

2

Pressupostos teóricos metodológicos.

2.1

A metodologia

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi realizada a partir de duas perspectivas, a saber, a da pesquisa de estudo de caso e da pesquisa etnográfica, amalgamadas, porém, pela concepção do professor-pesquisador. Destas orientações foi organizado o relato da experiência que trata do desenvolvimento de um programa de estudos calcado nos *Standards*.

O estudo de caso (ou relato de caso, como também denominado nas ciências médicas) é uma das ferramentas mais utilizadas na medicina para o conhecimento e tratamento de pacientes. O relato facultava aos médicos acesso a uma melhor compreensão do problema em questão e das indicações terapêuticas pertinentes (Jung, 2004). Seu emprego contudo não se restringe à medicina, tendo nas últimas décadas, principalmente a partir de estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem, ampliado suas possibilidades de pesquisa. Como definido por Silva (1998),

Practitioners in the field of education concerned with and for the individual can use case studies to examine questions about meaning construction and perspective that are central and ongoing to the teaching/learning process. Case studies provide rich contextualization for particular phenomena and subjects under study. (op.cit. p.227)

As áreas de Aquisição de Segunda Língua e Língua Aplicada são as que, dentro dos estudos da linguagem, mais têm se beneficiado desta ferramenta de pesquisa (Moita Lopes, 1996; Lee, 1996; Valdés, 1999; Kramsch, 2002; Spada & Lightbown, 1999).

O estudo de caso pode ser melhor definido como um caminho para se adquirir conhecimento sobre um dado assunto, mas não necessariamente como um método comprobatório. Seu objetivo é possibilitar a reconstrução de um evento a fim de inventariar informações que elucidem seu processo de desenvolvimento (Silva, 1998).

Por outro lado, a coleta de dados foi orientada por procedimentos da pesquisa etnográfica tal como empregada na pesquisa pedagógica, que concebe a sala de aula como espaço social, isto é de práticas culturais e interacionais, que não se restringem a uma estrutura fechada, mas sim encontra-se remetida necessariamente a um conjunto de relações sociais mais amplo (Mattos, 2001). A etnografia se caracteriza por estudar prioritariamente padrões do pensamento e do comportamento humanos manifestos em sua rotina diária, mas também estuda fatos ou acontecimentos realizados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

O trabalho etnográfico na sala de aula se caracteriza por uma descrição/narrativa do cotidiano dos atores sociais deste espaço, tendo por objetivo a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Como destaca Moita Lopes (1996),

Esse interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação de sala de aula de línguas é parte de interesse mais amplo de várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivistas, educacionais, etc.) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação [...], ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.. (op.cit. p.88)

A realização deste tipo de pesquisa demanda observação de sala de aula, notas, diários de classe, gravações em áudio e/ou vídeo, entre outros recursos de registro que possibilite a descrição do objeto estudado. Porém, nossa proposta de pesquisa não se ateve totalmente ao modelo etnográfico no que diz respeito ao papel do observador como membro não ativo do evento. Visto que este, majoritariamente, é entendido como um não-participante daquele conjunto observado, como aquele que é um especialista do ofício mas não está envolvido diretamente naquele contexto social, restringindo seu envolvimento a sua observação, este critério não pôde ser atendido.

Embora a metodologia etnográfica seja uma ferramenta utilizada neste trabalho, a proposição da tarefa do professor-pesquisador desenvolvida por Moita Lopes (idem) se enquadrou de forma mais viável para o projeto em pauta, entre outros motivos, por não ter com quem compartilhar meus questionamentos durante o período de intercâmbio em Boston College – BC. Na visão de Moita

Lopes o professor é ao mesmo tempo docente e observador de seu trabalho, realizando a crítica de sua própria atuação e assim gerando conhecimento a partir da percepção interna que possui do seu fazer. A pesquisa-ação envolve uma reflexão crítica da atuação do professor como profissional e ao mesmo tempo como agente social, informado e conformado, tal qual seus alunos, por idéias, valores e crenças. Este olhar crítico do professor-pesquisador que orienta na realização de seu trabalho de docência como pesquisa se baseia, em grande medida, na consciência da afirmação de Paulo Freire de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, apontando uma via de mão dupla, na qual pesquisa-ação pode ser ferramenta de problematização e reencaminhamento de ações. Compreendendo-se sempre que o papel do professor não se reduz ao de um seguidor de abordagens ou metodologias de ensino de línguas estrangeiras – LEs, “treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas” (idem, p.180), mas ao de um criador de conhecimento sobre seu objeto de estudo – a língua, no caso – tratando de “aspectos idiossincráticos de contextos específicos, tais como objetivos de ensino de países/grupos de alunos específicos, estilos de aprendizagem típicos de culturas particulares, atitudes de alunos e professores quanto à aprendizagem/ensino de línguas em contextos sociopolíticos diversos etc.” (p.180).

A metodologia seguida aqui pretendeu assim agregar estas três possibilidades – o estudo de caso, a pesquisa etnográfica e o professor-pesquisador (ou pesquisa-ação) – uma vez que houve uma preocupação de se conhecer a relação específica dos alunos envolvidos no curso com o acompanhamento de seus desenvolvimentos particulares; por outro lado, uma atenção de se observar aquele espaço social no qual se desenrolava a interação, que não se resumia apenas à sala de aula em si e, por último, uma preocupação de questionamento e problematização das tarefas docentes por nós realizadas. A descrição apresentada resume a experiência de dois semestres de curso, não como um relato diário de realizações, mas antes obedecendo a critérios que buscam dar conta dos objetivos e hipóteses delineados.

2.2

A metodologia e o conceito de cultura

Tendo os conceitos de identidade cultural e contexto como peças chaves para a compreensão dos objetivos do ensino de LEs sob a perspectiva dos *Standards*, adotamos o modelo do professor-pesquisador em conjunto com a metodologia etnográfica proposta por Geertz (1978) a partir uma teoria interpretativa da cultura. Para este teórico, cultura é um conceito semiótico que demanda para sua compreensão não uma busca de leis, mas antes o estabelecimento de um conhecimento interpretativo que busca apreender significados:

O conceito de cultura que defendo é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como em uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (p.15)

A partir desta compreensão, Geertz destaca que o diferencial de uma teoria interpretativa não reside prioritariamente no acompanhamento e estabelecimento de métodos e técnicas para descrição, o empreendimento etnográfico se define sim no tipo de esforço intelectual necessário para a realização de uma descrição densa, isto é, uma descrição que ultrapasse a superficialidade dos fatos e almeje encontrar as relações que lhes imprimem significado social.

