

CULTURA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: A INDISSOCIABILIDADE NO¹ PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vera Lúcia Conceição da Silva (UNIR)²

Resumo

Pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras defendem uma visão de linguagem carregada de aspectos identitários, de valores culturais e traços de memórias. Há importantes discussões sobre a indissociabilidade desse tripé no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Deste modo, a partir de uma revisão bibliográfica, pretende-se, neste trabalho, abordar a questão dessa relação indissolúvel e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Para tanto, traçamos um diálogo reflexivo com teóricos como Canclini (1998), Laraia (2004), Cuche (1999) e Bruner (1990; 1997; 2001), que discutem a cultura, Hall (2001) e Rajagopalan (2003), que permeiam suas discussões acerca da identidade e Halbwachs (2006) e Pollak (1992; 2004) sobre a memória. Com este estudo, percebeu-se que a cultura é a grande responsável por fazer com que o educando tome atitudes baseadas em sua forma de compreender a vida. No entanto, se a relação entre língua e cultura pressupõe que o uso da linguagem é compartilhado socialmente por um grupo e isso não ocorre em fatos isolados, mas no cotidiano da prática linguística, deve-se desenvolver a competência intercultural do educando sem impor o domínio da outra cultura, caso contrário, estaria induzindo o estudante, em detrimento da cultura estrangeira alvo, a negar a sua. De igual modo, deve o educador refletir sobre o processo intelectual de mudança do conceito de identidade fixa para mais plural, uma vez que ela se relaciona com a memória na medida em que as identidades se constituem como uma herança de significados, ligados à constituição de uma memória e de um discurso que legitime a ideia de pertencimento.

Palavras-chave: Cultura; Identidade; Memória; Língua Estrangeira; Ensino-aprendizagem.

¹ Este artigo é uma adaptação de um capítulo de minha dissertação de mestrado: Cultura, Memória e Identidade em Narrativas Oraís de Experiência Pessoal.

² Mestre em Letras. Docente do Departamento de Línguas Estrangeiras - DALE da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus Porto Velho. vera.lucia@unir.br

CULTURE, IDENTITY AND MEMORY: THE INSEPARABILITY IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS

Abstract

Researches related to foreign language teaching and learning defend a vision of language loaded with identity aspects, cultural values and memory traces. Important discussions have occurred about the inseparability of this tripod in the process of acquiring a foreign language. Thus, based on a literature review, this paper intends to address the issue of this inseparable relationship and its implications in the process of language teaching and learning nowadays. Therefore, we kept a reflexive conversation with theorists such as Canclini (1998), Laraia (2004), Cucho (1999) and Bruner (1990; 1997; 2001), who discuss culture, Hall (2001) and Rajagopalan (2003), who permeate their discussions about identity, and Halbwachs (2006) and Pollak (1992; 2004) about memory. This study shows that culture is largely responsible for making learners take attitudes based on his or her way of understanding life. However, if the relationship between language and culture presupposes that the use of language is socially shared by a group and that this does not occur in isolated facts, but in everyday linguistic practice, the intercultural competence of the learner should be developed without imposing the mastery of the other culture, otherwise it would be inducing the student, to the detriment of the target foreign culture, to deny his own. Likewise, the educator should reflect on the intellectual process of changing the concept of fixed identity to a more plural one. Since it is related to memory insofar as identities are constituted as an inheritance of meanings, linked to the constitution of a memory and a discourse which legitimizes the idea of belonging.

Keywords: Culture; Identity; Memory; Foreign language; Teaching-learning process.

