

5

Percebendo a experiência

5.1

Retomando

Toda narrativa é uma seleção e toda seleção é organizada segundo um ou mais critérios. A narrativa de minha experiência privilegiou alguns momentos que foram entendidos como mais pertinentes para realizar uma análise desses dados. Aqueles que aqui orientaram este processo de escolha e de desenvolvimento foram os momentos em que as noções de identidade cultural e contexto se fizeram mais presentes, segundo os critérios aqui estabelecidos.

Como apresentado inicialmente, os objetivos que guiaram meu olhar e minhas preocupações enquanto estava em Boston College desenvolvendo o curso de PLE nível intermediário de acordo com as orientações dos NSFL foram, primeiramente, o de verificar a noção de *contexto* como um amalgamador das propostas dos *Standards*, como aquilo oferece a possibilidade de interseção entre os 5Cs e que, em segundo lugar, permite caracterizar esta proposta como uma nova abordagem. Por último, o de resgatar o conceito de identidade cultural como uma idéia basilar para a implementação dos cinco princípios, já que trabalhar com este conceito implica compreender língua(gem) não como um *corpus*, mas como uma experiência do homem inserido na sociedade que usa uma dada língua. Assim, esta definição fundamenta o trabalho com a variação lingüística, entendendo que esta variação representa uma visão de mundo e as relações sociais aí existentes. Apontá-las faz parte da tarefa de ensino de LE, pois a aprendizagem destas distinções orienta também a própria relação ensino-aprendizagem decorrente das escolhas realizadas.

Em cada uma das atividades, comunicação, cultura, comparação, conexão e comunidade foram propósitos ordenadores de sua apresentação e sua realização. Não no sentido de serem objetivos finais, mas como orientadores da ação que acontecia fora (durante a preparação) e dentro (na execução) da sala de aula. Pensando no fora de sala de aula, analisemos, inicialmente, a situação da língua portuguesa dentro do departamento e na universidade.

5.2

Dando o contexto

O Departamento de Língua e Literatura Românicas de BC se apresenta em sua página *web* como um centro que oferece cursos de literatura, língua e cultura de francês, italiano, espanhol e português (cf cap.4.2) e, pela forma como o menciona, se é levado a crer que todas as línguas possuem um tratamento eqüitativo, isto é, que cada uma delas possui um leque de ofertas semelhantes. No entanto, tal impressão pode rapidamente ser desfeita quando se busca uma relação dos cursos aí oferecidos, pois rapidamente se pode perceber que português tem apenas um curso de ensino de língua por semestre, ao contrário dos demais. Mas por que a diferença?

A primeira resposta encontrada foi que tal oferta era recente, de apenas seis anos, e considerando-se que cada dois anos correspondia a um ciclo, aquele período de 2003/2004 fechava apenas o terceiro deles. Além do que, a falta de uma continuidade de instrutores dificultara ainda mais o delineamento de um perfil claro para o encaminhamento do ensino de português. Como este era um projeto experimental que respondia às necessidades de desenvolvimento do Centro de Estudos Latino-Americanos, ainda não havia sido definida totalmente a distribuição de recursos para maiores investimentos que possibilitassem um encaminhamento distinto.

O curso de PLE no Departamento, portanto, tinha um perfil experimental e indefinido, embora seu oferecimento estivesse divulgado e implementado. As condições para seu amadurecimento ainda não haviam acontecido por razões exteriores às diretrizes departamentais.

Tal explicação ajuda a assinalar um dado importante sobre o papel do ensino de português em Boston College. Esta língua se tornou relevante para ser incluída como disciplina no Departamento de Língua e Literatura Românicas não devido à uma preocupação com questões lingüísticas em sentido restrito, menos ainda devido a seu peso na tradição literária das línguas românicas. Sua inclusão se deveu a um fato que pode ser definido como geopolítico, à medida que foi devido à estruturação do Centro de Estudos Latino-Americanos que a universidade se viu em situação de implementar um curso de língua portuguesa. Foi o papel do Brasil na América Latina, sua influência no concerto de países que

compõem a região que abriu a porta para o português. Afinal, com dados econômicos e geográficos importantes tais como população absoluta, população economicamente ativa, produto interno bruto, indústria, recursos naturais, entre outros, se torna patente o reconhecimento do papel político desempenhado pelo país.

Este pode a princípio parecer um dado de somenos importância, mas ele em verdade acrescenta uma reflexão interessante para aqueles que atuam no ensino de PLE. Afinal saber a motivação que subjaz a um movimento de crescimento do estudo da língua portuguesa nos auxilia não somente a saber o que e como trabalhar, mas sobretudo nos ajuda a situar nossa atuação dentro deste panorama.

Este esclarecimento também permite entender a escassez de materiais nos setores de informação da universidade: biblioteca e Laboratório de Línguas. O material existente, por exemplo, na biblioteca em português referente ao Brasil quase todo havia sido incorporado a este acervo entre o começo dos anos cinquenta e meados dos sessenta. O que havia de períodos anteriores ou compunha o acervo jesuíta, isto é, textos de cunho religioso e missionário para catequização, muitos deles da época da expansão ultramarina, ou se relacionava parcamente ao ensino de inglês para falantes do português.

Aliás, referente a este tema, também é interessante notar a concomitância da época de ampliação do acervo da biblioteca com a inclusão da língua portuguesa na antiga AATS (American Association of Teachers of Spanish), que, a partir da década de 1940, se transforma em AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese). Esta inclusão ocorreu justamente após o alinhamento do Brasil junto aos EUA durante a 2ª Guerra Mundial, período da instalação das bases norte-americanas em algumas capitais brasileiras das regiões norte e nordeste. Um interessante artigo de Jackson (2004) tratando da história do ensino de português em Yale reforça esta observação:

Teaching of Portuguese language at Yale began in the early days of WWII in 1942-43. Yale cooperated with the government officials in Washington, D.C. to institute a “speed-up” program of classes, meeting twelve months of the year in three terms. Under this program Yale began or continued the teaching of Chinese, Japanese, Russian, Spanish, German, French, and Italian for the purpose of training military officers. (p.1)

Pensar estas questões coloca o ensino de PLE em perspectiva. Os atrativos de seu estudo não podem ser equiparados, por exemplo, à tradição de estudo do francês ou mesmo do italiano, que estiveram mais relacionados a uma idéia de enriquecimento cultural e de refinamento por serem as línguas das Artes e da Literatura, com grafia em maiúsculas. Nem mesmo ao estudo do espanhol, que foi a primeira língua européia a chegar à região hoje compreendida pelos EUA, apesar de o inglês ter se tornado sua língua nacional. A relação da expansão do ensino do português como língua estrangeira naquele país parece estar bastante mais referida ao crescimento do interesse geopolítico sobre a América latina.