Cultura nesta perspectiva é uma experiência pública, compartilhada pelos membros de uma dada sociedade. “Embora uma ideação, não existe na cabeça de ninguém; embora não-física, não é uma entidade oculta” (p.20), conforme ele demonstra a partir de um exemplo de Gilbert Ryle sobre três garotos piscando; um com um tique nervoso, outro envolvido em conspiração com um amigo e o terceiro debochando do tique nervoso do primeiro. À primeira vista todas são piscadelas que poderiam ser entendidas apenas como tal. No entanto, existem diferenças entre cada uma delas e seu conhecimento é socialmente compartilhado, já que se relega sentido ao tique nervoso, visto ser ele algo involuntário, mas não às outras duas formas de piscar. Uma demanda um saber sobre a conspiração, que é uma atividade que exige conhecimento tácito dos participantes. Da mesma

forma, a outra, o deboche do terceiro, também exige um conhecimento compartilhado que possibilite diferenciar um ato involuntário de uma farsa para mangar deste mesmo descontrolo físico. Uma descrição densa apresentaria, portanto, a capacidade do pesquisador em deslindar a sutileza dessas diferenças de significado de um mesmo evento.

O conhecimento gerado pela pesquisa etnográfica se define nesta perspectiva como uma atividade crítica capaz de observar os dados e reconstruí-los na descrição buscando explicitar a cultura que subjaz àquelas práticas, isto é, a teia de significado que engendra tais relações. As palavras de Ortega y Gasset (1984) sobre o conhecimento ajudam a esclarecer esta atividade:

Meditar sobre algo es partir de ese algo según él buenamente se presenta pero, a la vez, viendo que esa su primera aparición es confusa e insuficiente. En su primero y espontáneo aspecto toda cosa es una maraña. Necesitamos claridad sobre ella. Para eso la analizamos, ponemos un primer orden en su confusión y eso nos da ya un segundo aspecto de la misma cosa, un segundo aspecto que merced de nuestro análisis, nuestra meditación aparece bajo el primero. (op.cit. p.99)

Esta é uma atividade intelectual, ou seja, fruto do intelecto, da capacidade de elaborar conhecimento, não de forma aleatória, mas sim informada por uma formação teórica que orienta e dá sentido à pesquisa realizada. Aquele que observa, que pesquisa não é uma página em branco, mas antes um profissional informado em busca de respostas de questões claramente formuladas. É preciso, desta forma, que o observador se situe em relação às suas proposições, não apenas em um processo interno de conscientização, mas que esclareça e torne públicos os princípios que organizam sua exploração. Nos termos de Geertz:

Situar-nos, um negócio enervante que só é bem sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal. Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico. (op.cit., p.24)

A compreensão de cultura defendida por Geertz como estrutura de significados socialmente estabelecidos corrobora em grande medida as proposições dos Standards. No documento, a estreita vinculação entre

língua(*gem*)³ e cultura advém do fato de que língua é um dos meios fundamentais de expressão de nossas perspectivas do mundo e de nossa interação social (NSFLL, p.47). É através dela, língua, que temos acesso facultado às perspectivas filosóficas – significados, atitudes, valores e idéias – às práticas comportamentais – padrões sociais de interação - e aos produtos, tangíveis e intangíveis, de cultura – livros, ferramentas, músicas, leis, jogos, culinária - de uma dada sociedade. Assim sendo, define o documento, “in reality, then, the true content of the foreign language course is not the grammar and the vocabulary of the language, but the cultures expressed through that language”(pp.47-48). Transcrevendo Wittgenstein, Geertz (1978, p.23) indica esta relação intrínseca entre língua e cultura para a compreensão de uma sociedade, ressaltando que o conhecimento lingüístico em si não é condição suficiente para o entendimento de um visitante de uma sociedade estrangeira, pois ele necessita “situar-se” para poder compartilhar e interagir.

O conceito de cultura aqui em questão, logo, não pode ser associado ao entendimento mais freqüente do termo quando utilizado no dia-a-dia, por exemplo, para definir uma atividade cultural. Neste caso cultura está relacionado à idéia de produtos tangíveis produzidos por uma determinada sociedade, como sua literatura, seu teatro, sua culinária ou seus bens artísticos. Tampouco se refere à cultura apenas como suas criações institucionais tais como a lei, a organização estatal, nacional etc. Estes podem ser definidos, em conformidade com as proposições de Bennett (1998), como cultura objetiva ou Cultura com ‘C’ maiúsculo.

Para o presente estudo, o conceito de cultura buscado se remete a uma compreensão que possa ajudar ao estudante de LE a desenvolver seu interesse em compreender *quem* na cultura estudada fez *o quê*, *onde* e *quando* e *por quê* (Hadley,1993, p.351). Logo, o conceito de cultura buscado se relaciona com o que Bennett entende por cultura subjetiva, assim resumido por Meyer (2002):

Cultura subjetiva é aquela que se sente, se percebe, se vive; é como se faz, por que se faz, para que se faz. São os princípios sociais e pessoais que regem uma sociedade, os seus valores morais, comportamentais, interacionais : é aquilo que não se vê, mas que condiciona todos os nossos atos.

³ Devido ao vocábulo em inglês *language* compreender os significados de língua, sistema de representação de sons vocais através dos quais se expressa uma comunidade lingüística, e linguagem, capacidade de comunicação verbal do ser humano manifesto em línguas específicas, doravante utilizaremos *língua(gem)* quando ambos os termos estiverem referidos.

É necessário ressaltar, no entanto, que ser subjetiva não implica uma impossibilidade de tratamento por ser tema idiossincrático, contingente ou dependente. A oposição objetivo – subjetivo aqui se limita antes a uma oposição entre tangibilidade e intangibilidade. Como no exemplo das piscadelas dos meninos, ainda que as regras e explicações ali em jogo possam parecer diversas, por exemplo, do tratamento que se possa dar a uma atividade cultural, como uma obra literária, ambas podem ser acessadas e explicadas porque, como sublinha Geertz (1978), seus significados são públicos e partilhados pela sociedade que as engendra.

