sempre levar em consideração e valorizar a identidade brasileira dos alunos bem como sua vinculação à(s) língua(s) e cultura(s) materna(s). Só assim ela poderá atingir seus objetivos de aprofundar nos aprendizes a compreensão de sua própria língua e cultura, bem como da língua e cultura estrangeira, possibilitando novas formas de expressão e de entendimento do mundo contemporâneo. Argumentaremos adiante que a adoção de uma pedagogia crítica no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras é essencial a esses objetivos. Essencial também é compreender um pouco melhor a formação da língua e identidade nacional brasileira. Por este motivo, focalizaremos a seguir alguns aspectos dessa formação.

### **3. 3.**

#### **Língua e nação**

Tradicionalmente, a língua nacional é um dos principais símbolos identitários de uma nação. No entanto, o conceito de uma língua nacional padrão, assim como o conceito mesmo de nação, são relativamente recentes, datando do final do século 18. Segundo Anderson (1983), a nação é uma *comunidade imaginada* no sentido em que seus membros conseguem dar o salto de abstração necessário para se perceberem como pertencendo a um grupo social composto por milhares de outros indivíduos que jamais irão conhecer. Essa comunidade se assenta nos símbolos e mitos que compõem a *cultura nacional*. Já para Stuart Hall (2004)



Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. **Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (op. cit., p.50 -51).**

Hobsbawn (1990) argumenta que nem sempre a questão lingüística foi importante nos movimentos nacionalistas que levaram à constituição dos estados-nação. Muitas vezes, a língua do estado tinha função apenas administrativa e outras línguas vernáculas ou dialetos eram tolerados e utilizados dentro das fronteiras nacionais. O autor cita o caso do nacionalismo alemão e do italiano como focando de forma especial as questões lingüísticas por ser esse o único elo comum entre as elites cultas que desejavam a nação alemã ou italiana e que se encontravam muitas vezes situadas em localizações geograficamente distantes (op.cit.: 49; 119).

Na medida em que se consolidam os estados nacionais, no decorrer do século XIX e do século XX, consolidam-se também as línguas nacionais, apoiadas por instituições como a imprensa e a educação de massas. Um idioma nacional torna-se assim uma das principais reivindicações de movimentos contemporâneos de resgate de nacionalidades tais como o francês pelos canadenses de Quebec, o galês pela população do País de Gales na Grã Bretanha, ou o basco na região correspondente da Espanha.

A construção do idioma e da identidade nacional brasileira também resulta de um processo histórico que se intensificou a partir da Independência. Investigaremos a seguir, alguns aspectos do desenvolvimento do idioma e da identidade nacional brasileira.

### **3.3.1.**

#### **A constituição da identidade e da língua nacional brasileira**

No início da colonização, Portugal não se interessou em impor o idioma português à nova colônia. Nos primeiros anos, alguns portugueses buscavam aprender as línguas indígenas para atuarem como intérpretes, possibilitando o

intercâmbio com os nativos. Aos poucos, essa função passou a ser exercida sobretudo pelos missionários jesuítas que, na sua tarefa de evangelizar os indígenas descreveram e gramaticalizaram algumas das línguas faladas pelos nativos, favorecendo o surgimento de línguas de contato ou línguas francas. “Nesse contexto”, afirma Beremblum (2001: 63), “surge a *língua geral* como uma língua utilizada para fins de comunicação entre os diversos grupos indígenas, os missionários e as famílias portuguesas estabelecidas no Brasil”.

Outra característica da política colonial lusitana era a proibição da publicação e circulação de livros em território brasileiro. Nos primeiros séculos da colonização, apenas os missionários jesuítas tinham acesso a bibliotecas; eram também responsáveis pelo único sistema de educação formal da colônia. Esse estado de coisas “contribuiu para que, até o século XIX, a cultura mantivesse um caráter praticamente oral com altas taxas de analfabetismo” (Beremblum, op.cit.: 64). Resultou desse processo um quadro de multilingüismo, com o português e o tupi tendo ampla circulação paralelamente ao uso dos demais idiomas indígenas e dos idiomas dos africanos trazidos para o Brasil como escravos. Somente no século XVIII, com a descoberta das minas de ouro no Brasil e a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, consolida-se, mediante legislação oficial, o uso do português como idioma do Brasil.

