

O CONCEITO DE CULTURA E A IDENTIDADE DO FALANTE DE L2

Adelaide P. de OLIVEIRA (UNEB)¹

RESUMO: Este estudo investiga a relação entre proficiência em segunda língua (L2), identidade e cultura. A hipótese levantada é que professores proficientes na L2 serão capazes de lidar com seus duplos egos de linguagem e com aspectos interculturais de maneira confortável a ponto de não sentirem uma crise de identidade quando falam a L2. Os dados coletados através de um questionário foram analisados qualitativamente. O resultado demonstrou que apesar de existirem situações onde é preferível usar L1, estes professores possuem uma demarcação do ego suficientemente flexível permitindo-os entender o outro e a sua cultura a ponto de poderem adaptar-se quando necessário.

ABSTRACT: This study explores the relationship among second language (L2) proficiency, identity and culture. The hypothesis raised is that L2 proficient language teachers are able to deal with their double language ego and with intercultural issues quite comfortably without feeling any kind of identity crisis when speaking L2. Data collected through a questionnaire and analyzed qualitatively showed that although there are specific situations in which it is preferable to use L1, their ego boundaries are flexible enough so as to allow them to understand the other and their culture to the point that they will adapt to the situation when necessary.

1. Introdução

A construção da identidade tem sido discutida em várias áreas do conhecimento. A filosofia, a psicanálise, a antropologia, a lingüística, só para nomear algumas, têm se ocupado deste tema numa tentativa de investigar e descobrir como desenvolvemos o senso de identidade. É comum vermos pessoas discutindo termos como ‘crise de identidade’ ou ‘perda de identidade’.

Segundo Rajagopalan (2003, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela.” Entretanto, sabemos que uma língua não existe no vácuo. Ela não é um meio neutro de comunicação, e deve ser entendida com referência ao seu significado social. Se a língua não é neutra, e está repleta de significações que refletem o meio social onde é falada, é justo dizer que a língua e a cultura têm um papel crucial na formação da identidade do indivíduo.

O conceito de *language ego* (ego da linguagem) foi proposto por Guiora (1972 apud BROWN, 2000) para explicar a identidade desenvolvida pelo indivíduo em relação à língua que ele fala. “[...] O ego da linguagem envolve a interação da língua nativa e do desenvolvimento do ego.” (BROWN, 2000, p. 64).² No jovem adolescente ou no adulto, este ego da linguagem que já é parte da identidade do falante, pode ser ameaçado numa situação de aquisição de uma segunda língua. Para que isto não aconteça, é necessário que a aquisição de um segundo ego de linguagem esteja associada a um contexto onde haja uma atmosfera de suporte e de compreensão do que está embutido na tarefa de adquirir esta segunda língua.

Este artigo visa revisitar os conceitos de cultura e identidade e de esclarecer como a língua inglesa (L2 daqui em diante) implica, ou não, em uma mudança de identidade. Um questionário³ foi desenvolvido e aplicado a professores da L2 não-nativos, para identificar até que ponto a proficiência na L2 afeta a sua identidade como falante do português brasileiro (L1 daqui em diante). A hipótese norteadora deste trabalho é que, na medida em que o falante atinge proficiência suficiente na língua para ser capaz de dizer o que pensa, ele não sofre de crise identitária, uma vez que, se a língua o identifica como sendo quem é, isto se torna possível tanto em L1 como na L2. Ele pode conviver com os egos das duas línguas sem viver em conflito.

¹ E-mail: ade_aua@terra.com.br

² “[...] the language ego involves the interaction of the native language and ego development.”

³ Devido a limite de espaço, somente as dimensões e perguntas do questionário estão encontram-se no apêndice deste artigo.

2. Revisitando o conceito de cultura

A idéia de que a língua e a cultura são inseparáveis e influenciam-se mutuamente remonta ao século XIX quando Humboldt enfatizou a relação entre a linguagem e a visão de mundo do homem. “[...]Os seres humanos tornam-se conscientes dos objetos somente com a ajuda de conceitos, e a linguagem é necessária para a existência dos conceitos.” (LOSONSKY, 1999, p. xvii).⁴ Este determinismo lingüístico descrito por Humboldt será retomado mais tarde por Sapir e Whorf. No início do século 20, Sapir (1921) argumenta que o conteúdo da língua está intimamente ligado à cultura. Mais tarde, nos anos 50, Whorf (1940, p. 231 apud SALZMANN, 1998, p. 42) levantou a hipótese de que “[...] o sistema lingüístico por detrás de cada língua (em outras palavras, a gramática) não é um mero sistema de reprodução para dar voz às idéias, mas é, ele próprio, que dá forma às idéias.”⁵ Ou seja, falantes de uma língua dividem a mesma realidade, e assim, ao aprenderem a língua materna, também aprendem a associar os símbolos com algum aspecto relevante do mundo, na situação em que se encontram, ou na mente. Tal hipótese ficou conhecida como a hipótese de Sapir-Whorf ou determinismo lingüístico. Entretanto, tal determinismo não explica os universais lingüísticos propostos por Chomsky (1965) e lingüistas hoje “[...] estão mais interessados na universalidade da linguagem e, conseqüentemente, na universalidade da experiência cognitiva e afetiva.” (BROWN, 1986, p. 47).⁶

O termo cultura tem sido discutido e explorado em várias áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, e a sociolingüística. Pode-se prever, então, que haja tantas definições de cultura quantos sejam os estudiosos que com ela lidam. De acordo com Edward T. Hall (1973), o conceito de cultura foi definido por escrito pela primeira vez por E. B. Tylor em 1871 e “[...] após todos esses anos, ainda falta ao conceito, a especificidade rigorosa que caracteriza idéias muito menos revolucionárias e úteis.” (HALL, 1973, p. 20).⁷ Entre os inúmeros pesquisadores que já se ocuparam da definição do termo cultura, escolhi aqueles que considero ser mais relevantes para fundamentar a proposta deste artigo. O quadro abaixo apresenta, de forma resumida, a evolução destas definições.