2.3

O conceito de contexto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Afirmações sobre a necessidade de contextualização em um programa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se tornou nos dias atuais um bordão mais do que recorrente para os que atuam na área. Seja em manuais didáticos, seja em propaganda de divulgação de cursos, sempre se insiste na importância da apresentação da língua em contexto. Ambas as palavras se vincularam de tal forma, que nos parece quase impossível encontrar aquele que se oponha a este casamento. É como se não fosse mais possível pensar língua(gem) sem contexto. Este binômio aparece como a chave para se pensar, principalmente, o fazer pedagógico nas metodologias comunicativas em LE/L2 (Widdowson, 1991; Almeida Filho, 1993). Mas é necessário frisar que esta relação pensada hoje como tão natural, logo óbvia, nem sempre foi a compreensão dominante na área.

Para nosso propósito, que é o de uma análise da proposta de língua(gem) presente nos Standards for Foreign Language Learning, uma apreciação do conceito de contexto delineia-se como capital para o estabelecimento da compreensão de língua que subjaz nesse projeto. Trataremos de duas principais abordagens do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que em grande medida dispuseram os elementos básicos para o desenvolvimento da área, para posteriormente verificar as mudanças ocorridas que possibilitaram, na trajetória histórica desse campo, a interseção desses dois conceitos, língua e contexto.

2.3.1

Algumas definições prévias

Para possibilitar nossa tarefa é essencial uma definição de alguns conceitos que estarão sendo trabalhados, tais como, inicialmente, língua primeira ou materna (L1), língua segunda (L2), língua estrangeira (LE) e língua alvo.

Língua primeira se refere à língua nativa ou materna, aquela língua que o indivíduo aprende em seu processo natural de amadurecimento, desde sua mais tenra infância, em seu ambiente familiar. Língua segunda ou segunda língua – aqui a ordem dos fatores definitivamente não altera o resultado – é qualquer língua a que um indivíduo se vê exposto que seja diferente daquela que ele inicialmente aprendeu, uma língua não-nativa à qual ele está amplamente exposto com finalidade comunicativa, seja em uso oficial, comercial ou mesmo educacional. Por língua estrangeira se entende uma língua outra que a L1 aprendida em meio instrucional, não utilizada como meio de comunicação no cotidiano do aprendiz - por exemplo, um aluno brasileiro do ensino secundário aprendendo francês como parte de seu currículo escolar. Em não se fazendo necessária maior distinção, usar-se-á aqui L2 como denominação geral. Por fim, língua alvo é a LE que se estuda em ambiente escolar (Crystal, 1997).

Com isto podemos analisar os conceitos de *método*, *abordagem* e *técnica*. Definir estes termos se faz necessário, sobretudo, porque devido a utilizações não muito precisas em momentos anteriores no estudo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas vezes um é tomado inadvertidamente como sinônimo do outro, sem muito detalhamento (Shrum & Glisan, 2000). O termo método, por exemplo, como aponta Leffa (1988), muitas vezes foi empregado com um sentido mais abrangente, que melhor corresponderia à abordagem, mas algumas vezes também de forma ainda mais restritiva, como destaca Anthony (1963), aproximando-se à definição defendida por este para técnica. Porém, com o avanço dos estudos nas áreas de aquisição de segunda língua e da lingüística aplicada, suas definições foram melhor apuradas, facilitando uma diferenciação mais precisa entre os termos.

De forma geral, esses três termos se distribuem em círculos concêntricos que podem assim ser representados: o círculo mais externo, ou seja o mais abrangente, como o da *abordagem* (do inglês, approach), dentro deste temos o do

método que por sua vez abriga o da *técnica*. A abordagem compreenderia os pressupostos teóricos sobre língua(gem) e sobre sua aprendizagem. Nos termos de Anthony, abordagem seria “a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic... It states a point of view, a philosophy....” (1963, p.64). Em decorrência, o *método* se definiria basicamente por sua natureza procedural determinada segundo a abordagem que o fundamenta, sua delimitação é assim mais restrita, não se refere à grande vãos teóricos, mas antes às normas de aplicação dos pressupostos teóricos trabalhados em uma abordagem. Já uma *técnica* seria uma estratégia particular utilizada para implementar um método. Os círculos se dispõem, portanto, através do movimento de um âmbito mais teórico, abrangente e externo, para um mais prático, restrito e interno.

Por exemplo, em uma abordagem que entende que a L2 deve ser ensinada sem referência à L1, na qual o aprendizado se dá através de técnicas de estímulo-resposta, seguindo uma seqüência natural de compreensão audio-oral, produção oral, leitura e escrita, tem-se um método audiolingual, com técnicas de *drill*, memorização de diálogos, uso exclusivo de L2 e regras gramaticais ensinadas por indução (Shrum & Glisan, 2002, p. 365).

Outros conceitos que exigem definição são ensino, aprendizagem e aquisição, visto que muitas vezes na literatura pode-se encontrar certa imprecisão, ou melhor, sobreposição de significados no emprego desta nomenclatura. Aqui entendemos ensino como o processo de instrução formal que acontece em uma instituição educacional, seja ela de natureza pública ou privada, através do uso de instrumentos pedagógicos, manuais, vídeos, fitas cassetes e principalmente com a ajuda de um instrutor. Neste sentido o ensino é algo externo ao estudante de uma L2, ainda que claramente seja ele o objetivo primeiro da realização desta atividade. Por outro lado, aprendizagem e aquisição se referem mais diretamente ao aprendiz de uma língua outra que sua língua materna (L1).

A aquisição pode ser definida, segundo Ellis (1997, p.3), como o modo com que se aprende uma língua outra que a L1, seja de forma institucional ou não - isto é, pela exposição a um ambiente em que se usa uma língua diferente daquela conhecida pelo aprendiz. Entretanto, é necessária uma visão ainda mais restritiva dos termos, assim, aqui se entende aquisição como o desenvolvimento informal e espontâneo de conhecimento de uma língua outra que a L1, que ocorre pela

vivência em uma comunidade lingüística distinta daquela da língua nativa e aprendizagem como “o desenvolvimento formal e consciente da língua [L2] ... através da explicitação de regras” (Leffa, 1988, p.212), como por exemplo em ambiente de instrução como a sala de aula. Portanto, o universo escolar não representa fundamental relevância para o termo aquisição, podendo-se tratar da aquisição de uma segunda língua, por exemplo, na experiência de crianças expostas a comunidades bilíngües (pensemos no caso paraguaio com o espanhol e o guarani) ou de aprendizagem e aquisição se tomamos os programas de intercâmbio, em que o aluno se vê ao mesmo tempo em condição institucional de estudo de uma língua diferente da sua, como também vivenciando um cotidiano lingüístico distinto do seu, no qual se encontra obrigado a relacionar-se na L2 para além dos limites da sala de aula (Shrum & Glisan, 2000; Ellis, 1997 e Lightbown & Spada, 2003, cap.4.).