É interessante notar que, apesar da existência de uma colônia portuguesa numericamente expressiva nas áreas da Nova Inglaterra e da Califórnia desde as primeiras décadas do século XX, esta presença não parece ter sido suficiente para a implementação do ensino de português, ao menos na região, a não ser em específicas escolas bilíngües financiadas pela própria comunidade lusa, mas não como projeto de financiamento do governo norte-americano. Ainda que exista um significativo número de professores de língua e literatura portuguesa em universidades da região oriundos desta imigração, conforme levantamento realizado nos sites de instituições de ensino que oferecem estas especialidades, a difusão do português aponta para uma relação estreita com uma lógica de estado.

Desta reflexão é preciso ressaltar que a motivação dos alunos de PLE não necessariamente é o de corresponder a um ‘chamamento’ do estado para a criação de estudiosos interessados em desenvolver pesquisas sobre o Brasil ou a América latina, ou qualquer hipótese do gênero. Mas, ainda que este não seja o objetivo fundamental do aprendiz, a existência do curso pode promover a possibilidade do desenvolvimento deste propósito, que não obrigatoriamente traduzir-se-á na capacitação de *Brazilianistas*¹⁷, mas provavelmente na formação de cidadãos capazes de atuar em áreas diversas onde possa ser relevante ter este tipo de conhecimento. Como sublinham os NSFLL, estudar outras línguas e culturas enriquece a preparação do jovem para o futuro e, nos dias atuais, é muito difícil de se imaginar uma atividade qualquer que não se beneficie do conhecimento de uma língua estrangeira (pp.11-12). Ou seja, não há o atendimento a um apelo, mas há

¹⁷ *Brazilianist* é o termo usado para designar estudiosos da História e Cultura brasileira notadamente norte-americanos que participaram, principalmente a partir da década de 1960, de projetos de pesquisa que produziram um importante acervo de obras sobre o país em termos sociais, políticos e culturais.

uma percepção bastante generalizada, principalmente nas universidades, de que conhecer uma segunda língua agrega valor ao futuro desempenho profissional.

Além do que, no caso de o aluno não possuir ampla consciência desta possibilidade, é da alçada do professor de língua estrangeira, principalmente dentro do horizonte dos *Standards*, fomentar esta visão, para que o aluno se conscientize da relevância de seus estudos. O ensino de LEs não se restringe a si mesmo, ele precisa estar em perspectiva e informado pelas relações que guarda com outras áreas de conhecimento e a própria experiência de ser social do aluno.

Como se pode inferir do exposto, contextualizar não se restringe apenas a uma conduta encerrada ao momento de trabalho de um item curricular em sala de aula. Contextualizar se remete também a um esforço de conscientização sobre a tarefa social que está sendo desempenhada. O contexto da sala de aula não é o de um mundo à parte, laboratório esterilizado e asséptico em que as relações sociais norteadas por valores, perspectivas e práticas não entram. Aqueles que dão vida a este espaço, ou seja, alunos e professor, são atores sociais formados e informados em ampla medida pelo mundo que os rodeia. A sala de aula é um espaço público normatizado de várias formas pelas práticas políticas, sociais e culturais da sociedade em questão.

Assim, apesar de ter um espaço menor dentro das preocupações centrais do Departamento de Língua e Literatura Românicas, esta disciplina possuía uma razão de ser que não se circunscrevia sequer a um projeto deste âmbito. Sua existência satisfazia, em verdade, exigências interdisciplinares que ultrapassavam os limites administrativos do Departamento. Uma das vantagens menores advindas deste particular conhecimento, por exemplo, possibilitou a solicitação de novos materiais – DVDs, gramáticas e dicionários – que foram realmente adquiridos, para o acervo do Laboratório de Línguas, assim como prioridade na compra dos livros didáticos. Mas mais do que isso, este foi um dado relevante para catalisar os interesses dos alunos em torno não apenas da língua portuguesa, mas do português brasileiro.

O outro lado da moeda que precisava ser explorado era o relacionamento dos alunos com a língua que eles optaram estudar. Todos os que compunham o corpo discente de português eram alunos cumprindo a obrigatoriedade de conhecimento intermediário de segunda língua estipulado pelas normas

acadêmicas vigentes. Isto é, nenhum deles perseguia uma capacitação específica dentro do Departamento.

Então por que o português? Uma das justificativas mais frequentes oferecida por eles foi o conhecimento prévio da língua por suas experiências familiares. Outro motivo alegado foi o de curiosidade com relação ao Brasil e a dita “musicalidade” da língua. Podemos pensar que esta última resposta tenha sido de alguma forma encaminhada de modo a agradar a professora, não por falta de sinceridade, mas pela mera situação de educadamente demonstrar gentileza para com um estrangeiro, ainda mais sendo este o responsável pela nota final que garantiria ou não suas aprovações. Mas esta resposta não parece ser suficiente.

Vale ressaltar, por exemplo, que todos tinham uma opinião qualquer ou algum conhecimento sobre o Brasil, mesmo aqueles que se iniciavam o curso naquele período. Nada fora do esperado: “a floresta amazônica pulmão do mundo”, “carnaval”, “samba”, “biquíni”, “calor”, “praia” e “favela”. De forma geral, eles descreveram um lugar exótico, fora do tempo, em constantes férias, cercado por pobreza, mas com beleza natural, apesar da pouca preservação destes mesmos dotes. A forma com que eles descreviam este país era sempre estabelecendo um contraste com seu país natal, onde tudo era menos interessante: o frio, o excesso de trabalho, a falta de alegria, as restrições aos jovens. Era como o sonho comparado à realidade. O que não significava dizer que eles quisessem viver naquele “paraíso tropical”, talvez um ou dois tenham manifestado tal intenção, principalmente a aluna que havia vivido no país. Tais comparações significavam ainda menos que eles quisessem deixar de viver em seu país. Sua curiosidade recaía mais no fato de entender o que eu estava fazendo ali, se eu queria permanecer nos EUA ou não, esta era uma indagação frequente.