Introdução

Nos primórdios da humanidade, a comunicação verbal foi uma estratégia de sobrevivência encontrada pelos povos primevos num ambiente total e radicalmente hostil. Articulando oralmente as palavras constituídas de signos linguísticos, eles desenvolveram o mais extraordinário artifício de toda a trajetória da espécie humana. Por meio delas, a cultura de cada grupo étnico passou a ser transmitida de forma mais rápida e competente e cada ser humano pode agregar aos fatos narrados aspectos subjetivos. A partir da linguagem articulada surgiu a narrativa e ao narrador a possibilidade de manifestar seu ponto de vista a respeito de um determinado evento. Consequentemente, o evento apresentado sofreu influências da cultura, educação, religião e experiências adquiridas. Neste compasso, no prefácio de seu livro “A Cultura da Educação”, Bruner (2001) afirma que “a cultura molda a mente” e é ela que “nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades.” Ou seja, Bruner (1990, p. 40) aponta que “a visão inversa de que é a cultura e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação”, contrário do que se pensava antes. A cultura é a grande responsável por fazer com que o indivíduo tome atitudes baseadas em sua forma de compreender a vida. Ao passo que, ao tomá-las o faz com base nas memórias individuais e coletivas de experiências vivenciadas. Além disso, ao construirmos nossas próprias concepções de nós mesmos, estamos construindo a nossa identidade.

Daí a minha inquietação quanto à consciência, tanto do educador quanto do educando, acerca da tricotomia: cultura, identidade e memória, que é determinante para um posicionamento adequado no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em minha atuação como professora ao longo de pouco mais que trinta anos, pelo menos os últimos vinte e cinco têm sido dedicados ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira, e os últimos quinze também à formação de professores da referida língua, período no qual tenho vivenciado questões desde a dificuldade de compreensão, por parte dos alunos, dos motivos pelos quais precisa-se aprender ao menos a língua dita universal, à dificuldade de professores em trabalhar a cultura da língua estrangeira alvo por dois possíveis motivos, a saber: um, para não passar a ideia de estarem valorizando a cultura hegemônica em detrimento da nossa, o outro, possivelmente, pelo simples fato de desconhecer-la. Assim, esta pesquisa se insere no âmbito dos estudos que tratam de questões

ligadas ao processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no que tange à relevância da consciência do papel da cultura, da identidade e da memória neste processo, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores.

Ensinar uma língua estrangeira vai muito além de transmitir conhecimentos de seu léxico e suas estruturas gramaticais. Pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras defendem uma visão de linguagem carregada de aspectos identitários, de valores culturais e traços de memórias. Dentre os debates, surgem algumas discussões importantes sobre a indissociabilidade desse tripé no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não. Com base nisto, é imprescindível que os cursos de licenciaturas em Letras contemplem uma formação de professores de línguas que sejam críticos e reflexivos, também sob o ponto de vista da relação entre cultura, identidade e memória, pois, sabe-se que as crenças do professor influenciam suas percepções, decisões e ações antes, durante ou depois da aula, assim como elas influenciam os seus alunos. No entanto, a competência tricotômica pode contribuir para a compreensão tanto da língua estrangeira como de sua cultura também, a partir da nossa própria cultura e também da visão do outro. Deste modo, conclui-se que ao ensinar uma língua estrangeira acaba-se por educar os estudantes para a cidadania, a fim de que sejam cientes de seu papel como cidadãos do mundo, e como tais, capazes de compreender e reconhecer diferentes culturas, tornando-os preparados para a mobilidade social e para a interlocução transcultural, conscientes do seu valor e do valor da sua língua e cultura na construção de sua identidade, de sua história.

A cultura e o multiculturalismo

Na maioria das vezes, ao se perguntar o significado de cultura se obtém apenas duas restritas definições, a saber: a) Cultura é sinônimo de conhecimento acadêmico. Definição essa obtida quando alguém diz: “Eu quase não tenho cultura, pois nunca fui pra escola!” ou, “Não esperava que fulano fizesse isso, ainda mais ele que estudou, que tem cultura!”. b) Cultura é sinônimo de produção artística e intelectual: pintura, artesanato, escultura, dança, teatro. Nesse sentido, pode-se abordar a cultura erudita, cultura popular, cultura de massa etc, todas as expressões que designam conceitos específicos para a produção intelectual de determinados grupos sociais. Diante dessa realidade, torna-se indispensável conhecer o que vem a ser cultura, pois ela perpassa a vida das pessoas onde quer que estejam, seja lá quem sejam. “Ela estará lá, perpetuando e, ao mesmo tempo, transformando-se num inimaginável