AUTOR/OBRA	DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA
Sapir (1921, p. 220)	“[...] o <i>que</i> a sociedade faz e pensa.” ⁸ (Grifo do autor).
Hall (1973)	Cultura como comunicação. Segundo Hall (1973, p. 32), “[...] uma das formas mais eficazes de se aprender sobre si mesmo é levando a sério outras culturas.” ⁹
Tomalin; Stempleski (1993)	Cultura com C maiúsculo, isto é, cultura como civilização – os grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura, música e literatura. Ou ainda cultura com c minúsculo, ou seja, os costumes, os hábitos e as práticas do dia a dia de um povo.
Byram (1997)	Cultura compreendida em termos de comunicação intercultural, isto é, a habilidade e a capacidade de entrar em uma outra cultura e comunicar eficazmente e apropriadamente. A cultura é vista como um processo.
Moran (2001, p. 24)	Cultura é a “[...] forma evolutiva de vida de um grupo de pessoas que consiste em um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de visões de mundo e estabelecidas em um contexto social específico.” ¹⁰

Quadro 1 - Definições de cultura

⁴ “[...] Human beings can become conscious of objects only with the help of concepts, and language is necessary for the existence of concepts.”

⁵ “[...] the background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing system for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas.”

⁶ “[...] are more interested in the universality of language, and consequently the universality of cognitive and affective experience.”

⁷ “[...] after all these years it still lacks the rigorous specificity which characterizes many less revolutionary and useful ideas.”

⁸ “[...] *what* a society does and thinks.”

⁹ “One of the most effective ways to learn about oneself is by taking seriously the cultures of others.”

¹⁰ “[...] the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world and set within specific social context.”

A cultura estabelece assim, para cada pessoa, um contexto do comportamento cognitivo e afetivo que permite interpretar a realidade. Entretanto, muitos alunos e professores aprendem a L2 sem nenhum ou, quase nenhum sentido das normas e padrões culturais dos falantes nativos da L2 ou mesmo da sua própria.

É importante salientar que o conceito de cultura deve ser entendido como algo dinâmico e não como algo monolítico e estático. Numa abordagem dinâmica de cultura, Katan (2004, p. 31) vê a cultura como um “processo dialético entre modelos internos do mundo e a realidade externa.”¹¹ Assim como a cultura não é estática, a língua também não o é, como também não é a identidade do aprendiz. O ensino de uma L2 tem que acompanhar este dinamismo de modo a não criar falsas imagens nos aprendizes. Se cultura, língua, e identidade estão de tal forma entremeada, o ensino da língua estrangeira requer do professor a consciência de que ensinar uma sem a outra e sem levar em consideração a identidade do aluno é um desserviço ao aluno. Tal consciência implica em um estudo mais aprofundado por parte do professor de L2, daquilo que é o objeto do seu trabalho, a língua inglesa e a cultura dos seus falantes. Entretanto, tal estudo tem sido sempre voltado para os aspectos lingüísticos da língua e raramente para os aspectos socioculturais. Como esperar que este professor compreenda a importância deste elemento quando, durante toda a sua vida como aprendiz, pouco ou nada lhe foi apresentado sobre o assunto? Pode-se também perguntar até que ponto o professor tem uma conscientização clara da sua identidade como falante desta L2. Faz-se necessário que o professor compreenda o conceito de cultura como “[...] uma prática de significação, isto é, como formas de compreender o mundo social, de produzir sentido que estão relacionados às identidades dos grupos que a compõem.” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321-322).

3. A identidade do falante de L2

Aprender uma outra língua e, até certo ponto, uma outra cultura, pode ter um efeito positivo ou negativo na identidade do indivíduo. O aprendizado de uma segunda língua envolve, de algum modo, a aquisição de uma segunda identidade (BROWN, 1986.)

Definir identidade é, provavelmente, tão difícil quanto definir cultura. Entretanto, é possível afirmar que qualquer ser humano possui uma identidade no sentido que este ser é alguém, nem que seja pelo fato de possuir uma certidão de nascimento e, na maioria das vezes, uma carteira de identidade. Entretanto, nenhum dos dois documentos o identifica como falante de uma língua. Além do nome, que identifica o indivíduo como quem ele é, há um outro aspecto mais abstrato da identidade e de difícil denominação. Joseph (2004, p. 1), por exemplo, diz que há “[...] aquela coisa mais profunda e inatingível que constitui quem realmente somos e para a qual não temos uma palavra precisa.”¹²

O aprendiz de uma L2, ao iniciar o processo de aprendizagem, já tem a sua própria identidade construída através da sua L1, no nosso caso, o português brasileiro. Aliados a isto estão todos os aspectos culturais agregados ao processo de aquisição da L1. Entretanto, esta identidade não deve ser vista como algo completo e terminado ou definitivo. Ela está continuamente em estado de transformação e está sendo reconstruída a cada momento, na medida em que encontra novos valores, novas formas de ver o mundo em cada pessoa que conversa ou livro que lê, ou a cada nova língua que aprende. Isto não quer dizer que não temos uma identidade, mas que nossa identidade não pode ser interpretada de forma monolítica, como algo definido e imutável. Também, como afirma Joseph (2004, p. 5), “[...] sua identidade é composta, em parte, por várias identidades de grupos aos quais você pertence. Entretanto, você reconhece que há uma parte de você que transcende a soma das partes.”¹³

Proponho, assim, que cultura e identidade sejam entendidas de forma semelhante à da gramática universal (GU) proposta por Chomsky (1976) para a linguagem. “[...] A GU inclui princípios não variáveis, isto é, *princípios* que são geralmente verdadeiros para todas as línguas, e *parâmetros* que permitem a variação de língua para língua” (WHITE, 2003, p. 2, grifo nosso).¹⁴ No caso da cultura, no sentido inclusivo da palavra, também existiria um componente nuclear, uma cultura universal (CIU), contendo um conjunto de princípios “[...] referente a um padrão integral do comportamento humano, aprendido e transmitido de

¹¹ “[...] a dialectic process between internal models of the world and external reality.”