O que se podia inferir destas manifestações era, em verdade, a força dos estereótipos como algo muito mais presente do que algumas vezes supomos. Sobre ele se constroem conhecimentos e através dele se filtram informações. As manifestações dos estudantes davam conta de duas identidades opostas: de um lado uma idéia de EUA associado ao trabalho, à seriedade, às leis e à riqueza; de outro lado, em oposição, o Brasil, lugar das férias, da descontração, do carnaval, do futebol e da pobreza. Portugal surgia como um meio termo, um país que fazia parte da Europa – berço da civilização – mas que não era rico, era tradicional sem ser percebido como tão restritivo; aí se trabalhava, mas também se aproveitava

mais a vida – segundo seus exemplos, em Portugal se tinha mais laços familiares e de amizade e também a vida era mais relaxada. De outros exemplos assinalados por eles de países em que se falava português, Angola e Moçambique foram associados à guerra e a recursos naturais, e Cabo Verde se aproximava da imagem do Brasil, mas com mais pobreza.

Tais considerações lançam algumas luzes sobre a intervenção da aluna no episódio do restaurante Dito & Feito (Cf. p.60). Ela buscou mostrar “dito e feito” como uma expressão idiomática referida a uma característica brasileira de valorização da palavra de uma pessoa em detrimento ao estabelecido em um papel ou em um contrato escrito. Seu objetivo parecia ser o de apresentar um contraste entre duas formas de ser: uma tradicional, em que a palavra de um homem era a medida de suas ações, e uma moderna – digamos assim – em que a palavra escrita era a normatizadora das ações. Considere-se que esta estudante era uma graduanda de economia, portanto o que ela buscava expressar eram seus conhecimentos sociológicos, provavelmente de base weberiana, de sociedades tradicionais em oposição às sociedades modernas. O que ela estava apontando era em certa medida aquela diferenciação proposta por Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, sobre o caráter nacional do Brasil.

Segundo a exposição de Buarque de Holanda, a sociedade moderna se caracteriza pela ‘iniciativa pessoal e a concorrência entre cidadãos’ (op. cit, p.104). Sua organização se dá através das regras de civilidade, ordenadas por um sistema objetivo e externo, onde todos os participantes sociais são equidistantes entre si e mediados por uma idéia de interesse público que deve necessariamente sobrepor-se ao interesse individual. Contrariamente, no Brasil temos uma vida social em que o estado (mundo público) se encontra intimamente vinculado aos elementos individuais desta sociedade, pois aqueles que organizam o mundo público o fazem desde uma perspectiva privada. Tomando por base as proposições de Max Weber, Buarque de Holanda mostra como a vida social brasileira não se caracteriza por uma vitória do interesse público sobre o interesse familiar, movimento este que é o alicerce do Estado Moderno e que permitiu a criação de uma burocracia impessoal e objetiva, regulada por um corpo de leis que não se subsume a interesses familiares, mas antes os esmaga.

A oposição Brasil versus EUA que os estudantes apontavam em grande medida se baseava neste antagonismo. Se eles não necessariamente definiam o

primeiro como uma sociedade tradicional nos termos sociológicos aqui ressaltados – salvo a referida aluna em um momento do curso – suas percepções acerca de seu país refletiam, como não podia deixar de ser, uma sociedade moderna, material, tecnológica e politicamente desenvolvida. Os EUA são percebidos como um sistema legal estabelecido, constante e objetivo que em muito se diferenciava de outros lugares menos desenvolvidos, que se sem dúvida podiam possuir atrativos, contudo, não eram totalmente confiáveis. Entretanto, aponta também para uma atitude complacente que vê o outro não como diferente em função de seu particular desenvolvimento histórico e cultural, mas em posição evolutiva inferior: uma reprodução do olhar condescendente do adulto frente a uma criança.

A motivação para escolher a língua portuguesa dentre as outras que também poderiam atender ao requisito acadêmico se referia, desta feita, a uma possibilidade de conhecer algo divertido, que, mesmo implicando trabalho quanto às conjugações verbais, ao problema do gênero ou a qualquer outro item lingüístico, podia ainda ser fonte de uma atividade prazerosa e de certo modo não tão compromissado. Se, por um lado, estes podiam ser pontos positivos de incentivo ao estudo de uma LE; por outro, denotavam um olhar preconceituoso, carregado de pressuposições indulgentes sobre aquela língua e cultura em foco.

Dentro da tarefa de montar e ministrar o curso, buscou-se lidar com estas posturas de forma positiva a fim de utilizá-las como facilitadores para o estabelecimento de uma ponte que favorecesse a aproximação e, assim, o desenvolvimento do programa. Contudo, lidar com estereótipos é sempre um pouco mais complexo, pois eles são uma via de mão dupla. Se por um lado eles são generalizações necessárias que situam as distinções da diversidade das culturas, por outro eles podem ser uma fonte de mal entendidos, por criarem uma impressão de domínio e conhecimento do contexto em que se desenrolam práticas, perspectivas e valores de uma dada sociedade (Bennett, 1998, p.6-7). Ou seja, lidar com estereótipos pode facilitar a perda da possibilidade de um olhar crítico e, assim, de reconhecer aquele sentimento de estranhamento que nos move a questionar nossas experiências.

As metas delineadas para o curso foram as de estimular uma crítica dessa visão que eles possuíam com relação às sociedades que constituíam o mundo da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, estender esta crítica para suas próprias crenças sobre seu país. Não havia como não me incluir de certa maneira neste

processo de revisão crítica, afinal, independente de meu querer, também construo e filtro meu conhecimento através de estereótipos e de muitos preconceitos, tanto sobre os outros, quanto sobre minha própria identidade. Nem professor nem alunos somos neutros; de ambos os lados se podem encontrar juízos de valores originados de nossas experiências no mundo. Ter clareza a respeito desta situação é ponto fundamental para o desenvolvimento da tarefa docente em sala de aula.

5.3

Os NSFLL e o contexto

A orientação do Departamento quanto ao desenvolvimento dos cursos de nível intermediário tinha como objetivos específicos os seguintes itens: 1) ensinar e praticar as setes funções comunicativas mais importantes, a saber, descrever, comparar, narrar, reagir e recomendar, expressar gosto e desgosto, fazer hipótese e falar sobre o futuro; 2) ajudar os aprendizes a entender a gramática como uma ferramenta da comunicação e não como um fim em si mesmo; 3) oferecer uma ampla variedade de fontes que os ajudassem no desenvolvimento das referidas funções; 4) desenvolver estratégias de leitura que encorajassem uma abordagem diferente da de tradução palavra-por-palavra, para que os textos passassem a ser vistos como fonte de discussão e informação cultural. Com isso, ao fim do curso, o aluno deveria estar apto a alcançar um grau de proficiência intermediário médio para avançado¹⁸ em todas as habilidades em acordo com os níveis do ACTFL Proficiency Guidelines.