devir.”, como diz Machado (2002, p.7). E, ao contrário do que muitos pensam, a noção de cultura é muito mais complexa do que se pode imaginar. Por conseguinte, ao se referir ao termo, cabe ponderar que existem distintos conceitos de cultura na contemporaneidade.

A palavra “cultura” tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em referência a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 1999, p.203). Segundo o autor, “o uso sem controle da noção de cultura provoca uma confusão conceitual.” (CUCHE, 1999, p.204).

Laraia assegura que, em 1917 o antropólogo americano, Alfred Kroeber, rompeu “todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo em seu artigo ‘O Superorgânico’.” Kroeber demonstrou nesse artigo “como a cultura atua sobre o homem” e que “graças à cultura a humanidade distanciou-se do mundo animal. Mais do que isso, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas” (LARAIA, 2001, p.36) e passou a ser um ser predominantemente cultural. Ou seja, “os seus comportamentos não são biologicamente determinados” e “a sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.” (LARAIA, 2001, p. 38).

Segundo Thompson (2002), pela concepção descritiva de cultura estuda-se os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, sendo assim definida como “[...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade;”. Ele ainda postula que “o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos.” (THOMPSON, 2002, p. 173)

Como se vê, há uma gama de definições de cultura. Não seria possível, no contexto deste trabalho, apresentar todos os usos que foram feitos de cultura nas ciências humanas e sociais. As definições iriam variar de acordo com os distintos campos de conhecimento como a sociologia, antropologia, a agronomia, a biologia, a sociolinguística, a filosofia, dentre outros. De um modo geral, apesar dos variados enfoques, as abordagens conceituais de cultura compreendem tanto os elementos “imateriais” (como, por exemplo, os hábitos e produtos da atividade mental), quanto os elementos materiais das sociedades humanas.

Apresentadas algumas concepções de cultura, pretende-se, agora, compreender a relação que se estabelece entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pela/na comunicação, ou seja, por meio da interculturalidade.

De acordo com Bruner (1997, p. 55), cada grupo social se identifica com uma determinada cultura, que tem especificidades próprias resultantes de fatores sócio-históricos, ou seja, a sociedade é marcada por uma diversidade cultural. Disso, pode-se inferir que há culturas distintas em uma sociedade, e não apenas uma, tendo em vista que há uma diversidade de grupos sociais e dentro de cada um deles pode haver hábitos diversos, costumes variados, distintas organizações familiares e sociais, enfim, uma diversidade cultural em um mesmo agrupamento social. Isso é denominado por Canclini (2013, p. 303) de hibridização ou culturas híbridas, isto é, “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Para Erickson (1997, p.33), essa diversidade é mais complexa do que se imagina na medida em que todas as pessoas são multiculturais, possuindo uma diversidade cultural. Ele postula que é impossível para indivíduos que crescem em uma sociedade complexa contemporânea não adquirir vários tipos de cultura. Elas são ferramentas que podem ser usadas em diferentes ocasiões e, em parte, capacitam e limitam as atividades nas quais são usadas. Nessa perspectiva multicultural, pode-se dizer que se vive num tempo marcado pela ênfase às noções de rupturas, de diferença e de pluralidade. Por esse viés, nota-se que há uma relação intrínseca entre cultura e o multiculturalismo. Machado (2002, p. 32), afirma que “na realidade, um contém o outro, e vice-versa.” Isso demanda um entendimento mais aprofundado do que vem a ser multiculturalismo, que Hall (1993), conceitua como polissêmico, que descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Ele postula que “na verdade, o “multiculturalismo” não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma força disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. (HALL, 1993, p. 52-53).