No início do século seguinte, ocorre a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, fugindo das guerras napoleônicas. As conseqüências econômicas e culturais desse evento foram enormes, como vimos acima (Capítulo I), tanto para a capital como para toda a colônia. Pela primeira vez, criaram-se bibliotecas e começaram a circular jornais locais. Cresceram o comércio e a indústria. Esses eventos do início do século XIX desembocaram na Proclamação da Independência brasileira. Tem início então, por parte da intelectualidade brasileira, da busca da construção de uma identidade nacional.

Segundo Beremblum, esse processo se dá em um contexto de tensão entre *continuidade* e *conflito* com a herança portuguesa. A identidade brasileira começa a ser pensada “em termos de *raça*, sua peculiaridade estaria na mescla de três raças: o branco, o índio e o negro”. Surge a figura do *mestiço* “como figura

identitária brasileira, como raça que incorpora as características do homem local, sem se diferenciar totalmente do colonizador europeu” (op. cit.: 68).

Ainda no século XIX, a mesma tensão entre o desejo de ruptura e o de continuidade com a herança portuguesa pode ser observada com relação às tentativas de definição de língua nacional do Brasil. Este século é marcado por polêmicas entre intelectuais de ambos os lados do Atlântico - tais como as que ocorreram entre José de Alencar e o português Pinheiro Chagas e entre Carlos de Laet e o escritor português Camilo Castelo Branco (Guimarães, 1996: 129) - sendo um grupo partidário da existência de um idioma nacional brasileiro com características próprias e seus opositores defendendo o purismo lingüístico e a unidade lingüística entre Brasil e Portugal. Com o estabelecimento de um sistema educacional nacional, surgem as primeiras gramáticas do português do Brasil. Este movimento de sistematização do português do Brasil culmina com a fundação, já na República, da Academia Brasileira de Letras (1897).

No decorrer do século XX, a questão do idioma nacional será seguidamente retomada no contexto de discussões sobre a identidade brasileira. No período modernista, os estudos sobre o português do Brasil buscam definir suas principais características, ora com relação à produção literária brasileira, ora com relação à “fala do povo”, o falar típico do brasileiro. Esta discussão está presente nas considerações dos intelectuais modernistas como Gilberto Freyre e Oswald de Andrade (Horta Nunes, 2003); nos debates políticos e na legislação da década de 40, que culminaram com a publicação do documento *Denominação do Idioma Nacional Brasileiro*, redigido por uma comissão constituída com essa finalidade. O documento proclama: “o idioma nacional do Brasil é a língua portuguesa”. E continua: “essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras - Língua Portuguesa – a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado” (Guimarães, 1996: 131). Parece prevalecer assim a relação de continuidade lingüística com o português de Portugal.

Por outro lado, em 1958, sob patrocínio do Ministério da Educação, é criada a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* que definiu a terminologia adotada desde então nas gramáticas escolares no Brasil. Segundo Guimarães (1996), “esta ação

do estado Brasileiro,...é parte do movimento do recorte da especificidade, portanto da independência do Brasil” (op.cit.: 137). Esse movimento visa consolidar o ensino da língua portuguesa e, por este meio, afirmar a língua como “única e nacional” (op.cit.: 137). Ainda segundo este autor, a partir de 1966, com a criação de diversos programas de pós-graduação em Lingüística em universidades brasileiras, são desenvolvidas diferentes linhas de pesquisa buscando estudar e descrever as características do português do Brasil.

No momento atual, apesar de consolidado, o idioma nacional do Brasil ainda é marcado por contradições internas e pressões externas. As contradições internas têm diferentes origens. Alguns exemplos são o silenciamento de línguas indígenas e de imigrantes (Guimarães, op.cit.); as discussões sobre o ensino de língua materna como focalizando especialmente a norma culta, ignorando a realidade lingüística dos alunos; a divulgação nacional, via mídia televisiva, de uma variante local do português, o português carioca. As pressões internas vêm dos estrangeirismos que penetram na língua através da informática, da música, etc... Ao mesmo tempo, o Brasil “exporta” de volta a Portugal, por meio das telenovelas, esta mesma variante lingüística (Tarallo, 2003).