A elaboração, e quase concomitante execução, do programa de PLE nível intermediário I e II foi conduzida de modo a não perder nem a orientação acima descrita, nem a perspectiva dos cinco Cs, para que, em alguma medida, cada um deles estivesse sempre sendo trabalhado em sala de aula, não como um objetivo a ser atingido, mas como os elementos que orientavam a execução das atividades.

¹⁸ Aprendizes com nível Intermediário médio são capazes de desempenhar satisfatoriamente uma variedade de tarefas comunicativas, não muito complexas, em situações diretas de interação social. Sua tendência é de funcionar reativamente, respondendo de modo direto a questões ou pedidos de informação. Contudo, quando necessário, eles são capazes de formular questões sobre uma variedade de informações para satisfazer necessidades básicas, tais como, informação sobre preços, serviços e localização. Em havendo necessidade de desempenhar funções ou de tratar de assuntos em um nível mais avançado, eles são capazes de dar informação, embora tenham dificuldade de relacionar idéias, manipular tempo e aspecto e de usar estratégias comunicativas, como perífrase. Para maior discussão ver ACTFL Proficiency Guidelines – speaking 1999.

Esta opção de trabalhar com os 5 Cs como princípios orientadores se devia, em grande parte, ao fato de em inglês eles serem denominados *'the five goals of language learning'*. A palavra 'goal' possui uma sutil diferença em relação a 'objective', apesar de poderem ser entendidas como sinônimos. Enquanto esta sugere o desejo de realização de algo específico cuja concretização é quase sempre certa, aquela traz uma idéia de faina, de necessidade de um empreendimento árduo para sua consecução que pode, inclusive, não alcançar o resultado desejado. Não é à toa, neste sentido, que "goal" é o termo preferencialmente associado ao jogo e também ao trabalho acadêmico, ao invés de "objective".

Logo, o motor do curso era desenvolver a comunicação dos estudantes na língua portuguesa, sem que isso significasse uma adesão à abordagem comunicativa, em que se privilegia o sentido em detrimento da forma, na crença de que a exposição à língua possa ser suficiente para se estabelecer a compreensão. Alunos e professor precisam estar cientes do espaço em que estão inseridos. Estar em sala de aula significa que ali alguém está buscando aprender e que alguém está apto a ensinar. Há papéis sociais claros e definidos que organizam aquele espaço como um lugar institucionalizado para a aprendizagem. Estudar uma segunda língua, ainda que guarde semelhanças com o processo de aquisição de primeira língua, nunca será igual àquela experiência originária, no mínimo porque esta experiência já aconteceu, e, repetindo resumidamente a máxima marxista, "a História só se repete como farsa".

O projeto era desenvolver a competência comunicativa preocupando-se com a forma, entendendo que o item gramatical não é um fato isolado, mas cumpre uma função. Ele está sempre inserido em um contexto que, apesar de nunca poder ser capturado em sua totalidade, pode ser compreendido ao menos em alguns aspectos e estes podem ser escolhidos conforme o que seja importante ressaltar. Ter competência comunicativa na perspectiva dos *Standards* é desenvolver a capacidade de se situar dentro daquela língua, tanto por conhecer seu sistema lingüístico como também por conhecer o marco de convenções culturais que dão forma e significado a este sistema. Um anda par e passo com o outro, nada vem antes ou depois. O que subdivide este conhecimento em etapas é o olhar que lançamos para recortar um caminho que possibilite um acercamento deste todo. Dividimos para compreender, porque precisamos de trajetória para

cumprir um caminho. Faz parte de nossa experiência no mundo dar um passo de cada vez, tentar andar com as duas pernas é efetuar um outro movimento, é pular.

Definir papéis e ter esta consciência não se traduz necessariamente em uma assunção de que ‘cada macaco no seu galho’, isto é, que os papéis são definidos, imutáveis e estanques. Antes significa assumir responsabilidades complementares. Nem ensinar, nem tampouco aprender são atividades regulares e lineares, mas processos de ida e volta, em que conhecimentos prévios são reformulados todo o tempo, independentemente da natureza deste conhecimento.

Pensar em comparação e conexão, por exemplo, não se resume simplesmente a incluir um momento em que os alunos devem realizar uma comparação de um dado assunto com algo de suas realidades ou conectar aquele mesmo assunto com algo já aprendido em outra disciplina. Não é apenas isso o que está sendo sugerido. Comparar e conectar são atividades cognitivas que todos nós realizamos incessantemente, são experiências banais de nosso cotidiano. Ao se deparar com um fato novo o ser humano busca em sua memória um meio de acomodá-lo ao mundo do já conhecido, do já experimentado, do já vivido. Discussões de se alguém é ou não uma folha em branco em algum momento da vida, sobretudo escolar, já não possuem mais eco nos dias atuais.

Na perspectiva dos *Standards*, comparar e conectar são atividades que devem ser estimuladas no aluno. Ele deve ser motivado a agir desta forma, pois somente no exercício constante de comparar o não-conhecido com o conhecido, realizando as conexões possíveis dentro de seu horizonte de experiências vividas, é que ele desenvolve sua capacidade de posicionar-se frente ao novo e de transformá-lo em conhecimento adquirido. O conhecimento é internalizado porque, depois de um primeiro momento de desordem, causada pelo estranhamento, o novo se acomoda e rearruma a estabilidade anterior em uma nova estabilidade, que provavelmente será desestabilizada em momento posterior, e assim sucessivamente¹⁹. Este processo não se restringe somente ao aprendiz; o professor, como ser humano que é, também está a ele submetido, apenas em diferente situação, em um nível de experiência diferente resultante no mínimo do processo de escolarização pelo qual já haverá passado.

¹⁹ As teorias de Krashen sobre o input+1 e de Vigotsky sobre zona de desenvolvimento proximal (ZPD), ver Shrum & Glisan, 2003, cap.1.

Comparação e conexão são assim os elementos que organizam e, de certa forma, materializam o contexto. Vejamos um exemplo tomando as funções destacadas pelas diretrizes do Departamento: fazer hipóteses. O que é fazer uma hipótese? De forma grosseira podemos dizer que é imaginar algo a partir de indícios da experiência ou de desejos. Quando fazemos hipóteses? E quando as fazemos, que elementos lingüísticos usamos para formulá-las? Estas são as perguntas que precisam estar enunciadas para se empreender a tarefa de lidar com esta função.