¹² “[...] that deeper, intangible something that constitutes who one really is and for which we do not have a precise word.”

¹³ “[...] your personal identity is made in part of the various group identities to which you stake a claim.

However, you recognize that there is a part of you that transcends the sum of the parts.”

¹⁴ “[...] UG includes invariant principles, that is, principles that are generally true across languages, as well as parameters which allow for variation from language to language.”

geração para geração” (SALZMANN, 1998, p. 46)¹⁵, e um componente cultural periférico (parâmetros culturais) (C’) que estabelecerá as crenças, valores, hábitos e costumes que identificam os indivíduos como pertencentes a culturas diferentes. Do mesmo modo, podemos interpretar a identidade como possuindo estes mesmos componentes, onde o núcleo, aqui denominado de identidade universal (IU) conterá um conjunto fixo de princípios ou traços, que nos identificam como seres humanos e nos caracterizam de forma diferente de outros seres vivos, e na periferia, os parâmetros identitários (I’) que, influenciados pela língua e cultura onde nos inserimos nos transformam em indivíduos únicos. Tanto para a linguagem como para a cultura e identidade, os princípios são dados biologicamente inatos ao ser humano, enquanto que os parâmetros são estabelecidos com o input recebido da comunidade em que está inserido o falante.

O aprendiz de L2 também se configura como um indivíduo único, e a modificação da sua identidade por esta L2 pode se dar de forma natural e sem maiores crises existenciais. Tal processo ocorre de forma semelhante na aprendizagem da própria L1, pois, ao aprender o português na escola, ele também enfrenta uma questão identitária visto que o professor de português lhe dirá que ‘nós vai’ não está correta, e que ele deverá dizer ‘nós vamos’. A forma ‘nós vai’ poderia ser uma característica da identidade do aprendiz a depender do seu background e nível cultural. Segundo Orlandi (2002, p. 205), “quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade”. Tal interferência não é necessariamente negativa e não implica em criar uma nova identidade, isto é, começar do ponto zero. Podemos entender que o aluno aprende novas formas de falar, estabelece novos parâmetros, e junto com estes, parâmetros lingüísticos, culturais e identitários são acrescentados aos já existentes.

Se tal fenômeno ocorre na aprendizagem da L1, o mesmo se dá na aprendizagem da L2 e esta mudança de parâmetros não precisa ser necessariamente entendida como algo negativo. Parker (1986), por exemplo, descreve um estudo feito sobre jovens árabes estudando nos Estados Unidos, onde eles eram perfeitamente capazes de adaptarem-se à forma de vida americana, inclusive trabalhando como garçom em restaurantes como fazem jovens americanos, para logo depois reverterem aos seus próprios valores ao voltarem para o seu país.

Uma forma de interpretar tal fenômeno é através do conceito de *language ego* (ego de linguagem) proposto por Guiora (1972 apud BROWN, 2000), cuja definição diz que todo o falante monolíngüe possui um ego que é demarcado pela língua que fala. Desta forma, a identidade deste falante é desenvolvida na medida em que aprende a sua língua. Segundo Brown (2000), o processo de enviar e receber mensagens confirma e dá forma à identidade do falante. Enquanto na criança este ego é dinâmico, no jovem adolescente e no adulto já se encontra bem estabelecido. Assim, para estes indivíduos, o aprender uma segunda língua, implica no estabelecimento de um segundo ego de linguagem. Enquanto este indivíduo se encontra numa posição de conforto e segurança em relação à sua identidade expressa na sua L1, a aquisição de uma L2 pode representar uma ameaça à esta identidade caso ele não possua um ego de linguagem bem estabelecido.

Este conceito de ego de linguagem foi utilizado por Ehrman (1999) para propor o que chama de *ego boundary* (demarcação do ego). Ego é definido como “[...]um sistema de operações mentais, cognitivas e afetivas que constituem o sentido de ser do indivíduo, ao invés de um objeto perceptível.” (EHRMAN, 1999, p. 69).¹⁶ O ego é influenciado por desejos internos e pelo ambiente externo e está ao mesmo tempo separado dos dois. Esta separação se realiza em uma demarcação que mantém delineados o que eu sou do que eu não sou, ajudando a manter a autonomia do ego. Segundo Ehrman (1999, p. 70), “[...] as demarcações do ego se relacionam com a fluidez das categorias mentais, principalmente aquelas que estão relacionadas com a identidade, a relação com outras pessoas e outras formas de ver o mundo.”¹⁷ Baseado neste construto, foram determinados dois tipos distintos de fronteiras de ego: uma *thick boundary* (fronteira rígida) e uma *thin boundary* (fronteira flexível). Pessoas possuidoras de fronteiras rígidas têm uma menor tolerância à ambigüidade e são pouco receptivas a novas informações. Por outro lado, pessoas que possuem fronteiras de ego flexíveis fazem pouca distinção entre estados mentais internos e estão mais abertas às suas próprias intuições. Elas não só são mais tolerantes à ambigüidade, como também as tornam parte de si mesmas.