Para os defensores do multiculturalismo, as diferenças entre culturas que habitam um mesmo território devem ser respeitadas e encorajadas, para que possa haver uma coexistência harmoniosa, pois o multiculturalismo tem como princípio defender a necessidade de se ir além das atitudes de tolerância entre diferentes culturas que coabitam um espaço específico.

O ensino da língua e da cultura e a interação entre elas

A relação entre língua e cultura pressupõe que o uso da linguagem é compartilhado socialmente por um grupo e isso não ocorre em fatos isolados, mas no cotidiano da prática linguística. Hall (1993, p.145) define as práticas verbais como “momentos de interação face a face, mediadas pela cultura, onde um grupo de pessoas une-se para criar e recriar suas vidas sociais diárias”. Essas práticas são linguisticamente instituídas e culturalmente convencionais. Esse autor, na sequência, explica que a aquisição da linguagem é limitada à noção de prática verbal, e que as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. É que esses fatores estão intimamente ligados à noção de cultura. Assim, ao se levar em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem.

Língua e cultura são dois fenômenos indissociáveis. No entanto, deve-se desenvolver a competência intercultural do educando sem impor o domínio da outra cultura. Pois, se assim o fizesse, estaria fazendo com que o estudante negasse sua cultura em detrimento da cultura estrangeira alvo. Podendo, assim, levar o educando a crer que a cultura hegemônica é a melhor, é superior à sua. O docente precisa ser cuidadoso para não adotar uma abordagem assimilacionista, que defenda que todos devem se integrar à sociedade e à sua cultura hegemônica. Essa abordagem, nos anos 70, enfatizava a superioridade da cultura eurocêntrica. Mota (2004, p. 39) assegura que nessa abordagem “a identidade do aluno é excluída e suas tradições culturais são rejeitadas.”

Assim como vários estudiosos, Jorge (2009, p. 164) afirma que “[...] quando ensinamos uma língua estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como a cultura de um país, maneiras de representar um povo etc.” Nesse sentido, língua e cultura estão intimamente ligadas, uma não pode ser ensinada sem a outra. Em outros termos, há que se levar em consideração toda a bagagem cultural e histórica vivenciada por um povo para que assim se possa compreender a maneira como a linguagem influenciou e influencia seus falantes. E, ainda a maneira como surgiram certas palavras e expressões. Dessa forma, o indivíduo que aprende uma segunda língua precisa conhecer a cultura na qual a segunda língua está inserida. Jorge (2009) defende que “o valor educativo de uma língua é importante por poder criar oportunidades para que os educandos possam”, principalmente: a) refletir sobre a língua e cultura materna; b) aprender sobre a diversidade cultural no mundo e no seu próprio país, e c) compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana (JORGE, 2009, p. 164).

Refletir, pois, acerca da importância do ensino da cultura associado ao ensino de uma LE parece ser uma pedagogia necessária na medida em que ela poderá evitar constrangimentos linguísticos e sociais. A esse respeito Thomas (1983) observa que falantes não nativos

[...] são pegos freqüentemente adotando comportamentos lingüísticos não apropriados e muitas vezes eles não têm consciência do que está acontecendo. [...] esse tipo de violação de normas culturais de apropriação na interação entre falantes nativos e não nativos freqüentemente conduzem a falhas sociopragmáticas, quebras de comunicação e estereotipização de falantes não nativos. (THOMAS, 1983, p. 2)

Sarmiento (2004, p.1) concorda com a indissociação do ensino da língua estrangeira (LE) e de sua cultura desde que se compreenda a língua como um fato social, ou seja, que possua uma função social. Neste caso, aprende-se e ensina-se o código associado às suas possíveis ações, ou seja, considera-se linguagem, sociedade e cultura interligadas, pois as línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social. Ela ainda afirma que