O aprendiz tem em sua experiência de vida – principalmente entre um público de jovens universitários – o hábito de formular hipóteses falando de seus desejos e de suas possibilidades de realização. Tomemos como exemplo o seguinte enunciado: “Se eu estivesse de férias, passava o dia na praia”. Isto é uma hipótese. Em que contexto uma frase como esta pode ser enunciada? Não é um esforço para um já estudante de PLE deduzir uma situação para uma formulação como esta, mesmo que ele ainda não conheça o imperfeito do subjuntivo. Qual a pessoa que nunca formulou um desejo como este? Quem nunca pensou em passar o dia na praia, ou na piscina, ou no campo, ou onde quer que fosse, simplesmente não fazendo nada, totalmente dedicado ao ócio? Mas ao mesmo tempo também se sabe com base na experiência de vida que esta situação só é possível para quem nem trabalha nem estuda, ou seja, está de férias, porque a ordem rotineira da vida é a labuta – a menos que a pessoa seja um boa-vida, mas aí seria uma outra hipótese. O imperfeito do subjuntivo²⁰ pode ser uma novidade, mas olhando para ele neste contexto ele ganha nexos, pois há como estabelecer comparações seja com a língua materna (sobretudo no caso do inglês), seja com suas próprias vivências; além de também estabelecer conexões que acomodem este novo conhecimento.

Na apresentação da atividade sobre as férias de Nenê (cf. P.66) houve um desenvolvimento ilustrativo desta percepção. Posta a situação do desejo de descanso da personagem, se conseguiu um cenário para que cada um manifestasse hipóteses sobre o que fariam em seu lugar ou no lugar do marido, do que fariam se estivessem de férias e assim por diante. As formas necessárias para expressão

²⁰ Claro está que o uso do imperfeito do subjuntivo não se restringe à elaboração de conjecturas. Por exemplo, o uso com a conjunção *embora* é um caso clássico em que não há nenhuma hipótese, mas sim o emprego dentro de uma estrutura fixa da língua: *Embora fosse cedo, Clara já havia chegado.*

dessas hipóteses não estavam totalmente dominadas, cabia introduzi-las. O objetivo era trabalhar com o que eles conheciam, tratar das férias em oposição ao trabalho, dos projetos para as suas férias e da idéia de férias associada a verão, à praia e ao mar. Foi o momento de abordar o sonho brasileiro de ver a neve, ou seja, das férias com frio, que aliás é tão bem ilustrado nas cenas iniciais do filme *Bye, Bye Brasil* de Cacá Diegues, quando o personagem Lorde Cigano se diz capaz de realizar, através de seus poderes mágicos, o maior desejo nacional e produz uma tempestade de coco ralado para sua maravilhada platéia.

Os itens lingüísticos estudados certamente não foram facilmente assimilados, a aprendizagem não se realiza como em uma equação: feita a atividade, questão resolvida. Este ponto foi revisitado várias vezes e muitas outras revisões teriam que ser feitas para realmente se processar a contento tal conhecimento. Porém, no âmbito da sala de aula os assuntos tratados tiveram repercussão, servindo como estímulo para comparações e conexões com outros fatos de suas experiências e assim ampliando o tratamento dado aos diversos conteúdos.

O conceito de comunidade vem fechar este conjunto. Como pensar comunicação, cultura, comparação e conexão no ensino-aprendizagem de LE fora de uma comunidade? Não se pode perder de vista que a própria sala de aula já é em si uma comunidade, onde os alunos interagem entre si e com o professor, cada um em acordo com seus papéis. Por maiores que sejam as turmas, por mais atomizadas que sejam as aulas, ao fim de um período de convivência todos se conhecem, nem que seja apenas de vista, por não terem tido oportunidade de trocar mais do que algumas palavras. Em uma sala de aula de língua estrangeira isto raramente acontece, visto que as turmas tendem a ser menores exatamente para facilitar a interação. Mas independente da profundidade do conhecimento pessoal, todos se posicionam de acordo com as regras sociais que regem este espaço: todos polidamente se cumprimentam e ocupam seus lugares, buscam não interferir no espaço um do outro para não ter o seu desrespeitado, se relacionam com o professor com devida distância e respeito, esperam o reconhecimento de seus esforços e assim por diante.

Além desta comunidade, como ressaltam os NSFLL, há nessa sala de aula uma comunidade referencial que, se não tem presença física, tem representação assegurada tanto através da figura do professor quanto do material pedagógico

utilizado, ou seja, a comunidade lingüística que originariamente usa aquela língua alvo como língua materna. Os franceses não estão na aula de francês, nem os russos na de russo, mas eles espectralmente estão ali. Eles são de alguma forma o motivo da existência daquele acontecimento, a aula, e, portanto, a referência constante que oferece significado àquela língua. Mesmo pensando as línguas clássicas, o latim, por exemplo, ainda permanece esta referência. A diferença talvez seja que neste caso a comunidade tem como suporte material apenas os textos em que a língua sobreviveu, e não mais um lugar no mundo como os franceses ou os russos.

Estabelecer contato com essas comunidades se esboça como o fim último de quem aprende uma língua, mesmo que este contato seja possível apenas através de suas obras. Quem aprende uma língua anseia por uma oportunidade de mostrar seus conhecimentos, nem que seja dizendo apenas um cumprimento banal, dando uma informação a um turista ou ainda mostrando aos amigos que sabe contar de um a dez naquela língua. Com a evolução dos meios tecnológicos, principalmente a internet, viabilizar este contato vem se tornando mais fácil a cada dia.

As noções de comunidade, comparação, conexão, cultura e comunicação são, desta forma, a base sobre a qual o conceito de língua(gem) se estrutura dentro da percepção dos NSFL. Mas o que todas estas noções têm em comum é o fato de apontarem para algo que está para além do tradicional conceito essencialista ou representacionalista de língua(gem) que supunha uma relação de estabilidade entre o signo e o significado, entre a palavra e o objeto do mundo real que ela representa. Tais noções, os cinco Cs, demarcam assim esta dimensão tradicionalmente definida como não lingüística que, entretanto, afeta e se imiscui totalmente na língua(gem).