Em resumo, ensino se remete ao processo instrucional de uma L2, aprendizagem ao processo de conhecimento formal pelo aprendiz de uma segunda língua e aquisição ao processo não formal desse conhecimento por um aprendiz. Nas palavras de Leffa,

Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua. (1997, p. 212).

Porém, é preciso frisar que o termo aprendizagem, que é vastamente utilizado para referir-se tanto a um aprendizado formal quanto informal de uma língua outra que a materna do aprendiz, será aqui também empregado como termo mais geral tratando do aprendizado de uma segunda língua, conforme proposto por Shrum & Glisan (2000), seja em ambiente instrucional ou de convivência social, sempre que uma definição mais específica não se faça premente, tal como tratado nos *Standards*.

Uma conseqüência desta diferenciação, importante de ser sublinhada, é que nem tudo o que é aprendido por explicitação de regras no processo de ensino-aprendizagem de línguas é adquirido pelo estudante, ou seja, o aprendiz não é necessariamente capaz de fazer uso espontânea e corretamente de um dado por ter sido apresentado a este; mas, por outro lado, aquilo que ele aprende

espontaneamente se soma a seu conhecimento da língua alvo em questão (Krashen, 1982). A diferenciação entre estes dois últimos conceitos significou uma relevante contribuição para o estudo da aprendizagem e do ensino de L2, ou ao menos um interminável campo de debate (Lee & VanPatten, 1995; McLaughlin, 1987; Ellis, 1997; Lightbown & Spada, 1999)

2.3.2

Os antecedentes dos NSFL

Um dos principais elogios feitos aos *Standards* se refere ao fato de que a partir deles a relação entre língua e cultura foi definitivamente celebrada, de onde se pode inferir a existência, portanto, de uma oposição entre estes dois conceitos, como se um repelisse necessariamente o outro. Em larga medida, esta é a concepção bipolar que informa à idéia de que a história do ensino de LE pode ser percebida em razão de um movimento pendular, em que ora temos uma abordagem pendendo em uma direção, ora em outra (Saviedra, 1993; Martins-Cestaro, 1999).

O eixo desse antagonismo pode ser interpretado em termos das ênfases que cada método determinava como primordial, isto é, em termos da oposição ensino dedutivo x ensino indutivo, língua escrita x língua oral, desenvolvimento de uma habilidade específica x desenvolvimento conjunto das quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever. Tal antagonismo, contudo, também pode ser compreendido, segundo Saviedra (1993: p.5), como um problema mais complexo em que pressupostos teóricos e epistemológicos acerca da natureza da língua(gem) se enfrentam nas hipóteses das diferentes abordagens que fundamentam tais métodos.

As duas primeiras abordagens a se posicionarem nesse esquema pendular são de um lado, o método de gramática e tradução e, no campo oposto, o método direto, fundamentando as posições contrárias sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras que caracterizam o antagonismo.

As origens históricas do primeiro podem, em verdade, ser remontadas aos gregos em seus esforços de educar as elites não-gregas em sua língua e cultura a partir das conquistas de Alexandre, o Grande, que expandiram os limites do Império Grego (Pimenta-Bueno, 2004, cap I; Weedwood, 2002, cap 2); como

também, posteriormente, aos romanos em sua difusão do latim entre os povos por eles conquistados. Durante séculos da história ocidental – em verdade até o século XIX – quando ambos impérios já não mais representavam o poder dominante mas sim o arcabouço cultural de uma civilização, a aprendizagem do grego e do latim foi promovido através de estudos gramaticais dessas línguas e do exercício de tradução de seus textos clássicos - as obras filosóficas, políticas e literárias.

Pode-se assinalar, assim, como interesse primordial do método de gramática e tradução o conhecimento da língua escrita, já que era sobre a tradição textual dessas duas culturas que recaía o enfoque de ensino:

It is based on the meticulous analysis of the written language, in which written exercises, reading comprehension, and the written imitation of the text play a primary role. Learning mainly involves mastery of grammatical rules and memorization of long lists of literacy vocabulary, related on texts which are chosen more for their prestigious content than for their interest or level of linguistic difficulty. (Crystal, 1997, p. 378)

De onde se percebe que a abordagem que respalda este método abriga uma compreensão de aprendizagem de L2 fundamentada por uma visão da mente como algo que precisa ser treinado através de uma rigorosa análise da língua alvo, de regras e paradigmas que precisam ser memorizados para posterior aplicação na tradução de textos. Língua é um conjunto definido de palavras – um léxico – organizado segundo normas que podem ser objetivamente apreendidas, controladas e dedutivamente aplicadas. Aprender uma língua é ter a capacidade de controlar tais mecanismos. Logo, língua é o que está escrito, não uma língua falada, mas o que está nas obras que guardam a tradição e a propagam para as gerações vindouras.

As palavras de Furet (s/d) tratando do olhar da Europa do século XVI e sua relação com o conhecimento histórico, nos ajudam a tecer uma comparação:

“[a] história já foi escrita pelos Antigos, e quem faria melhor do que Tucídides, Tito Lívio ou Tácito? Os ‘modernos’ limitam-se a comentar os historiadores antigos, a trabalhar nas suas margens: a isto se consagram as ‘belas-letas’.” (p.109).

Da mesma forma, aquele que aprende uma língua estrangeira, principalmente uma língua clássica, precisa demonstrar respeito e propriedade com aquilo que venceu o tempo.

As transformações do mundo, com seus avanços tecnológicos que permitiram um aumento da comunicação entre regiões antes isoladas, a popularização dos meios impressos, as brutais modificações sociais que criaram o acesso de mais e mais pessoas às instituições educacionais, principalmente a partir do século XIX (Hobsbawm, 1977, cap. 1 e 2), se fizeram sentir também no ensino de língua estrangeira. Seu estudo já não se dá mais apenas com o objetivo de cultivar uma tradição ou de aperfeiçoar conhecimentos. Não basta ler os clássicos, sejam do grego e do latim, sejam do inglês, do francês ou de qualquer outra língua. É importante viajar, conhecer e, sobretudo, falar. O método direto – ou natural ou oral – veio a preencher de forma frutífera esta necessidade.