O conceito de tolerância à ambigüidade é entendido como sendo “[...] o grau em que alguém está cognitivamente disposto a tolerar idéias e proposições que vão de encontro ao seu próprio sistema de crenças

¹⁵ “[...] refer to the total pattern of human learned behavior transmitted from generation to generation.”

¹⁶ “[...] a system of mental operations, cognitive and affective, that constitutes an individual’s sense of self, rather than a perceivable object.”

¹⁷ “[...] ego boundaries relate to the amount of fluidity in mental categories, especially those that relate to one’s identity, one’s relation with other people and other ways of perceiving the world.”

ou estrutura do conhecimento.” (BROWN, 2000, p. 119).¹⁸ Assim, o aprendiz pode estar mais ou menos aberto a aceitar novas ideologias, eventos ou fatos que contradigam seu próprio sistema.

O aprendiz que possui uma fronteira de ego flexível e, conseqüentemente, uma maior tolerância à ambigüidade terá menos problemas em identificar-se com as possíveis mudanças identitárias que o aprendizado da L2 possa trazer. Tais mudanças podem ser reveladas tanto em aspectos lingüísticos do tipo, “por que eles falam isto desta forma e não como eu falo”, como em aspectos culturais do tipo, “por que eles agem desta forma ou tem este ou aquele valor ou crença diferentes do meu”.

Para que tal mudança se dê de forma natural, é preciso também que alguns mitos sejam desconstruídos no ensino da L2. Primeiramente, é preciso que o mito do modelo do falante nativo seja revisto. O aprendiz precisa entender que ele poderá ser capaz de falar a L2 proficientemente, mas que o falante ideal Chomskyano (CHOMSKY, 1965) jamais será alcançado. Isto porque a própria definição de falante nativo, ou seja, alguém que adquire a língua enquanto criança na comunidade onde a língua é falada, torna tal meta uma impossibilidade biológica. Seria preciso que este aprendiz nasça de novo e em um local onde a língua é falada com L1 para que tal meta seja possível.

Segundo, assim como não existe português padrão, também não existe inglês padrão. Segundo Medgyes (1994, p. 7), “[...] o inglês padrão é, claramente, uma idealização, um amálgama de crenças e pressuposições sobre regras e normas às quais algumas pessoas tentam aderir em graus variados de sucesso.”¹⁹ Além do mais, uma vez que a língua inglesa passou a ser a língua internacional de comunicação, aumenta cada vez mais o número de falantes não-nativos que se apropriam desta língua. Desta forma, é possível dizer que há tantas variedades de inglês quanto são os falantes nativos e não-nativos deste. Povey (1977 p.28 apud MEDGYES, 1994, p. 6), por exemplo, descreve a situação em que um aluno africano, responde à crítica de um professor, falante nativo de inglês, pelo uso de uma forma não padrão dizendo, “Agora a língua é nossa e podemos fazer o que quisermos com ela!”²⁰ Adotando tal postura, estaremos mantendo a nossa identidade, pelo menos no que diz respeito às normas da língua.

Uma pesquisa conduzida por Veneza (2002) com alunos graduandos do curso de Letras (português-inglês) da Universidade Federal Fluminense levou-a a concluir que o processo de exteriorizar verbalmente os pensamentos em L2 parece ameaçar a identidade. Segundo os alunos, o fato de eles não poderem se expressar da mesma forma em inglês como o fazem em português os deixa em conflito. Entretanto, tais conflitos identitários,

...não são necessariamente problemas, afinal, muitas pessoas se satisfazem genuinamente com o que conseguem fazer, do ponto de vista pragmático, com o seu discurso, e não há por que focalizar a falta ou o não-dito. Porém, procurar compreender o quanto, e de que maneira, a identidade pode ser afetada por fatores nem sempre claro para o próprio falante, pode vir a diminuir a frustração, tanto de professores quanto de alunos, diante da produção discursiva em língua estrangeira. (VENEZA, 2002, p. 358)

É possível que uma forma concreta do professor de L2 diminuir tal frustração seja através de uma mudança de metas para o ensino-aprendizagem da L2. Ao invés do desenvolvimento da competência comunicativa como vem sendo discutido desde a década de 80, a meta a ser atingida passe a ser o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (CCI). O conteúdo lingüístico continua sendo o mesmo, porém, aspectos culturais, tanto da L2 como da L1, passam a ter papel prioritário na elaboração do currículo. Desta forma, o aprendiz terá a oportunidade de refletir sobre a sua identidade, a sua cultura ao mesmo tempo em que entende melhor a cultura do outro.

¹⁸ “[...] the degree to which you are cognitively willing to tolerate ideas and propositions that run counter to your own belief system or structure of knowledge.”

¹⁹ “[...] Standard English is obviously an idealization, an amalgam of beliefs and assumptions about rules and norms to which certain people attempt to adhere with varying degrees of success.”

²⁰ “It’s our language now and we can do what we like with it !”

4. Investigação do conceito de identidade em falantes de L2

Esta pesquisa qualitativa foi conduzida para investigar até que ponto professores não-nativos de L2 têm uma conscientização do efeito do falar a L2 na sua identidade. A hipótese levantada é a de que uma vez que estes professores são fluentes na língua inglesa, eles desenvolveram um outro ego de linguagem que os permite transitar livremente entre uma e outra língua sem se sentirem ameaçados nas suas identidades. Se eles são capazes de expressar seus pensamentos tanto em L1 como em L2, eles podem conviver com os egos das duas línguas sem viver em conflito e, conseqüentemente, possuem uma competência comunicativa intercultural desenvolvida.