Esta separação lingüístico/para-lingüístico vem tradicionalmente sendo trabalhada na Língua(gem) através de duas oposições distintas, mas não necessariamente excludentes que situam, por um lado, o conhecimento lingüístico em oposição ao conhecimento enciclopédico e, por outro lado, o conhecimento lingüístico em contraposição ao conhecimento contextual/ pragmático.

Estas oposições tratam da relação entre o enunciado lingüístico e o ato de sua enunciação, que compreende tanto o nível de contexto imediato do enunciado – isto é, o tempo, o espaço, os indivíduos - como também as práticas e usos dentro dos quais todo enunciado é proferido, não se perdendo de vista que a linguagem é

um fenômeno humano e social. Assim, por exemplo, se temos a declaração ‘isso é uma linda mesa’ proferida por um convidado que está elogiando a decoração da casa de sua anfitriã ao se aproximarem da sala de jantar, *mesa* será interpretado como o móvel que apóia os utensílios usados em uma refeição; entretanto, se o mesmo enunciado ocorre durante um jogo de cartas, *mesa* estará relacionado às apostas feitas pelos participantes do jogo ou às cartas deixadas à mostra como em um jogo de buraco. O que se depreende desta simples observação é que o mero enunciado não garante todos os elementos necessários para que o significado da palavra *mesa* seja estabelecido. A clareza do significado depende de informações que são exteriores à expressão lingüística.

O signo lingüístico para os NSFLL deve ser concebido considerando-se esta relação holística que possui com o mundo. Esta dicotomia lingüístico/para-lingüístico perde sua validade, visto que não há como desvincular um do outro, nem em termos de análise, muito menos em termos de ensino. Reduzir um dado gramatical, atomizá-lo é processar uma perda de seu sentido lingüístico, visto que é no contexto que seu significado pode estar assegurado.

Quando os *Standards* insistem na tecla do “ what to say to whom and when” para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, eles não estão se referindo a uma questão contextual/pragmática secundária, externa ao sistema da língua, mas ao próprio sistema. Aliás, este é sistema exatamente porque compreende vários aspectos que mantêm íntima relação de significação.

Neste sentido, contexto é o conceito amalgamador dos cinco Cs, porque cada um deles está apontando diretamente para uma dimensão da relação da língua(gem) com e no mundo. Essas cinco noções são uma forma de enfrentar o problema do significado lingüístico, retirando-o da tradicional visão dicotômica que antagonizava forma X conteúdo, forma X função, indução X dedução, língua X contexto, para promover uma concepção que busca suplantar cisões em favor de uma perspectiva holística, mas não totalizadora da língua.

Trabalhar com estas noções em termos de *goals* - metas que são ao mesmo tempo princípios e propósitos - para o ensino-aprendizagem de uma LE busca resgatar para o professor de língua e para o aprendiz uma dimensão prática daquele conhecimento, isto é, empenhar-se em aprender e a ensinar resulta em atividade que, por não ser via de mão única, ultrapassa a sala de aula e abarca uma compreensão de nossas atuações no mundo como seres sociais.

5.4

O contexto e a identidade cultural

Ao haver vida humana há *ipso facto* dois termos ou fatores igualmente primários tanto um quanto o outro e, além disso, inseparáveis: o homem que vive e a circunstância, ou mundo em que o homem vive. (Ortega y Gasset, 1973, p.98)

Se contexto é, como se argumentou até aqui, um conceito capital para a compreensão das proposições dos *Standards*, já que ele oferece a possibilidade de uma compreensão distinta de língua(gem), que integra o estudo da língua em geral e da LE em particular à experiência social do indivíduo no mundo; sua contrapartida, por conseguinte, se assenta no indivíduo que usa a língua(gem), visto ser ela a experiência fundamental do ser humano consigo mesmo e com o mundo.

Como apresentado mais acima, a língua está necessariamente vinculada a uma comunidade, às pessoas que a usam ou a usaram. Considerando-se o estudo de uma LE, no mínimo duas línguas estarão presentes na sala de aula: a língua alvo e a materna do aprendiz. Cada uma delas representa um recorte particular de mundo, são vozes de comunidades que possuem valores, práticas e perspectivas distintas e, que ademais, possuem concepções sobre si mesmas e sobre o outro. O ensino e o aprendizado de uma LE é assim o palco para este enfrentamento.

Revuz (1998) aponta este embate entre a língua materna, ou primeira, e a segunda língua como *um exercício delicado*, que paulatinamente vai abrindo um veio de questionamento sobre as definições e compreensões mais íntimas que uma pessoa tem de si mesma e do mundo que a rodeia.

É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um 'instrumento', que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. [...] Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...] (op.cit. p.217)

O que está em jogo nesta atividade de aprendizagem de uma LE é um confronto entre diferentes identidades: a identidade de uma comunidade que se contrapõe a outra e se define nesta oposição.

A identidade de uma comunidade lingüística tampouco é uma realidade abstrata; como já abordado (cf. Cap2), este é um conceito historicamente construído em concordância com a idéia de identidade nacional que não deve, portanto, ser tomado em si como uma totalidade explicativa. Cada ser humano, indubitavelmente, tem suas características que o distingue e individualiza, sejam elas genéticas, sociais, culturais ou de qualquer outra perspectiva que se eleja priorizar. O mesmo pode ser estendido aos grupos humanos utilizando-se um ou mais critérios que os unifiquem. Mas para além das diferenças existem semelhanças às quais não se pode eludir e a mais importante delas está na condição mesma de se ser humano, este conceito tão difícil de ser apreendido em termos mínimos e definitivos, mas que todos sabemos compartilhar mais além de qualquer definição.

Ao estudar uma língua estrangeira, o aprendiz passa por um processo de tomada de consciência das modificações de emprego da língua que acontecem no dia-a-dia. O fato de brasileiros em sua interação, por exemplo, usarem uma determinada linguagem corporal e entender algumas ações como corriqueiras, tais como o fato de se cumprimentar com dois beijinhos ou um abraço com tapinha nas costas, de andar lado a lado com proximidade física ou de não esperar que o outro termine de falar para tomar a palavra, são fatos tão relevantes para o aprendizado do aluno quanto saber articular um “bom dia” ou “muito prazer”. Sobretudo, é importante saber que nem sempre se age assim, há momentos que não se permite um agir tão distenso, como por exemplo em uma entrevista profissional ou qualquer situação que exija distanciamento. Mas o que distingue estas situações? Este é o aspecto cultural da identidade: são as práticas, as perspectivas e valores que o indivíduo enquanto pertencente a um grupo social aprende ao longo de sua vida, sem nem mesmo ter clara consciência deste aprendizado.