As origens das concepções de língua e ensino que informam a abordagem que embasa o método direto podem, em verdade, ser remontadas às proposições de Comenius, teólogo nascido em fins do século XVI na Morávia, conhecido como o fundador da Didática da Língua. Entretanto, apenas no final do século XIX, começo do XX, com a institucionalização do método nas escolas públicas de alguns países europeus e com a contribuição de estudiosos do ensino de línguas como François Gouin, Otto Jaspersen e Emile de Sauzé, o método definitivamente se populariza.

As concepções desta abordagem se expressam na defesa de que os aprendizes de uma L2 devem adquirir as regras gramaticais não por um processo dedutivo, como na anterior, partindo do paradigma lingüístico para sua aplicação, mas ao contrário, através de um processo indutivo de conhecimento por meio de repetição, imitação, fala e leitura na língua alvo. Sendo assim, a aprendizagem da LE se dá através da própria LE, usa-se exclusivamente a língua alvo para a apresentação e a sistematização dos fatos da língua. A ênfase se desloca da língua escrita para a oral, o relevante na aprendizagem de uma língua é ser capaz de compreendê-la (audição) e produzi-la (fala). As técnicas utilizadas são de dramatização de diálogos situacionais, treino da compreensão auditiva e ênfase na correta pronúncia, o significado é transmitido por meio de imagens e gestos, jamais por tradução.

As palavras de De Sauzé a um repórter, em 1958, definem bem a forma de conduta no ensino de LE: "A language can be learned more quickly by the ear than the eye. You have to see the word one hundred times to recognize it. Hear it twenty times, and it is your friend."(De Sauzé, E. apud Griffith, Susan, s/d). Logo, primeiro deve-se focalizar em exercícios orais – leitura em voz alta de pequenas passagens e repetição de diálogos – para depois se chegar ao escrito.

Estes dois métodos, e as abordagens⁴ que os alicerçam, fundaram um antagonismo dentro do estudo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que traduz em si uma tomada de posição sobre o que é uma língua e, logo, como ela pode ser ensinada e aprendida. Na AGT o conceito de língua que conforma sua metodologia compreende língua(gem) como um conjunto cristalizado de regras e palavras que conformam textos, sendo o significado destes alcançado através da tradução de um a um dos elementos que os compõem.

A definição de Pimenta-Bueno (2004) sobre os estudos morfológicos na Grécia clássica em grande medida ilumina e resume esta concepção, uma vez que ela apresenta uma intrínseca relação de continuidade dos pressupostos formulados na tradição do pensamento ocidental sobre a natureza da linguagem:

[O modelo palavra e paradigma] envolve a identificação da palavra como uma unidade lingüística isolável, e o estabelecimento tanto de um conjunto de classes de palavras nas quais se enquadrassem as palavras da língua, quanto um conjunto de teorias gramaticais que caracterizasse cada classe de palavra e que explicasse as relações que se estabelecem entre as palavras, quando estas se combinam na construção de frases. (op.cit., p. 33)

Aqui encontra-se uma visão que concebe as palavras em relação biunívoca com os objetos do mundo real. A língua nada mais é que uma atribuição de etiquetas às coisas do mundo e, por isso, pode-se encontrar este acesso às diferentes coisas em diferentes línguas, daí a possibilidade da tradução imediata e o recurso a esta para esclarecer os significados no processo de aprendizagem de uma LE.

Por outro lado, vale ainda ressaltar que a compreensão da língua como língua escrita corrobora a consolidação de tal concepção. O caráter físico do texto, sua permanência através do tempo, lhe imputa uma estabilidade que facilita esta visão de língua com um objeto composto de elementos e regras. Os textos antigos,

⁴ Doravante, AGT para Abordagem de Gramática e Tradução e AD, para abordagem direta.

não importando sua natureza – se leis, obras literárias, filosóficas ou religiosas – representam a base da qual emana o poder legitimador da tradição. Desta forma, sua qualidade de referência tem de necessariamente ser a possibilidade de reafirmação da verdade do mundo e da possibilidade do homem acessar esta verdade.

Do outro lado da contenda, tem-se uma pressuposição de língua como uma manifestação primordialmente oral: o homem entra em contato com a linguagem ouvindo, aprendendo primeiro a falar, depois a ler e a escrever. Na AD tem-se pela primeira vez o foco nas quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – entendendo-se, assim, a escrita como uma decorrência da fala. A língua válida para ser estudada deixa de ser apenas o corpo de textos escritos, como na abordagem anterior, e passa a ser entendida como um meio de comunicação que permite a realização dos afazeres do cotidiano.

Na AD os percursos de aprendizado são diretos dentro da L2, sem o auxílio da L1. O aluno é estimulado a relacionar os sons da língua alvo com os objetos e ações que são por eles representados, sem o apoio da tradução. Pode-se inferir, conseqüentemente, uma compreensão psicológica da aprendizagem na medida em que é na mente do indivíduo que ocorre uma relação entre sons de uma língua e os significados que estes representam, relacionando a aprendizagem da L2 a um processo cognitivo de modo muito semelhante com o que ocorreu no processo de aquisição da primeira língua.

2.3.3

Relacionando abordagens e o conceito de contexto

Contrastando estas duas abordagens seminais da história do ensino-aprendizagem de LE, pode-se perceber algumas oposições, já anteriormente mencionadas, dentre as quais duas se fazem mais relevantes para o objetivo aqui presente, ou seja, o de verificar a evolução da noção de contexto na aprendizagem de LE: primeiro, a valorização da oralidade em detrimento da língua escrita e, segundo, conhecimento por método indutivo em contraposição ao dedutivo.

Antes de prosseguir, se faz necessário tecer algumas considerações sobre o significado de contexto. Começemos olhando a definição mesma deste termo

encontrada em um dos dicionários referenciais da língua portuguesa, o dicionário Houaiss. Transcrevemos:

Substantivo masculino; 1.inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação - Ex.: o c. histórico da Guerra de Canudos / 2.o conjunto de palavras, frases, ou o texto que precede ou se segue a determinada palavra, frase ou texto, e que contribuem para o seu significado; o encadeamento do discurso. (Houaiss & Villar, 2001)

Contexto nos remete, assim, àquilo que compõe, organiza e envolve um dado fato, seja ele de que natureza for. Aproxima-se, dessa forma, de um substrato dentro do qual o fato se estabelece.