Além de desempenhar seus papéis individuais, ao usarem linguagem, os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais. A linguagem é fundamentalmente usada com propósito social. [...] A comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuções. É necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências. (SARMENTO, 2004, p. 2-3)

Por esse prisma, é crucial compreender a dimensão cultural de uma LE para que não haja constrangimentos ao se comunicar em situações sociais. Afinal, como afirma Lima (2009, p. 184), a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um sistema de percepção e de representação do nosso pensamento e da maneira de ver o mundo. E acrescenta: “As normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas.” Daí pode-se dizer que se a aprendizagem de uma LE ocorre de forma descontextualizada retira de si parte importante de seu significado e dificulta o desempenho linguístico do aprendiz na medida em que ele será incapaz de compreender a situação ou o contexto real da comunicação. É por conta disso a importância de se atrelar os conhecimentos linguísticos aos culturais e vice-versa.

A exemplo de outros autores, Tomalin e Stempleski (1993) apresentam algumas razões para ensinar cultura em aulas de LE, porque elas vão ajudar os alunos a 1) entender que todas as pessoas possuem comportamentos culturalmente condicionados; 2) entender que variáveis sociais como idade, sexo e classe social influenciam no modo como as pessoas falam e se comportam; 3) conscientizar-se sobre comportamentos que são convencionais na cultura da língua-alvo; 4) ter uma maior conscientização a respeito das conotações culturais de palavras e frases na língua-alvo; 5) desenvolver a habilidade de tecer avaliações sobre a língua-alvo, além de conseguir refiná-las; 6) desenvolver habilidades para localizar e organizar informações sobre a cultura da língua-alvo; 7) estimular nos alunos uma curiosidade intelectual sobre a cultura da língua estrangeira alvo, bem como uma empatia com relação aos falantes nativos da LE. Todas essas razões prezam pela harmonia comunicativa, uma vez que a cultura determina os modos de se expressar e de se comportar das pessoas, suas crenças, seus hábitos, enfim, sua forma de viver e ver o mundo.

A Abordagem Comunicativa é apontada como sendo plausível no ensino de uma LE por ela visar, como o nome já sugere, “o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, [...]” (UPHOFF, 2007, p. 12). São nessas situações que o professor vai proporcionar o conhecimento da cultura da língua-alvo de maneira bem natural, já que, neste caso, privilegia-se a abordagem e não o método na medida em que ela “não determina os procedimentos a serem adotados em sala de aula, oferecendo, dessa maneira, mais autonomia ao professor na hora de preparar uma aula voltada para os interesses e necessidades da turma.” (UPHOFF, 2007, p. 13). Esse autor, afirma que Almeida Filho (1993, p. 15), um dos pesquisadores que trouxe da Inglaterra para o Brasil as ideias comunicativistas em 1978, define que a aprendizagem pela abordagem comunicativa “é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, [...] capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. (UPHOFF, 2007, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE, traz como um dos objetivos do ensino fundamental conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 2001, p. 7). Contudo, de acordo com os próprios PCN, os professores, no geral, não

desenvolvem um trabalho eficaz no que tange à abordagem comunicativa. Segundo esse documento, “A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados.” (BRASIL, 2001, p. 24). Nesse sentido, os PCN estão indicando a necessidade de desenvolver uma consciência crítica entre os professores de LE para que adotem em suas práticas pedagógicas abordagens mais adequadas.

Lima (2009, p. 181-182) cita Gail Robinson (1985), pesquisador da educação intercultural, que reporta que todas as vezes que se perguntava aos professores de língua estrangeira o que eles entendiam por cultura, suas respostas sempre se referiam a três categorias, a saber: produtos, ideias e comportamentos. Para ilustrar essa situação o autor apresenta um diagrama em que essas três categorias se sobrepõem. Da categoria “produtos”, fazem parte a literatura, o folclore, a arte, a música e os artefatos, crenças, valores e instituições compõem a categoria “ideias”, a categoria “comportamentos” é formada, como o próprio nome sugere, por costumes, hábitos, maneira de se vestir, de se alimentar e de se divertir. A par da noção de cultura, importa que os docentes saibam como trabalhá-la em sala.