Na experiência de ensino de português em Boston College este confronto de identidades esteve, como não poderia deixar de ser, presente e orientando o desenvolvimento do curso desde seu início. Como anteriormente descrito, desde os primeiros dias de aula as diversas identidades se posicionaram em sala de aula, por exemplo, as identidades dos alunos e professor, as identidades nacionais das comunidades lusófonas e as identidades lingüísticas do espanhol em oposição ao português.

Na particularidade desta sala de aula, o instrutor da língua estrangeira não era apenas um possuidor de um conhecimento acerca desta língua, mas era também, devido a sua nacionalidade, seu representante. Claro está que todo professor de língua estrangeira traz em si esta característica de ser um representante “autorizado” de uma comunidade lingüística. Em sua função, ele desempenha o papel social daquele que detém um conhecimento e está em situação de professá-lo, isto é, passá-lo adiante a uma audiência que não o possui. No caso, entretanto, do professor de língua estrangeira que é um falante nativo daquela língua, encontra-se uma aura distinta, que exacerba ainda mais esta autoridade. Esta crença de que o falante nativo de uma dada língua é uma fonte fidedigna e inquestionável é uma das máximas do senso comum, legitimada por um sem número de estudos da Lingüística, a respeito do conhecimento de línguas estrangeiras²¹.

Este era, portanto, mais um ponto a ser trabalhado. O falante nativo possui um conhecimento sobre sua língua, isto é indiscutível. É através dela que ele conheceu e conhece seu mundo. Mas sua língua é muito maior do que ele mesmo e, por isso, se é sempre, de forma variada, aprendiz nesta língua. No caso em questão, eu era falante nativa e professora daquela língua, mas estava entre alguns alunos que também possuíam experiências de outros falares portugueses. Demarcar meu lugar, situar-me espacial e temporalmente em relação à língua portuguesa frente aos alunos foi a forma de fazê-los ver que não há uma uniformidade, um objeto consolidado e fixo que pode ser apreendido em sua completitude, muito menos uma forma melhor ou mais correta. O que há são formas válidas para uma ou outra situação, cuja validade se convencionou social e historicamente.

Este foi o objetivo norteador, por exemplo, da atividade da segunda semana de aulas do primeiro semestre. Através do extrato do filme *Bossa Nova* foi criada a possibilidade de estabelecer o lugar dos participantes daquela sala de aula. As diversas vozes puderam tomar corpo e ser definidas em função de suas diferenças e proximidades. Português não era espanhol, nem o português do Brasil era exatamente o mesmo do de Portugal. Eram próximos, podiam se comunicar, mas não eram o mesmo.

²¹ Para um aprofundamento deste tema ver Rajagopalan, 1998 e 2003.

Deslocando-se o foco do português para o inglês se podia perceber um certo paralelismo: o inglês americano é distinto do britânico ou do australiano, mas todos são formas válidas e aceitas. Ainda que alguns dos alunos defendessem, quase categoricamente, que a forma britânica era a mais correta, todos concordavam que o inglês que eles usavam era o correto dentro de sua comunidade, o aceito e o válido. Ademais, eles mesmos concluíram que poucas coisas podiam ser mais antipatizadas socialmente do que ver um americano agindo como inglês, ou vice-versa.

Trabalhar com os estereótipos foi a estratégia eleita para questionar e problematizar a tarefa de aprendizagem da língua e da cultura. Não apenas no que concernia aos estereótipos deles, alunos, em relação à língua estudada e a seus conhecimentos sobre o mundo desta língua, mas confrontar meus próprios estereótipos acerca dos EUA, da universidade americana e, sobretudo, da identidade brasileira. Esta eleição não foi acidental nem imotivada. Ela se calcou, por um lado, na atenção dada pelos *Standards* à questão da variedade lingüística (Cf. Introdução), pois considerar o tema da variação possibilita desenvolver a capacidade e a sensibilidade de se perceber quando e onde se fala o que com quem. Mas também foi estimulada pela experiência mesma de viver em uma cidade como Boston, com uma presença marcante de imigrantes brasileiros, e pela situação do estudo de português nos EUA.

Questionar o estereótipo é uma forma de romper com as idéias de totalidade, de regularidade e previsibilidade que ele traz em si. Pensar em um português, em um brasileiro ou em um angolano pressupõe uma série de características objetivas que não necessariamente serão encontradas sempre em todos os nacionais desses países. O conceito de nacionalidade pode ser referido muito mais ao fato de se compartilhar de um mesmo passaporte, do que de necessariamente comungar outras semelhanças com os patrícios. Mas, por outro lado, o estereótipo exprime algum fundo de verdade, a saber, a existência de diferenças.

Os indivíduos, os grupos, as comunidades guardam diferenças entre si, diferenças sociais, econômicas, educacionais, físicas e etc. A socialização de cada pessoa se dá dentro de um espaço físico e social particular e este processo é o diferenciador que caracteriza o conceito de identidade cultural. Ter consciência destas distinções e de como elas orientam a interação entre as diversas partes

demanda um esforço de percepção crítica dessas relações sociais, de que os indivíduos agem no mundo e reagem a ele, nada é isolado.

Ao se considerar uma comunidade lingüística qualquer, sabe-se que esta sempre comporta um sem número de diferenciações em seu interior das mais diversas ordens, tais como, gênero, faixa etária, posição social, geográfica, etc. Os estudos de diversas áreas relacionadas à Sociolingüística têm contribuído vastamente para o esclarecimento desta diversificação e ressaltado a intrínseca relação existente entre estas variações sociais e a língua(gem) (Hudson, 1980; Tarallo, 2002; Wardhaugh, 2001). O relevante, porém, é a percepção de que o critério estabelecido para realizar esta diferenciação nunca é fixo, é apenas mais um a compor uma possibilidade de recorte para fins de análise. Se a idéia de identidade prioritariamente se refere a um conjunto de características, o que está em pauta na sala de aula de língua estrangeira não pode ser resumido apenas a estes fatores. Identidade aqui se remete à identidade cultural, aos valores, às práticas e às perspectivas que diferenciam mas também aglutinam os seres humanos.

Estes dois termos, identidade e cultura, fundidos em um conceito maior, ampliam a possibilidade investigativa porque desta forma se pode perceber o quão são eles também um constructo social e histórico, e não uma realidade em si, estável e, portanto, imutável. O diferencial que o conceito de identidade cultural vem aportar é a possibilidade de redefinição a cada momento, sem que esta mudança invalide a percepção anterior. É um movimento em espiral, em que cada volta inicia e embasa a volta seguinte.