Já na formulação encontrada em Mattoso Câmara (1986) observando o termo desde o ponto de vista dos estudos da linguagem, ele é concebido inicialmente como “o conjunto de uma enunciação lingüística posta em cotejo com os elementos que a compõe” e em seguida completando, “a significação exata das palavras só se realiza em função do contexto” (op.cit., p.84). Portanto, contextualizar um item lingüístico pode ser pensado como a ação de situar um dado, percebendo suas relações com o “meio-ambiente” que o cerca e que também o define. Um fato isolado até pode ser conhecido, mas a completitude deste conhecimento somente é oferecida pelo estabelecimento de suas relações com as circunstâncias que o envolvem.

As discussões referentes às possibilidades de conhecimento do fato lingüístico isolado e da necessidade de se tomar em conta a tessitura de circunstâncias em que o mesmo ocorre conformam um tradicional embate dentro do pensamento lingüístico, mobilizando há séculos fervorosas disputas teóricas sobre a possibilidade de seu conhecimento (Robbins,1991; Saed, 2000). No entanto, é no campo de aprendizagem de LE que esta discussão ganha contornos especiais à medida que se enfoca a capacidade de expressão de um indivíduo em uma língua outra que sua L1 como intrinsecamente relacionado a fatos que não se atêm unicamente à esfera do conhecimento lingüístico propriamente dito (Widdowson, 1991; Hadley, 1993; Shrum & Glisan, 2002). Aqui parece estar a motivação que orienta a passagem de uma abordagem para a outra, da AGT para a

AD: a busca de um fundamento que permita ao aprendiz de uma LE um melhor desempenho no *uso* da nova língua.

O exemplo pessoal de François Gouin (Brown, 1994), um dos principais formuladores das bases do método direto, relatando seus esforços em aprender alemão em sua obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, de 1880, são representativos dessa questão. Gouin relata como, ao mudar-se para a Alemanha a fim de freqüentar a universidade, se viu na situação de compreender pouco ou nada da língua, embora a tivesse estudado na escola durante algum tempo. Ademais, seu empenho em estudar e memorizar todo um compêndio gramatical e um dicionário tampouco lhe foram úteis ao ver-se na obrigação de lidar com o cotidiano daquela comunidade. A metodologia então tradicional, orientada pela AGT, não lhe ofereceu possibilidades de se tornar proficiente em alemão, algo lhe faltava para desenvolver-se, o que o levou a propor um novo tratamento para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A ênfase dada na AD à experiência oral da língua e à compreensão indutiva das regras e do significado apontam para uma percepção de que o estudo de uma língua não pode ser reduzido à fatos puramente lingüísticos. Na AGT encontramos uma visão de estudos lingüísticos que assume como tarefa tratar a língua enquanto materialidade, centrando-se exclusivamente no estudo das regras fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas independente de suas relações com quaisquer fatos externos, não essencialmente lingüísticos. Nesta concepção, o contexto é considerado como recurso excepcional que pode contribuir para dirimir dúvidas advindas de ambigüidades de interpretação em situações específicas, nas quais o olhar puramente lingüístico não oferece resposta definitiva à questão. Como argumenta Rocha,

Tal perspectiva encontra-se assentada numa dupla crença: por um lado, na crença da auto-suficiência dos fatores lingüísticos para a resolução de uma boa parcela dos problemas relativos à interpretação; por outro lado, a crença na estabilidade dos contextos em que se produzem os enunciados. (In Carneiro, 1999:123)

O advento da abordagem direta significou em larga medida o questionamento de pressupostos fundamentais da compreensão de língua que, se por um lado, não foram uma total revolução, provocaram indiscutivelmente a

abertura de um veio a ser explorado. O afincado da AD em promover o ensino da L2 através da própria L2, expondo o aluno primeiro aos fatos da língua para a posterior sistematização de regras, o uso de imagens que facilitassem o acesso ao conteúdo e ao significado lingüístico, a busca de tornar a língua algo vivo e, assim, próximo da experiência de aquisição da L1, abre uma porta importante para a percepção do contexto, daquilo que não é estritamente lingüístico nessa aprendizagem.

O papel que a noção de contexto desempenha nas diferentes abordagens de aprendizagem de LE parece, portanto, ser capital para a compreensão das contribuições que cada uma ofereceu na evolução do ensino de línguas como sugerem Shrum & Glisan (2002), Kramsch (2000), Shulz (1991), entre outros. Seria como se se processasse uma tomada de consciência de que o dado lingüístico isolado não possui a autonomia necessária para facilitar o acesso direto ao significado, seria assim a quebra da busca do “algoritmo da literalidade” (Arroyo & Rajagopalan, 1992) empreendida pela Lingüística. Como destaca Perini (2002),

Na verdade, para que se dê a compreensão, mesmo em nível bastante elementar, é necessário que as pessoas tenham muito mais em comum que simplesmente uma língua. Precisam ter em comum um grande número de informações, precisam pertencer a meios culturais semelhantes, precisam mesmo ter, até certo ponto, crenças comuns. Sem isso a língua simplesmente deixa de funcionar como instrumento de comunicação. (op.cit., pp.57-58)

Considerando-se os argumentos de Savedra sobre o movimento pendular que organiza a evolução dos métodos e abordagens na história do ensino de línguas estrangeiras, temos, talvez, a possibilidade de estabelecer um outro elemento organizador para a compreensão desse processo evolutivo, que não mais diz respeito apenas a uma polarização de conceitos, concepções e propostas de cada abordagem, ainda que esta polarização seja essencial inclusive para a compreensão do papel do contexto no ensino de LEs. Refletir sobre a noção de contexto nos diferentes momentos em que essa evolução se processou talvez permita aproximar as problematizações enfrentadas pelo ensino-aprendizagem de LE ao desenvolvimento mesmo das concepções acerca de língua e ciência na Lingüística Geral.

A noção de contexto, além do mais, não se restringe, no âmbito da aprendizagem de LE, apenas às relações lingüístico/extra-lingüístico na língua mesma, mas também perpassa posturas pertinentes ao plano pedagógico desta aprendizagem. O contexto passa a ser entendido como algo tão relevante para a aquisição de uma língua que temos, sobretudo, a partir dos anos 70, um expressivo número de métodos que defendem a construção de um meio propício para a viabilização de seus objetivos de aprendizagem – por exemplo, a sugestologia de Lozanov⁵, o método de Curran⁶ ou o método silencioso de Gatteno⁷.