4.1 Método

A abordagem hipotética-dedutiva serviu de quadro de referência para a organização desta pesquisa. O método qualitativo foi utilizado e os resultados processados manualmente devido ao tipo de análise lingüística que pretendemos.

4.1.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 25 professores de L2 com nível de proficiência CAE²¹ ou acima. Somente dois dos professores não concluíram o terceiro grau e três deles tem graduação em áreas não relacionadas com o ensino de língua inglesa. 80% dos participantes têm mestrado (completo ou em andamento) e/ou doutorado na área de Letras e Lingüística e todos estão ensinando inglês há pelo menos quatro anos, sendo que a maioria (90%) ensina há pelos menos 10 anos. Todos os professores ensinam, ou já ensinaram em um instituto de línguas e 50% atuam hoje em universidades. Apenas três ensinam inglês em escolas regulares do ensino fundamental e médio.

Com exceção de três professores, todos já viveram em país falante de língua inglesa e 60% fizeram algum tipo de curso durante a estada no país. Todos os professores estão em contato freqüente com a língua inglesa seja através da música ou da leitura, seja por meio de textos acadêmicos ou literários.

4.1.2 Coleta dos dados

Os dados foram coletados através de um questionário elaborado por mim com base nas dimensões de uso da L2, noções de modelo do falante nativo, demarcação do ego e tolerância à ambigüidade e o uso de L1 e identidade (Ver Apêndice A).

Os professores não tiveram nenhum esclarecimento extra sobre o conteúdo das questões ou da pesquisa para evitar que tais esclarecimentos provocassem contaminação nas respostas. Os questionários foram enviados eletronicamente, respondidos e reenviados a mim, também eletronicamente.

4.2 Análise e discussão dos dados

Os dados foram analisados manualmente através da contagem de respostas e levantamento do número de respostas em cada categoria. As respostas às questões fechadas foram tabuladas e organizadas em quatro grandes áreas que têm relação direta com os conceitos de língua, cultura e identidade. A pergunta final foi analisada em termos de seu conteúdo temático evidenciado pela escolha lingüístico-discursiva e comentadas de acordo com o tema.

²¹ De acordo com os critérios estabelecidos pelo Cambridge ESOL Examinations, um falante não nativo com nível de proficiência CAE está no nível 4 do quadro de referência do ALTE (Association of Language Tests in Europe.). Isto quer dizer que neste nível, “[...] os aprendizes são capazes de usar as estruturas da língua com facilidade e fluência. Estão *conscientes da relação entre a língua e a cultura na qual ela existe*, e da significância de registro. [...] eles são capazes de adaptar o seu uso da língua em várias situações sociais, e expressar opiniões *e tomar parte de discussões de uma forma culturalmente adequada*.” (CERTIFICATE..., 2003, p. 6, grifo nosso.)

4.2.1 O uso de L2

Os resultados levantados revelam que mais da metade (64%) dos professores se comunica em L2 fora da sala de aula sempre que pode, inclusive com falantes cuja língua materna é o português. Tal resultado parece explicar o fato de estes mesmos professores não estranharem as estruturas da L2 ou a maneira como certas idéias são expressas em L2.

Alunos com grau menor de proficiência estão constantemente comparando os dois sistemas lingüísticos e frequentemente questionam expressões idiomáticas, ou não, em L2, e muitas vezes recusam a explicação de que como se tratam de culturas diferentes, as idéias também são expressas de forma diferente. Para os professores cujo grau de proficiência é muito mais avançado, tal não parece ser o caso.

Dado também o grau de proficiência dos professores, a maioria (84%) não encontra maiores problemas em expressar suas idéias em L2, da mesma forma como o faz em L1. Em momentos em que não conseguem expressar-se exatamente como o fariam em L1, estes professores procuram reestruturar a sua fala até que encontrem uma maneira satisfatória de fazê-lo. Tal atitude, possivelmente, não os faz sentirem inferiorizados ou preocupados com a sua imagem perante o falante nativo de L2, pois, ao encontrarem-se nesta situação, eles dão continuidade à conversa sem ver nisto um problema. Somente um professor admitiu sentir-se inferiorizado por não poder expressar-se melhor e dois confirmaram a relação assimétrica de poder que se revela nesta ocasião.

O constante uso da L2 por parte dos professores coloca-os em uma posição de vantagem, pois isto faz com que os mesmos não percam a fluência na língua e também dá a eles, maior confiança. Tal fluência também resulta do fato de praticamente todos estes professores, com exceção de três, terem morado em país de língua inglesa e ter tido a oportunidade de conviver com falantes nativos. Isto também os coloca em posição privilegiada em relação ao conhecimento da cultura destes falantes.

4.2.2 O ego de linguagem e a tolerância à ambigüidade

Todos os professores, com exceção de dois, reconhecem que há uma forte influência da L2 na L1 tanto no uso de expressões traduzidas literalmente da L2 para L1, por exemplo, “É um cavalo de outra cor”²², como no uso de outras expressões menos idiomáticas. Tal resultado não surpreende visto o que foi discutido no item anterior. Ao usar a L2 com bastante freqüência, mesmo estando no Brasil, é previsível que tanto a L1 como a L2 destes falantes se modifiquem. Estudos publicados sobre a influência da L2 na L1 (COOK, 2003) mostram que, ao aprender uma segunda língua, o esquema mental deste falante é diferente do esquema mental de um falante monolíngüe.

Entretanto, no que se refere ao sistema fonológico, pronúncia e sotaque, 25% dos professores reconhecem que há uma influencia da L2 na L1. Para 25% dos professores, tal fato só se torna evidente em ocasiões onde estes estão usando a L2 por algum tempo e depois usam a L1, como, por exemplo, ao sair da sala de aula e falar com alguém em português. Outros 25% procuram não permitir que uma língua influencie a outra neste aspecto e, finalmente, os outros 25%, admitem que falam inglês com sotaque brasileiro e isto não os incomoda. Estes resultados podem ser analisados por vários ângulos.