Na formação de professores, essa conscientização se torna fundamental, pois eles lidam com o diálogo entre culturas em sala de aula o tempo todo. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras tratam da importância da abordagem intercultural como algo central na sua concepção de aprendizado no ambiente acadêmico:

Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (Diretrizes Curriculares de Letras, 2001, p. 29)

Tratando-se de professores de LE vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares preveem que o docente tenha o domínio linguístico e cultural da LE, bem como de suas variações, ele “deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.” (BRASIL, 2001, p.30).

Todavia, há autores que não concordam que haja essa importância grande em associar o ensino da língua e da cultura. De fato, não acreditam que os aspectos culturais sejam

condição *sine qua non* para uma boa aprendizagem de uma LE. A exemplo disso, Moita Lopes (1996) afirma que

O componente cultural não é uma condição essencial para a aprendizagem da LE, mesmo com uma motivação integrativa. Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (observe-se que o objetivo é outro) desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade do aluno. (MOITA LOPES, 1996, p. 42).

Todas as contribuições acima foram apresentadas com o intuito de mostrar a importância do fato do ensino de LE ser permeado pela cultura da língua que está sendo ensinada/aprendida, pois como afirma Rajagopalan (2003, p. 70), “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.”.

A identidade e a cultura

É possível perceber que cultura e identidade são, também, conceitos indissociáveis, quando, na introdução do livro “A noção de cultura nas ciências sociais”, Cuche afirma que cultura e identidade “são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes.” Ele parte da ideia de que uma “concepção essencialista da identidade não resiste mais a um exame do que uma concepção essencialista da cultura.” E seguida afirma que a “identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos.” (CUCHE, 1999, p. 14)

Ao abordar a questão da identidade, Hall (2014, p. 9) afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” Fenômeno esse chamado pelo autor de crise de identidade. A abordagem de Hall pressupõe um conceito não essencialista, ou seja, para ele a identidade não tem caráter fixo e imutável.

Rajagopalan (2003, p. 71) afirma que “entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas.” Para esse autor é o contrário, “acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de

ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas.” De forma que “não existem de fato homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, e o que é mais importante, não poderiam pela própria natureza do caso”. Ele assegura que os homens “podem trocar seus papéis, seu estilo de atuar, até mesmo os dramas que desempenham, mas - como observou o próprio Shakespeare - eles estão sempre atuando.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Para o autor, “tornar-se humano é tornar-se individual, pois mesmo seguindo as orientações dadas pela cultura desde o nascimento, cada pessoa se constitui como única ao dar forma, ordem, objetivo e direção” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69) a própria vida.

Hall (2014) aponta três concepções diferenciadas de identidades muito relevantes que refletem o processo intelectual de mudança do conceito de identidade fixas para uma identidade mais plural. Segundo ele, as concepções de identidade do sujeito

do Iluminismo baseava-se numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior [...]; sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente [...]; pós-moderno é conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (HALL, 2014, p. 10-11)

Vê-se que ele perpassa três concepções de identidade. O sujeito do Iluminismo tinha a certeza de seu lugar determinado, como indivíduo centrado nos seus saberes, em arranjo com a posição das classes na sociedade e com Deus; o sujeito sociológico adquiriu maior capacidade crítica diante do que lhe é imposto; o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, é mutável e inconstante.