Em resumo, o antagonismo que separa a AGT da AD, que pode ser percebido em termos de uma polarização de técnicas e métodos, se compreendido desde uma perspectiva de uma valorização da noção de contexto para os estudos lingüísticos, possibilita uma interpretação da evolução do ensino-aprendizagem de LE desde uma perspectiva que permite relacionar de forma mais direta os debates travados ao longo, principalmente, do século XX sobre o conceito de língua(gem) nos estudos da Lingüística Geral e da Lingüística Aplicada (Pennycook,1990). Como sublinha Marcuschi (2002) a respeito da evolução do pensamento lingüístico e seus ecos no ensino de língua – no caso L1 - “parece forçoso concluir que, apesar de a ciência lingüística ser relativamente jovem e sua consolidação mal ter começado, seus efeitos fazem-se sentir cada vez mais e com maior intensidade no ensino de língua.”(s/n).

Lançando-se um olhar diacrônico do ponto inicial marcado pela AGT até os dias atuais com os NSFLL parece que se pode advogar por esta relação. Daí a atitude positiva com que um manual de professores de língua estrangeira exorta o esforço dos Standards:

Fortunately, the movement toward standards, the vision of foreign language as a subject area that can be related to other disciplines and to the world at large, and the advances in modern technology served as catalysts in bringing context back into language teaching. (Shrum & Glisan, 2003:25).

⁵ Crença de que técnicas de relaxamento e concentração ajudam o aprendiz a liberar o subconsciente e reter uma maior parcela da língua estudada. (Shrum & Glisan, 2003:367)

⁶ Aprendizagem se processa através da interação entre os alunos, cabendo ao professor um papel passivo de conselheiro/consultor para reduzir a ansiedade. (Idem: 366)

⁷ Situações de aprendizado criadas pelo professor que permanece calado na maior parte do tempo, enquanto manipula bastões e gráficos coloridos que orientam o desempenho cooperativo dos alunos. (Idem: 366)

O contexto entra na sala de aula não mais como um personagem coadjuvante, que sazonalmente é convidado a auxiliar em momentos de tensão ou como um elemento alegórico, mas como possibilitador de uma compreensão complexa de língua(gem) como fator de identidade nacional, como sistema de regras e como atividade sócio-interativa (Perini, 2002; Pennycook, 1990). Neste sentido, contexto se relaciona ao conceito de cultura, pois tal qual a definição de Geertz que a entende como uma teia de significados tecida pelo próprio homem, contexto é a tessitura sobre a qual, ou ainda, na qual se deslinda o significado de um dado.

O exemplo de contextualização dada a partir das práticas de construção de cenários de aprendizagem (learning scenarios) em que a língua alvo é trabalhada em uma atividade de “faz-de-conta” quase teatral – compras de mercado, entrevista com médico, confecção de jornal, etc – que cria um contexto apropriado para o uso da língua, é um bom exemplo desta relação. Entretanto, nas definições de *task-based language teaching* (TBLT) desenvolvidas por Long (1995) que se acham exemplos mais esclarecedores dessa vinculação entre língua e contexto. Sua defesa da necessidade de organizar um curso de LE através da execução de tarefas, e não do trabalho com textos visto que estes são tarefas solucionadas por outrem vazias de propósito para o aprendiz, é um exemplo desta vinculação, pois somente no exercício de se resolver um problema pode-se estudar uma língua como uma “living entity” e não como um objeto (Doughty & Long, 2003,p.56).

2.3.4

Identities e identidade cultural

Um último conceito a necessitar delimitação vem a ser o de identidade cultural. Para tanto, a estratégia anteriormente utilizada para analisar contexto pode ser bastante útil. Por isso, olhemos inicialmente para a definição de identidade do Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Afinal, dicionários são obras de referência relevantes para a pesquisa em ciências humanas, de forma geral, já que eles evidenciam as concepções circulantes na sociedade. Assim sendo, observemos esta consulta:

substantivo feminino; 1) estado do que não muda, do que fica sempre igual. / 2) consciência da persistência da própria personalidade./ 3) o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que

outra. / 4) conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la. / 5) Rubrica: álgebra. Igualdade entre as expressões, que se verifica para todos os possíveis valores atribuídos às variáveis que elas contêm. Obs.: cf. Equação / 6) Rubrica: filosofia. No aristotelismo, unidade de substância, seja no caso da relação necessária entre os dois termos (sujeito e predicado) de uma proposição, seja na situação em que dois seres apresentam mesma essência (p.ex., Pedro e Paulo são animais racionais), ou ainda quando um mesmo ser é duplicado logicamente (p.ex., uma rosa é uma rosa) / Obs.: cf. princípio da identidade ; p.opos. a alteridade. (Houaiss & Villar, 2001)

Há mais duas acepções listadas: uma que remete o termo à carteira de identidade e outra ao elemento de identidade, conceito da álgebra moderna. Destaquemos alguns termos listados relacionados ao conceito de identidade: *não muda, persistência, características que distinguem, igualdade e mesma essência*. Identidade, além disso, partilha com “idêntico” a mesma origem do latim clássico, *idem*, o mesmo.

Identidade é assim aquilo que define, que individualiza, que marca os limites do que é. Tal delimitação é, além disso, estável, permanente, ou seja, se define por ser sempre a mesma. Identidade também está relacionada, por conseguinte, a um nome, daí a carteira de identidade, documento que informa o conjunto de características que define um sujeito em oposição a outrem: Pedro da Silva é Pedro da Silva, portador do registro geral número tal, filho de tais pessoas, nascido em tal lugar. Pedro só é idêntico a Pedro e, assim sendo, é único.

Logo, identidade quando referida a uma pessoa ou a uma coisa procura estabelecer as definições que recortam aquela individualidade da alteridade do mundo, onde o todo subsome as partes. Identificar é, desta forma, uma atividade de relacionar o nome à coisa ou à pessoa. Nesta ação, deposita-se a certeza de uma marca indelével, independente do tempo e do espaço, visto que o ser nomeado passa a ser sempre distinguível (Rajagopalan, 2003, p. 72).