A aquisição de uma pronúncia sem traços que revelem a L1 do falante é reconhecidamente mais difícil, principalmente no adulto (BROWN, 2000). Também tende a ser um elemento forte na identificação do sujeito. Pode-se perfeitamente identificar a origem de alguém pelo seu sotaque. Além disto, mesmo que o falante não-nativo de L2 tenha atingido uma pronúncia muito semelhante àquela do falante nativo, os elementos fonológicos de L2 são os mais instáveis e os primeiros a serem perdidos quando a freqüência com que se fala esta L2 diminui e, principalmente quando o input constante diminui (COOK, 1999).

O reconhecimento dos efeitos da L2 na L1 é também reforçado pelo fato de 50% dos professores dizerem sentir-se do mesmo jeito, seja falando L1 ou L2. Somente três professores afirmaram sentirem-se como se fosse uma outra pessoa. Os 40% restantes explicaram não sentir nem igual nem diferente, complementando a resposta com frases como:

Gosto muito de falar inglês, mas sei que não é a minha língua.

Sou eu, mas expresso esse ‘eu’ de forma diferente.

Em português minha classe social fica mais evidente.

²² Em inglês a expressão “This is a horse from a different color”, tem o significado aproximado em português de “Isto aí é uma outra coisa/história.”

Parece assim, que o uso de L2 pode também servir como uma forma de camuflar algo que, ficaria mais evidente na identidade deste mesmo falante que quando fala sua L1. Não só há uma atitude positiva, como pode ser uma vantagem em alguns casos.

Esta análise pode também ser corroborada pelas respostas dadas em relação ao encontro com o novo ou desconhecido seja em relação a experiências vividas ou em relação a expressões novas encontradas na L2, ou seja, a tolerância à ambigüidade. Nenhum dos professores rejeita situações novas apesar de 50% dizerem-se assustados quando as encontram. Todos, porém, confiam nas suas intuições sobre a L2 e 20% prefere adivinhar sem precisar procurar a confirmação de terceiros. Esta busca por uma confirmação, seja no dicionário, gramática ou falante mais competente revelada pelos outros 80% pode dever-se ao fato de serem professores, de quem, muitas vezes, o aluno espera a resposta correta. Tal atitude pode ser uma herança do ensino da língua materna do certo e do errado que, como diz Mattos e Silva (2004, p. 81) é uma “questão histórica”.

Estas respostas confirmam a hipótese levantada neste artigo de que o grau de proficiência do falante tem um efeito importante na construção do ego de linguagem. Além disto, o resultado demonstra que estes professores têm na sua maioria, fronteiras de ego flexíveis, o que contribui para uma atitude positiva em relação a si próprios como falantes de L2. Dentre os exemplos de profissionais que tendem a possuir este tipo de fronteira de ego, Ehrman (1999) inclui o professor de literatura. Acredito que o professor de língua estrangeira também faz parte deste grupo.

O resultado encontrado também é confirmado em pesquisas que discutem a construção da identidade em língua estrangeira. Veneza (2002, p. 354), por exemplo, no estudo mencionado anteriormente, afirma que “ao falar somente o que pode, algo do sujeito se perde ou se transforma, e as vezes até conscientemente, este vê parte de sua identidade sendo construída à revelia.” Esta afirmação é verdadeira tanto em L2 como em L1. Não possuímos o controle absoluto sobre a construção da nossa identidade. E se, como proponho neste artigo, novos parâmetros são estabelecidos a cada novo encontro, o encontro com a L2 pode vir a ter um papel fundamental e enriquecedor para a formação da identidade do falante de L2 na medida em que o permitirá entender melhor a diversidade cultural em que vive.

Podemos dizer, ainda, que a flexibilidade de fronteiras do ego também é revelada no fato de que pelos menos 40% dos professores afirmaram que, ao viajar para outros lugares do Brasil, ou mesmo para outros países, costumam agir de acordo com os hábitos e costumes locais. Ao abrir mão dos próprios hábitos e costumes em favor daqueles do outro, estes professores também estão abrindo mão de elementos culturais que os identificam como quem são. A identidade não pode ser entendida como algo definido e acabado. Ela está sempre em construção, assim como a língua, de forma mais evidente no que diz respeito ao léxico e à cultura, visto que a globalização nos permite escolher novos produtos todos os dias ou como diz Mathews (2000, p. 22) “as informações e identidades disponíveis no supermercado global.” Cultura, língua e identidade estão assim em constante fluxo de movimento de mudança. Todos os aspectos discutidos até o momento confirmam que estes professores possuem também a tolerância à ambigüidade, que caracterizam uma fronteira flexível do ego (ERHMAN, 1999).

Parece, no entanto, que hábitos e costumes são mais facilmente aceitos e incorporados do que crenças e valores. Enquanto que nenhum respondente considera inaceitáveis hábitos e costumes dos falantes de L2, 50% estranha algumas das crenças e valores e 25% acha alguns inaceitáveis. Entre os exemplos dados como crença e valor inaceitável está a “prepotência dos americanos”. Mesmo considerando este fato como algo negativo, nenhum dos professores colocou-o como um fator de estranhamento quando se comunicam em L2.