No que diz respeito ao desenvolvimento de nossa identidade nacional, vale à pena considerar a argumentação apresentada por Marilena Chauí (2000), em obra publicada por ocasião da comemoração dos quinhentos anos do descobrimento do Brasil. Segundo a autora, a concepção da identidade nacional brasileira oscilou, ao longo de nossa história, entre dois extremos: o *ufanismo ou verde-amarelismo*, que concebe a nação brasileira de uma perspectiva idealizada, com raízes no mito fundador, instaurado pelos descobridores, da terra fértil, com águas abundantes, habitada por um povo pacífico; e a identidade nacional definida com referência “ao que lhe é externo”, ou seja, concebida a partir da diferença (2000: 22). Essa comparação é feita quase sempre com relação a nações européias ou com a norte-americana, tidas como mais adiantadas do que a nossa. Como resultado dessa comparação, a identidade nacional brasileira é concebida sempre como “incompleta e lacunar” (2000: 27). Nas palavras de Chauí,

No caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma

unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações (2000:27).

Ambas as concepções, sugere a autora, foram usadas em diferentes momentos de nossa história para justificar posições autoritárias e defender uma sociedade hierarquizada e cindida, onde a classe dominante detem percentual considerável do poder econômico e político, neutralizando questionamentos, discordâncias e conflitos.

Tensão semelhante entre identificação e rejeição aparece em pesquisa recente na área de lingüística aplicada (Ghiraldelo, 2003), sobre a importância atribuída por estudantes brasileiros a sua Língua Nacional. O estudo investigou as representações da língua portuguesa entre estudantes universitários provenientes de cinco regiões geopolíticas do Brasil.

A pesquisa estabeleceu, primeiramente, uma distinção entre língua padrão (LP) - aquela que é ensinada nas escolas e “materializada nas gramáticas normativas e dicionários” (op.cit.: 59), língua nacional - a língua oficial da nação e língua materna (LM). Esta última é definida pela pesquisadora como “a primeira língua aprendida por um *falante*, língua essa que o assujeita, tornando-o um *sujeito de linguagem*” (op.cit.: 58). Segundo a autora, a língua materna apresenta variação/ diferenciação significativa de acordo com a região geográfica/ grupo social a que pertença o indivíduo enquanto a língua padrão/ língua oficial, por existir apenas de forma padronizada em gramática e dicionários apresenta pouca variação. A língua utilizada por sujeitos escolarizados tende a ser uma combinação, dependendo de contexto e situação de uso, da LM e da LP. Para investigar as representações da língua portuguesa, Ghiraldelo escolheu sujeitos de diferentes origens geográficas no Brasil e, portanto, com possíveis variações na LM. Ao mesmo tempo, como estudantes universitários, todos os sujeitos haviam vivenciado a aprendizagem escolar da LP.

Participaram da pesquisa 90 alunos de um curso de engenharia, respondendo por escrito a um questionário sobre sua relação com o português do Brasil. Segundo a autora, uma das questões “mostrou-se especialmente produtiva, a saber: Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita

a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de LM? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?” (op.cit.: 63).

Segundo Ghiraldelo, dos 90 pesquisados apenas 29 manifestaram o desejo em “trocar” de LM, alegando (1) não ser o português uma “língua internacional”; (2) o fato de se tratar de uma língua “difícil” de ser aprendida (complexa, com muitas regras, etc.). A “dificuldade” do português – segundo a autora referente à aprendizagem da LP, pois a LM é aprendida naturalmente, sem esforço especial – é vista por alguns como positiva: uma língua “elegante”, “completa” e, que por ser difícil, possibilita seus usuários aprender com facilidade outras línguas (op.cit.: 65 – 72). Os respondentes que manifestaram o desejo de não trocar de LM justificaram sua opção com motivos patrióticos: orgulham-se de ser brasileiros, do idioma e da cultura nacional. De acordo com a pesquisadora, a diferença de origem geográfica não se mostrou significativa na escolha de trocar de LM (op.cit.: 72 – 75).

Configura-se, a nosso ver, nos resultados obtidos pela pesquisa a contradição/ tensão que marca o processo de identificação do brasileiro com sua língua e cultura conforme caracterizado acima (Beremblum, 2001; Chauí, 2000), com preponderância, na amostra investigada, de uma identificação positiva.

“As nações modernas”, afirma Stuart Hall (2004: 62), “são, todas, híbridos culturais”. Como vimos acima, a nação brasileira e seu idioma nacional não escapam dessa situação. No entanto, a consciência desse hibridismo não acarreta necessariamente um enfraquecimento do desejo de pertencimento. Pelo contrário, ela pode proporcionar a oportunidade de reflexão sobre as diferentes opções de pertencimento e lealdade que se nos oferecem no mundo contemporâneo, sobre as razões históricas subjacentes a elas e, como consequência, melhor direcionar nossas opções.