Ampliando a lente, pode-se passar do indivíduo a um conjunto de indivíduos que compartilham uma mesma qualidade. Por exemplo, utensílios de cozinha: várias peças mas todas servem a um mesmo propósito, o de auxiliar a tarefa culinária. Tomando-se um exemplo com pessoas, os cariocas: todos têm em comum o fato de terem nascido no Rio de Janeiro. Aqui identidade deixa de ser percebida como uma qualidade de um e se estende ao grupo, mas ainda assim leva consigo as mesmas propriedades de delimitação perene, pois o grupo passa a ser

percebido como uma individualidade que se distingue, se delimita e se situa em relação a outros grupos sempre da mesma forma.

Em termos lingüísticos como indica Kroskity (2000, p.111), identidade é definida como “the linguistic construction of membership in one or more social groups or categories”. Língua passa a ser aqui o critério que seleciona e recorta a identidade do grupo. Neste sentido, identidade lingüística veio a apresentar, historicamente, uma estreita relação com identidade nacional, visto que a idéia mais tradicional de nação se baseia em um grupo que compartilha, primeiramente, uma mesma língua, ademais de uma mesma história e de um conjunto de tradições.

Tal vinculação entre identidade lingüística e surgimento do Estado-Nação, conceito baluarte do mundo moderno, já foi amplamente estudado. O que aqui interessa destacar é que, em decorrência deste nascimento, o conceito de identidade de um indivíduo se definiu cada vez mais em termos essencialistas, isto é, com um fundamento fixo e imutável que distingue o individual em relação ao demais. Rajagopalan (2002) sublinha esta relação:

O indivíduo era, deste momento em diante, um eu constituído de uma forma única, cuja realização suprema – aquela que, na visão de Kant, ao fim prepararia o caminho da emancipação daquele indivíduo - foi a auto-consciência cartesiana. Taylor (1992) observa como a emergência deste novo indivíduo aconteceu em marcante contraste com o conceito anterior, típico do feudalismo e do período medieval, que via o indivíduo como sendo definido por um *status* atribuído socialmente. (op.cit.,p.30)

O conceito de identidade, portanto, estabelecido em termos de um definidor de características únicas e fixas que distiguem um ser em relação a outros, possui, ele também, um desenvolvimento histórico relevante para sua apreensão.

A compreensão existente na modernidade entre identidade lingüística como um catalizador de uma identidade nacional foi, ao longo de alguns séculos, usada como recurso legitimador da defesa de fronteiras políticas dos estados-nações. Mesmo na história recente, há a permanência deste discurso e, portanto, desta prática, como pode ser encontrado, por exemplo, nas guerras nacionais empreendidas pelos países do leste europeu após a derrocada da ex-União Soviética ou no continente africano em todo período pós-colonial (Hobsbawm, 1995). Portanto, este processo de definição de características semelhantes que

aglutinam um conjunto humano, em um espaço geopolítico determinado, notadamente calcado na idéia de uma língua em comum através da qual experiências de mundo e tradições são transmitidas e intercambiadas, foi a marca da Era Moderna, que ainda hoje compartilhamos e reproduzimos.

No caso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se, portanto, um campo propício para o enfrentamento de duas (ou mais) nacionalidades presentes na sala de aula, no caso de uma LE, ou na vivência social, no caso de uma L2 (Revuz, 1998 p. 215). Estas identidades nacionais são, porém, percepções estagnadoras, construídas sobre um arcabouço ideológico e social, que frustram majoritariamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de uma LE/L2. A identidade, entendida em termos de nacionalidade, por se estruturar sobre critérios de diferenciação únicos, estáveis e permanentes retira do estudo de uma língua a possibilidade de compreensão da variação e da mudança, que são qualidades fundamentais da língua(gem), sobretudo, quando entendida como uma atividade vital do ser humano.

Um conceito de identidade como algo rígido e determinado impossibilita a percepção da identidade de um indivíduo como uma construção social, pois, conforme aponta Rajagopalan (1998, p.41), é na língua e através dela que a identidade do indivíduo se constrói. Desta forma, é necessário trabalhar, na perspectiva do ensino de LEs, com uma noção que resgate esta característica de transformação presente nos assuntos humanos. Como argumenta Rajagopalan,

[...] 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. Isto por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (id. Ibidem. p. 41-42)

Faz-se necessário, assim, lidar com um conceito de identidade que não limite o ser identificado. As diferenças existem e podem ser percebidas a partir de diversos critérios, mas o relevante está em se entender o critério não como uma determinação.

É neste sentido, que o conceito de cultura vem a unir-se ao de identidade, em uma busca de eximi-lo, em particular em sua versão de identidade lingüística,

do âmbito da nacionalidade. Nas palavras de Todorov (apud Serrani-Infante, 1998, p.239), o conceito de nação pode ser superado pelo de cultura, já que “[...]a cultura pré-existe ao indivíduo, e não se pode mudar de cultura do dia para noite”. Enfatizando-se cultura, resgata-se para a definição das identidades o movimento de transformação constante do ser humano em seu viver no mundo.

A noção de multiculturalismo pode ser percebida como um argumento a mais para a definição de identidade cultural. Defendida por Adler (1977) como uma das principais características da contemporaneidade, nesta noção o indivíduo não mais se define como um ser atado a uma determinada etiqueta nacional, mas sim como em constante transformação devido, principalmente, ao processo de globalização do final do século XX, início deste século. Como destaca o autor,

The navigating image at the core of the multicultural personality is premised on an assumption of many cultural realities. The multicultural person, therefore, is not simply the one who is sensitive to many different cultures. Rather, this person is always in the process of becoming a part of and apart from a given cultural context. He or she is a formative being, resilient, changing, and evolutionary. There is no permanent cultural "character" but neither is he or she free from the influences of culture. In the shifts and movements of his or her identity process, the multicultural person is continually recreating the symbol of self. (op.cit. s/n)

A identidade cultural se modifica porque o ser humano está constantemente na iminência de alguma modificação. Nos dias atuais, em função da globalização, tal percepção se faz ainda mais premente, pois, cada vez mais, seja através da mídia, da internet, do transporte aéreo ou terrestre, seja através de qualquer outro meio de comunicação, os pontos extremos do planeta estão em permanente contato. Moda, música, cinema, televisão, todos são exemplos desta possibilidade de compartilhar um mesmo modelo de gosto e atitudes ao redor do mundo. Esta coexistência entre o local e o universal se torna mais intensa, exacerbando esta tensão constitutiva da vida humana que é a mudança.

Como será visto mais adiante, este conceito de identidade cultural representa uma percepção fundamental para a compreensão e o desenvolvimento de um programa de ensino de LEs sob a perspectiva dos NFSLL.