As reflexões de Hall sobre as identidades se sustentam na ideia de que as identidades estão sempre em processo de formação, de modo que não se pode falar em identidades fixas, inalteradas. Ele alerta que as identidades tomam diferentes direções, de tal modo que as identificações estão em constante deslocamento. Segundo ele,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (HALL, 2014, p. 12)

A todo momento, afirma esse autor, os indivíduos tendem a buscar formas de se caracterizarem diante dos demais. Por isso, a forma mais simplória e mais utilizada para fazer essa rotulação é a identidade nacional, que passa a ser também a identidade cultural

mais marcante do ser. A identidade cultural possui, desse modo, um caráter dinâmico e multidimensional, não podendo ser compreendida como um princípio hermético e imutável. Fundamenta-se na diversidade e não na homogeneidade.

Se os seres humanos se constroem discursivamente nas interações sociais nas quais estão inseridos, isso significa que quando eles se colocam no discurso e se posicionam socialmente, seus significados vão depender desses posicionamentos assumidos.

Os grupos sociais: memória humana e identidade

Discutindo o assunto memória, a ideia é de que ela é a propriedade particular de guardar informações, é a que surge em primeiro lugar, remetendo a um conjunto de funções psíquicas dos campos da psicologia, por exemplo. Por esse viés, a memória é vista como função propriamente orgânica. Para Durkheim (1970, p. 28), porém, “a memória não é um fenômeno puramente físico, que as representações como tais são suscetíveis de se conservar”. Por outro lado, na sociedade contemporânea, a memória pode ser vista na interação de diversas áreas, como, por exemplo, na intersecção sujeito e cultura. Disso decorre que o papel da memória não é tão somente guardar informações, mas também, o da reconstrução de experiências passadas.

O ato de narrar pode ser considerado uma forma de atualização do passado para dotar de sentido o presente. A memória individual sempre será um fragmento da memória coletiva da comunidade a que estiver vinculado o narrador. Conforme afirma Halbwachs (2006), primeiro estudioso das relações entre memória coletiva e histórica, “[...] a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas, evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal.” (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Segundo ele, a memória individual

[...] não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Halbwachs chama atenção para a memória coletiva e individual, explicando as diferenças entre elas. Ao mostrar que a memória é uma construção social, o autor também apontou que os indivíduos recordam daquilo que consideram importante para seu grupo. Para ele, as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo recorda tendo como referenciais estruturas simbólicas e culturais de um grupo social.

Le Goff (1996) faz uma relação delas com a identidade, afirmando que a memória é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1996, p. 147). Por conta disso, esse autor entende que é preciso aprofundar a compreensão da relação entre memória e identidade e a isso será dedicada o que se segue.

O conceito de memória contribui para a construção de uma identidade cultural. Ela se relaciona com a identidade na medida em que a alteridade é a essência da constituição de ambas: “recordar é em si mesmo um ato de alteridade”. Como afirma Catroga (2001, p. 45), “ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro”.

Moita Lopes (2003) esclarece que a identidade é construída nas práticas discursivas que os sujeitos estabelecem uns com os outros, e que os discursos pelos quais as identidades são construídas podem ser combinados e ambíguos. Hall (2014, p. 12), também fala da relação memória e identidade. Para ele, o sujeito pós-moderno é composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias, não resolvidas, e memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas. A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.

Pollak (1992) fala que a memória é um elemento do sentimento de identidade e enumera três características para esse último conceito: os limites de pertencimento a um grupo, a continuidade temporal e o sentimento de coerência. Ou seja, de que os elementos que compõem um indivíduo ou um grupo estão de fato unificados e que a quebra desse sentimento (de unidade e continuidade) podem acarretar fenômenos patológicos (no plano individual) ou a desagregação (na esfera coletiva). Para ele,

a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (...) A memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais. (POLLAK, 1992, p. 200-212)

Segundo Felix (1998, p. 42), a memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a reconstrução de memórias, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo. Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não se pode considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado; ao contrário, a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo. Desse modo, a memória é importante no processo de formação identitária dos grupos sociais, o que os leva a buscar fazer-se conhecer e reconhecer como um processo histórico no interior de outro mais amplo. Com o objetivo de gerar unidade, organização e sentido histórico, memória e identidade são fatores que, em conjunto, atuam no sentido de regular o comportamento social dos indivíduos a fim de evitar a fragmentação dos grupos sociais.