A complexidade do processo de construção das identidades culturais aponta também para a necessidade de se estar atento às vinculações lingüísticas e culturais dos alunos no contexto de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira para que esta aprendizagem possa ser proveitosa e bem sucedida e contribua para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural. Veremos a seguir com mais

detalhes como a questão da identidade é concebida no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, incluindo a experiência do *estranhamento* que a aprendizagem de uma segunda língua forçosamente proporciona.

### 3.4.

## Identidade e aprendizagem de LE

### 3.4.1.

#### O sujeito descentrado/ o sujeito do discurso

Em sua discussão do conceito de *identidades culturais/ identidades híbridas*, Hall (2004.) atribui as transformações pelas quais passa o conceito de identidade na modernidade tardia aos *descentramentos* que a concepção de sujeito, tal qual compreendida no período moderno – o sujeito racional, consciente, mestre de seu saber e de seu falar – vem sofrendo sobre o impacto de teorizações nas ciências humanas e sociais. Estas teorizações vão desde a teoria marxista às teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, contemplando também as contribuições à lingüística de Ferdinand de Saussure.

É esta mesma concepção do sujeito descentrado, fragmentado e contraditório, constituído principalmente pela linguagem, que fundamenta várias das abordagens lingüísticas e da análise do discurso da questão do ensino-aprendizagem tanto de língua materna como de segunda língua ou língua estrangeira (Revuz, 2002; Coaracini, 2003; Grigoletto, 2003, Bertoldo, 2003). Elas nos interessam porque, a partir desta visão da linguagem como constitutiva das subjetividades, colocam em questão a concepção mais corrente nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas que conceituam a língua sobretudo como *instrumento de comunicação*, deixando em segundo plano as dimensões culturais e políticas do aprendizado de uma língua estrangeira. Sem essas dimensões, as abordagens comunicativas do ensino de línguas, amplamente difundidas na profissão, correm o risco de descambar para o que Pennycook chama do “palrar vazio da sala de aula comunicativa” (1994: 311).

A aprendizagem de qualquer língua – seja a materna ou uma segunda língua – tem impacto direto na construção das subjetividades. “Inscrever-se numa segunda língua”, afirma Coracini (2003), “é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela” (op.cit.:153). Muito mais do que adquirir um novo instrumento de comunicação, aprender uma segunda língua significa poder transitar por novas posições subjetivas, confortáveis ou não.

De acordo com as abordagens discursivas do fenômeno de aprendizagem de línguas, este processo se daria através de uma seqüência de processos de identificação/ rejeição tanto com relação à língua estrangeira como com a língua materna. Bertoldo (2003) relata um estudo de caso de um aprendiz bem sucedido da Língua Inglesa. O indivíduo em questão teve a oportunidade de aprender inglês e, inclusive, de vivenciar a língua e sua cultura em país onde ela é falada. No caso específico desse sujeito, o pesquisador reporta um caso de identificação com a língua e cultura estrangeira que o permite “transitar nas formações discursivas da língua estrangeira que lhe exige posicionamentos distintos daqueles demandados pelas formações discursivas da língua materna” (op.cit.: 108).

Analisando o discurso do entrevistado, Bertoldo argumenta que este se posiciona entre as duas línguas/ culturas, identificando-se/ desidentificando-se num processo que “denota justamente a divisão do sujeito bilíngüe que transita entre discursividades diferentes” (op.cit: 101). O sujeito em questão sente-se razoavelmente confortável com as formações discursivas da língua estrangeira, mas identifica em si mesmo traços inapagáveis da língua/ cultura materna a qual passa a perceber a partir das novas perspectivas oferecidas pela língua estrangeira.

Bertoldo conclui, concordando com o analista de discurso francês Pêcheux: “não há identificação *plenamente* bem-sucedida” (Pêcheux, 1999b, apud. Bertoldo, 2003: 101). E afirma sua hipótese de trabalho de que o desejo pelas línguas estrangeiras não advêm do desejo de:

...aprendê-las enquanto sistemas estruturados gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita sua ânsia de poder escolher uma ordem na qual possa se exprimir, impondo-se voluntariamente a essa ordem e aprendendo, dessa forma, como se deve falar corretamente, gozando com isso (op.cit.: 102).



Portanto, segundo esses autores (Coracini, 2003; Bertoldo, 2003), a aprendizagem da segunda língua sempre se daria a partir de um *deslocamento/estranhamento* com relação à primeira língua, com implicações importantes na constituição das subjetividades.