4.2.3 O inglês padrão e o modelo do falante nativo.

Existe uma conscientização entre 50% dos professores que a língua padrão não existe. Porém, os outros 50% acreditam que esta é a língua falada por nativos com nível de escolaridade completo. A resposta dada pelo primeiro grupo pode ser uma consequência do conceito de língua padrão discutido durante o curso de Letras, quando se estuda a língua materna. Mattos e Silva (2004, p.106) diz que a norma padrão é “uma impossibilidade de uso pela esmagadora maioria dos brasileiros”. Da mesma forma, como dissemos anteriormente, a língua padrão em L2 é vista como uma “idealização”. O conceito de língua padrão tem sido discutido com o objetivo de desmistificar o modelo do falante nativo inatingível. Em português brasileiro, por exemplo, a norma padrão apresentada pelos gramáticos sequer se aproxima daquilo que é dito pelos falantes nativos do português brasileiro, sejam eles educados ou não.

O modelo do falante nativo é reconhecido pela maioria dos professores (99%) como algo que não atingiram ainda como falantes de L2. Enquanto 49% destes acham tal meta possível, 50% dos respondentes acreditam que tal meta seja impossível. Somente 1% dos respondentes acredita falar L2 como nativo, sendo

que um deles mora em um país falante de L2. Isto pode ser justificado pelo fato de, também a maioria dos professores (80%) entenderem que há várias normas cultas e não somente aquelas determinadas pelos países do círculo central, ou grupo BANA (British, Australian, North American) como também são conhecidos. De fato, 80% acreditam na existência de vários ingleses.

4.2.4 Situações onde a L1 é preferível

Os professores que participaram desta pesquisa identificaram como principais situações onde a L1 é preferível aquelas que talvez mais os identifiquem como quem são. As escolhas lingüísticas feitas pelos professores me permitiram classificar as respostas em cinco grandes áreas que têm relação direta com identidade.

a. Sentimentos, crenças e valores (22%)

Estes professores preferem usar a L1 em momentos de intimidade, seja com amigos ou parceiros, uma vez que admitem ser bastante difícil discutir tais assuntos em L1, e em L2 se torna ainda mais difícil. Em L2 sentem-se como se não pudessem expressar tudo com clareza. Estes momentos que envolvem revelarmos-nos por inteiro, aquele algo da nossa identidade que não tem uma palavra para descrever (JOSEPH, 2004), recorrer à L1 dá a confiança de que o mal-entendido pode ser detectado a tempo, e nem sempre isto acontece. Apesar do domínio da L2, um dos professores declarou que soa artificial.

b. Respeito. (28%)

Estando no Brasil, estes professores preferem usar a L1, pois vêem como uma oportunidade do estrangeiro mostrar respeito à nossa cultura e língua. Como disse um dos respondentes, *'Eles devem se adequar à nossa cultura assim como nos adequamos à dele quando estamos lá.'*

Desta forma, os professores afirmam as suas identidades em L1 como uma maneira de mostrar ao outro a mesma atitude de respeito aos costumes locais, uma vez que eles também procuram respeitar e, em alguns casos até adotar, os costumes do outro quando se encontram em seus países.

Apesar da preferência por L1 nestas situações, nenhum professor demonstrou uma atitude contrária ao uso de L2 caso o interlocutor não possa se comunicar em L1. De fato, pelo menos 20% dos professores, não desperdiça a oportunidade de praticar a língua, como disse um dos respondentes.

c. Aspectos lingüísticos e culturais locais.(22%)

Há situações onde os professores recorrem a L1 mesmo que estejam falando L2. Isto se dá sempre que tem que referir-se a fenômenos sociais locais ou expressões que não existem em L2. Isto acontece principalmente com expressões idiomáticas e descrições de festivais ou comidas que só existem em Salvador.

Estes são os momentos culturais que estão acima da língua d'água do 'iceberg cultural' como descrito por Hall (1973). Sempre é possível explicar tais momentos em L2, mas parece que a L1 expressa o verdadeiro conteúdo de tais situações.

d. Segurança. (20%)

Estes professores sentem-se mais seguros em expressar-se em L1 principalmente em situações do tipo primeiro contato, assuntos que não domina bem em português quanto mais em inglês, e, em um caso pelo menos, a segurança física. Este professor mora no Rio de Janeiro e diz que prefiro falar português quando estou em locais públicos para evitar violência e assaltos.

Parece que, na maioria dos casos, os professores não confiam no domínio da língua e preferem não arriscar a perda da face.

Entretanto, quando o assunto é ensino, 15% destes professores sentem-se mais seguros usando L2. Acredito que o fato de não terem tido a oportunidade de discutir ensino de L2 usando L1 como meio de comunicação faz com que o quadro se inverta, isto é, faltam palavras e nada soa certo uma vez que o jargão foi aprendido em L2 faltando assim termos equivalentes em L1.

e. Exclusão e inclusão. (12%)

Este grupo de professores prefere usar L1 para excluir o falante de L2 da conversa.

Como não explicaram porque isto ocorre, não é possível fazer uma análise mais precisa destas respostas. Por outro lado, pelo menos dois professores fazem exatamente o contrário, isto é, usam L2 quando alguém no grupo não fala L1 de modo a não excluí-lo. Um professor relata o fato de quando criança ter sido excluído das conversas quando os avós falavam alemão para que ele não entendesse. Diz ser um trauma de infância.

O poder da língua é evidente nestas situações e torna o falante o controlador do que deve ser dito ou não dito e a quem, pelo menos quando ele está no seu país. De alguma forma, esta atitude demonstra que

alguns professores tem uma atitude excludente, enquanto outros preferem incluir embora as razões não tenham sido explicitadas.

5. Conclusão

Concluindo esta pesquisa vemos que há uma relação indiscutível entre língua, cultura e identidade, mas que a identidade do falante de L1 não é apagada pela aprendizagem ou uso de uma L2. O falante da L2 desenvolve um ego de linguagem, e no caso dos professores em questão, tal desenvolvimento é facilitado pelo fato de possuírem uma fronteira flexível que permite que eles adotem novas formas de ver o mundo sem que isto os torne “não-identificáveis”.