Considerações finais

Embora historicamente haja divergências, o ensino de uma língua estrangeira, juntamente com os seus aspectos culturais, tem sido de fundamental importância para o entendimento e aceitação daquela cultura. O desenvolvimento da competência comunicativa deve estar atrelado ao seu desenvolvimento comunicativo intercultural. Lima (2009, p.189) corrobora com esta ideia, quando afirma que “ensinar uma língua estrangeira, implica na inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias.” Está muito claro nesse objetivo que a cultura deve ser trabalhada em sala de aula, e que a cultura estrangeira deve ser conhecida e discutida, até para servir como uma forma de se proteger, de se resguardar de constrangimentos. É uma forma de o aluno estar sintonizado com os falantes nativos da LE que ele está aprendendo.

A partir das discussões dos autores, inicialmente, é possível inferir que a relação da tricotomia: cultura, identidade e memória é realmente indissociável, e depois que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é importante que o docente se

preocupe em desenvolver a competência intercultural do educando, sem impor o domínio da cultura estrangeira, fazendo-o perceber que o conhecimento da cultura estrangeira alvo só tem a contribuir para valorização do seu eu, enquanto agente de sua própria história. Além disso, fazendo-o, também, desenvolver uma consciência crítica e perceber que o contato com a língua e cultura do outro, automaticamente, fará com que ele repense seu modo de ser e ver o mundo, implicando diretamente em suas memórias e, conseqüentemente, na sua identidade pluralizada. De igual modo, deve o educador refletir sobre o processo intelectual de mudança do conceito de identidade fixa para mais plural. Deve ele pensar em sequências didáticas que exponham os estudantes a situações em que eles possam discutir, criticamente, sua língua, sua identidade e cultura nacionais e suas memórias em relação a elas, de forma a conseguir distinguir suas características em comparação aos mesmos elementos estrangeiros. E, a partir disso, saber tomar partido na defesa de sua língua, sua cultura e sua nação, e, quando em situação de comunicação, saber utilizar-se da língua estrangeira alvo com propriedade, evitando, assim, constrangimentos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras**. Brasília, MEC/SEF. 2001.

BRUNER, Jerome. **A construção Narrativa da Realidade**. Critical Inquiry. Trad. Waldemar Ferreira Neto. {S.1}, 8.1, P.1-21, 1990.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Cultura da Educação**. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Ed. 2001.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre, RS: Ed.Universidade/ UFRGS, 2001.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Forense, 1970.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practice. In J. Banks e C. Banks (Eds.), **Multicultural education: Issues and perspectives**, 3rd ed., Boston: Allyn and Bacon, 1997.

FÉLIX, L. O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, J. K.. **The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives**: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, Vol.14, No.2. Oxford University Press, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Silva, Guacira Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2014.

JORGE, Mirian Lúcia Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua**: conversas com especialistas, Editora Parábola, São Paulo, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1996.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Mercado de Letras. Campinas, SP, 1996.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Rio Janeiro: Estudos Históricos, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista rascunhos Culturais**. Coxim/MS. V2. Nº 4. P. 141 – 157. Jul./dez. 2011

SARMENTO, Simone. Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

SILVA, Vera Lúcia Conceição. **Cultura, Memória e Identidade em Narrativas Orais de Experiência Pessoal**. Porto Velho, RO, 2016.

TOMALIN, B.; STEMPLSKI, S. **Cultural awareness**. Oxford: OUP, 1993.

THOMAS, J. **Cross-cultural pragmatic failure**. *Applied Linguistics*, v. 4, 1, 1983.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 2002.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.) **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, Série Discurso e ensino, 2007.