### 3.4.2.

#### **A experiência de *estranhamento/ deslocamento* na aprendizagem de língua estrangeira.**

Ao discutirmos o conceito de língua materna, fizemos reverência a artigo de Uyeno (2003) sobre a identidade do filho do imigrante. A pesquisadora refere-se a identidades *hifenizadas* (op.cit.: 46) (por exemplo: nipo-brasileira) para caracterizar a situação deste sujeito, o hífen como sinal diacrítico expressando as tensões inerentes a essa identidade, causadas pelo fato do sujeito habitar duas línguas e duas culturas. Edwards (2003) coloca a questão da identidade no centro da experiência do bilingüismo, uma vez que a língua é um componente constituidor do grupo social e que a identidade individual é construída a partir de elementos fornecidos pelo grupo ao qual o indivíduo pertence.

Talvez por desconhecer as pesquisas na área de Análise de Discurso, esse autor coloca, no entanto, a dificuldade em relacionar a experiência do bilingüismo a traços particulares da identidade. Reforça a existência de tensões intrínsecas ao conviver-se simultaneamente com mais de uma língua/ cultura, afirmando, no entanto, que essas tensões só são predominantemente *negativas* no caso da existência de assimetrias de poder/ reconhecimento social entre as duas línguas/ culturas (op.cit.: 32). Considerando o caso de diferentes figuras da cultura européia, Edwards argumenta que “todos os que cresceram como ‘fronteiriços’ possuem uma consciência dos outros e uma propensão a uma sensibilidade cultural aguçada que podem ser negadas a aqueles que cresceram no interior” (op.cit.: 36).

Esta consciência aguçada dos *fronteiriços* resulta, segundo diversos autores da experiência de deslocamento/ estranhamento vivenciada por quem aprende um segundo idioma. Em artigo apropriadamente denominado *A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, Revuz (2002) discute as

implicações da aprendizagem de uma segunda língua para a construção da subjetividade. A autora parte da análise do papel constitutivo da linguagem na formação da identidade: antes de falar, a criança escuta as vozes - em particular as dos pais - e os sons de seu ambiente. Estes não são destituídos de significado: pelo contrário, comunicam à criança impressões positivas ou negativas sobre os objetos e sobre si mesma; contribuem para a formação de um sentido de si como independente do mundo, bem como para a construção de um sistema de valores. No momento de aprendizagem de uma segunda língua, o sujeito já possui uma longa história de relação com a *sua* língua, carregada de matizes afetivos e valorativos, constitutiva de sua identidade. A língua estrangeira vem questionar, de forma complexa e não unívoca, a relação instaurada entre o sujeito e sua língua.

### Segundo Revuz

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação e no desânimo (op.cit.: 223).

A língua estrangeira é a língua do estranho, do estranhamento, que pode ser vivido como perda, ruptura, exílio ou como liberdade para expressar-se de maneira nova ou para expressar novos aspectos de nossa experiência. “Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (op.cit.: 227).

Coracini (2003) retoma as idéias de Revuz num artigo em que discute a questão do sucesso ou fracasso na aprendizagem de língua estrangeira. A aprendizagem de uma língua estrangeira nos confronta com a natureza complexa, fragmentada e contraditória da subjetividade bem como com a heterogeneidade, as diferenças existentes dentro e entre as línguas, dentro e fora de si mesmo. Ela nos ajuda a questionar o *apagamento arbitrário dessas diferenças*. Nas palavras de Revuz

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se

inventar para dizer eu, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (op.cit.:229).

Os conceitos de *tensão/ estranhamento/ deslocamento* vêm, assim assumindo uma posição importante em estudos sobre aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira e bilingüismo. Eles são úteis à compreensão das motivações bem como do sucesso/ insucesso na aprendizagem de línguas e, portanto, são de grande relevância a qualquer estudo sobre o papel desta aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira. Eles apontam para o potencial desta aprendizagem no desenvolvimento de uma consciência crítica com relação à própria língua/ cultura e a do outro, dando-se conta da complexidade da própria identidade cultural e das diferenças com as quais se faz necessário conviver em nosso mundo contemporâneo.

### 3.5.

#### **Conclusão**

Vimos, neste capítulo, a relevância do conceito de identidade, particularmente de identidade nacional/ cultural, para uma melhor compreensão do que está envolvido na aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira. Acreditamos que os diferentes aspectos dessa discussão serão de grande relevância na análise e avaliação do material empírico que focalizará a visão de professores sobre o potencial intercultural da aprendizagem de idiomas