A atividade final do curso criada a partir do filme *Eu, tu, eles* lança alguma luz sobre este argumento. Um primeiro ponto a destacar foi a suposição feita por mim de que o filme representaria um desafio para os alunos devido à reprodução na obra do sotaque específico do falar da região nordeste do Brasil. Isto sem dúvida era uma possibilidade de problema, mas não era nem maior nem menor do que havia sido compreender outras obras apresentadas, como *A vida como ela é*, *A grande família* ou *O pequeno dicionário amoroso*.

Esta suposição se baseou muito mais em conceitos prévios sobre os falares de outras regiões do país, comparadas a um português padrão que toma como base a região sudeste. Já que a maioria dos materiais trabalhados, inclusive o livro-texto, reproduziam este padrão do português brasileiro, para os alunos, o desafio

residia, sim, no fato de terem tido menos oportunidade de exposição aos sotaques nordestinos. Por maior conhecimento objetivo que tivesse deste fato, tanto por minha formação quanto por minha experiência de vida, ao encaminhar toda a atividade preliminar utilizada como introdução visava minimizar as dificuldades de compreensão desse sotaque regional. Para os estudantes, no entanto, tal introdução serviu, em verdade, como uma bússola para que pudessem se localizar espacial e socialmente naquela região. A estranheza podia ser percebida no falar, mas outras questões se apresentaram, para eles, como mais prementes.

Uma comprovação deste fato foi sua motivação para assistir o filme no Laboratório de Línguas. O que os impulsionou a rever o filme não foi a falta de compreensão dos diálogos, mas a busca de argumentos para defender suas posições e interpretações. A discussão que lhes importava era sobre as características de Darlene, sobre se ela amava ou não seus filhos e sobre as qualidades dos demais personagens.

Nesta mesma atividade, por diversas vezes, conceitos prévios baseados em estereótipos sociais fragilizaram a comunicação e a compreensão de ambos os lados. Por exemplo, a cena em que a personagem principal deixa seu filho mais velho com o pai, capataz de uma grande fazenda, foi interpretada por três alunos como Darlene tendo vendido o filho para o trabalho escravo. Nada naquela cena parecia aos meus olhos sugerir tal interpretação e, realmente, não foram nem o diálogo nem as imagens o que os levou a esta conclusão. Foram, antes, seus conhecimentos difusos sobre a pobreza dos países ditos de terceiro mundo que lhes permitiu tal entendimento. Compreender seus pontos de vista e fazê-los perceber outras possibilidades de leitura daqueles conteúdos demandou um esforço de conscientização, em que o fator estritamente lingüístico não era o impedimento para o diálogo.

Ambos os lados estávamos imbuídos de nossas perspectivas. De minha parte, inicialmente, ative-me a relacionar os problemas de compreensão às especificidades de sotaque, enquanto os alunos buscavam compreender o filme a partir de suas pressuposições sobre os desmandos políticos e sociais dos países pobres. É claro que o filme poderia estar tratando da exploração do trabalho infantil, mas o fato de não ser este o tema e de sua insistência em interpretá-lo a partir desta ótica são indicadores de quanto as assunções influem na comunicação.

Seus pressupostos não estavam de todo equivocados. É fato notório e indiscutível que no Brasil existe exploração de menores, que os índices de renda per capita expressam sua profunda desigualdade social e que seu passado de ditaduras políticas são mostras dessas mesmas desigualdades. Contudo, estes não podem ser tomados como fatores únicos para a compreensão do país, como também não pode ser fator único a conhecida “alegria brasileira”²².

A esta altura não bastava apenas que o professor apresentasse aos alunos esclarecimentos sobre o engano em que eles incorriam. Simplesmente, dizer “não é de uma forma, é de outra” podia levá-los a interpretar minha posição como uma defesa nacionalista. Era preciso, antes de mais nada, estar ciente dos preconceitos que orientavam as diversas posições. Havia no interior do país uma oposição norte-sul, o nordeste apresentava elevados índices de pobreza, grande parte da mão-de-obra inculta e barata que trabalhava nas áreas industriais e urbanas brasileiras vinha, historicamente, desta região e, até mesmo, o atual Presidente da República era um exemplo oriundo deste êxodo rural, tudo isto era verdade e era importante de ser abordado. Neste ponto residiu o trabalho, eles foram pesquisar, aprender sobre o sertão, sobre o presidente, sobre o ministro da cultura e sobre o nordeste para apresentar em sala seus achados. O ponto não era apenas o de corrigir suas interpretações, mas sim ampliar seus argumentos para realizá-las.

Claro que o resultado de suas pesquisas era, devido à exigüidade do tempo e também de seus conhecimentos lingüísticos, algumas vezes bastante superficiais. O tema, porém, era criar um espaço de reflexão em que o estudo da língua caminhasse simultaneamente com considerações sobre aquela comunidade que usa o português. O objetivo era perceber que não bastava um critério para explicar ou entender a diferença brasileiros/americanos, norte/sul, ricos/pobres ou qualquer outra oposição. Nem todo brasileiro é pobre ou vive de férias, como nem todo americano é individualista ou trabalhador.

Pensar em identidade cultural, ao invés de identidades nacionais, permite a vinculação das características eleitas como definidoras em um dado momento e lugar, isto é, considera-se simultaneamente a pessoa e a posição por ela desempenhada naquele momento e espaço. Não há uma definição única, necessária e a priori de critérios relevantes para a definição das identidades. Os

²² Para uma reflexão mais detalhada deste tema ver Da Matta (1984)

critérios existem e comportam precisamente valores, práticas sociais e perspectivas que são conteúdos, ao mesmo tempo, convencionados pelos processos históricos e sociais referentes a um dado grupo social e reinformados pelas novas experiências do viver em um mundo em permanente mudança.

Ter um olhar crítico sobre estes processos sociais e percebê-los na língua(gem) em uso deve ser uma preocupação constante da sala de aula de LE. Note-se que a existência destes processos não demanda consciência nem percepção, eles são parte de nossa experiência no mundo. É através de uma postura crítica e atenta para estas sutis relações que se pode compreender de forma mais abrangente a tarefa de trabalhar com uma língua estrangeira e as identidades que estão atuantes neste empreendimento. Esta experiência é que permite lidar com o estranhamento do outro, com sua alteridade; para, então, compreendê-la, questioná-la, mas não necessariamente aceitá-la.