A hipótese de que o nível de proficiência influencia no entendimento do processo de formação desta nova identidade e da aceitação de novas culturas e formas de ver o mundo parece ter sido comprovado. Na medida em que todos os professores participantes da pesquisa foram unânimes em admitir que apesar de não serem falantes nativos da L2, falar corretamente esta L2 é uma meta possível para todos acredito que eles estejam incluídos neste todo também.

Desta forma, estes professores tem capacidade lingüística e cultural para expressar suas idéias sem se preocupar se estão 100% corretos e que, apesar da dificuldade em expressar certas idéias em L2, tal dificuldade não os impede de continuar a conversa mesmo que as idéias não estejam sendo ditas exatamente da mesma forma como o seriam em L1.

As respostas demonstram que estes professores estabeleceram novos parâmetros lingüísticos, identitários e culturais, que contribuem para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural que os faz entender melhor a si mesmos e ao outro de modo a poder exercer o seu papel de professor de L2 de tal forma que cultura e língua passam a ter uma mesma importância.

6. Referências bibliográficas

BROWN, H. D. Learning a second culture. In: VALDES, Joyce M (Ed.). **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 33-48.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CELANI, Maria Antonieta A.; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 319-338.

CERTIFICATE in Advanced English. Handbook. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of language**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

_____. **Reflections on language**. London: Temple Smith, 1976.

COOK, Vivian. Competence and multi-competence. In: BROWN, Gillian; MAMKJÆR, Kirsten; WILLIAM, John. **Performance and competence in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 57-69.

_____.(Ed.). **Effects of the second language on the first**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

EHRMAN, Madelin. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In:ARNOLD, Jane. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 68-86.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- GUIORA, Alexander Z.; BRANNON, Robert C.; DULL, Cecilia Y. Empathy and second language learning. **Language Learning**, The University of Michigan: Blackwell Publishing, v. 22, n. 1, p. 111-130, 1972. Apud BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.
- HALL, E. T. **The silent language**. New York: Anchor Books, 1973.
- JOSEPH, John E. **Language and identity: national, ethnic and religious**. London: Palgrave Macmillan, 2004.
- KATAN, David. **Translating cultures**. Manchester: St. Jerome, 2004.
- LOSONSKY, Michael (Ed.). **Humboldt - On language: on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of human species**. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MATHEWS, Gordon. **Cultura global e identidade individual**. Tradução: Mário Mascherpe. Bauru: EDUSC, 2000.
- MATTOS E SILVA, Rosa V. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MORAN, Patrick. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.
- ORLANDI, Eni P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gens) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 203-212.
- PARKER, Orin D. Cultural clues to the Middle Eastern students. In: VALDES, Joyce, M. (Ed.). **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 94-101.
- POVEY, J. The role of English in Africa. *English Teaching FORUM*, v. 15, n. 3, 1977. Apud MEDGYES, Peter. **The non-native teacher**. London: Macmillan Publishers, 1994.
- RAJAGOPALAN. Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- SALZMANN, Zdenek. **Language, culture and society: an introduction to linguistics anthropology**. Colorado: Westview Press, 1998.
- SAPIR, Edward. **Language: an introduction to the study of speech**. New York: Harvest Books, 1921.
- TOMALIN, Barry; STEMPLESKI, Susan. **Cultural awareness**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- VERNEZA, Solange C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 351-364.
- WHITE, Lydia. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WHORF, Benjamin. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press, 1956. Apud SALZMANN, Zdenek. **Language, culture and society: an introduction to linguistics anthropology**. Colorado: Westview Press, 1998.

APÊNDICE A – Dimensões e indicadores para a elaboração das perguntas do questionário²³

CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	PERGUNTAS
IDENTIDADE E CULTURA	COMPETÊNCIA NO DE L2. USO	Estranhamento às estruturas e falas de L2.	Estranha as estruturas e expressões em L2?
		Obediência ao mito do falante nativo.	Como enxerga o falante nativo?
		Obediência ao mito da língua padrão.	Acredita na existência da língua padrão? Falar inglês corretamente é possível para o não-nativo? Quem determina o padrão?
		Transferência de L2 para L1.	Quão consciente está da influência de L2 em L1 nos níveis sintático-semântico e fonológico?
	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	Uso de L2 no Brasil.	Fala inglês fora de sala de aula? Com que frequência lê e ouve música em inglês?
		Estranhamento aos comportamentos das culturas dos falantes de L2.	Estranha hábitos e costumes dos falantes de L2?
		Estranhamento dos valores dos falantes de L2.	Estranha valores e crenças dos falantes de L2?
	Uso de L1	Onde/quando opta pelo uso de L1?	
PERFIL	SOCIO- DEMOGRÁFICO	Idade	Quantos anos tem?
		Experiência de ensino	Há quantos anos ensina inglês?
		Escolaridade	Qual o nível de escolaridade?
		Viagens para países de L2	Com que frequência viaja para países falantes de L2?
		Cursos em países de L2	Fez algum curso nestes países? Qual?
	DEMARCAÇÃO DO EGO	Resistência ao novo	Como reage a situações novas?
		Crença nas intuições	Acredita em suas intuições quando encontra palavras novas?
		Tolerância a fatos diferentes ao do seu sistema.	Como se comporta em outros lugares do Brasil/países?
	Estranhamento no uso de L2	Como se sente falando L2? O que faz e como reage diante de problemas de comunicação em L2?	

²³ Agradeço a Lys Vinhaes pela horas dedicadas à elaboração deste quadro de indicadores e do questionário.