

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Prof. Dr. Rogério Tilio
UNIGRANRIO / UFF

Resumo: Este texto tem como objetivo levantar uma série de questões que levem à reflexão acerca das diversas variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma aula de língua estrangeira reflete, necessariamente, uma teoria de discurso e teorias de identidade. Além disso, é preciso considerar a importância do acesso à língua estrangeira no mundo contemporâneo e suas implicações identitárias, especialmente no que diz respeito à identidade cultural, já que língua e cultura são, de certa forma, indissociáveis.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, contemporaneidade, identidade cultural

Abstract: This text aims at raising a set of questions which lead to reflecting upon several issues concerning the process of teaching and learning a foreign language. A foreign language lesson necessarily reflects a discourse theory and identity theories. It is also necessary to consider the importance of having access to a foreign language in the contemporary world and its consequences to the shaping of social identities, especially cultural identity, since language and culture are, to a certain extent, inseparable.

Keywords: foreign language teaching, contemporaneity, cultural identity

1. Introdução

Na visão da psicologia cognitivista, o ensino em geral não pode estar desvinculado da aprendizagem, na medida em que ele só terá sentido se estiver a serviço da aprendizagem. Tal visão trouxe mudanças para a pedagogia de línguas estrangeiras, que se viu diante da necessidade de alterar o seu enfoque: de uma pedagogia centrada no método e no saber (retenção do conteúdo transmitido) passou-se a propor uma pedagogia centrada no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades. Então, aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para “capturar” o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo o momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando (CORACINI, 1999, p. 105-106).

Grande parte dos trabalhos que se ocupam do ensino e aprendizagem de língua estrangeira possui como foco central uma grande preocupação com a questão metodológica. Procuram, através das metodologias de ensino, se não prescrever receitas, pelo menos indicar caminhos a serem seguidos, com sucesso, pelo professor. Embora a opção por uma metodologia de ensino tenha, sim, uma influência direta no processo de ensino e aprendizagem, sua utilização não é suficiente para assegurar ao professor sucesso em sua prática pedagógica. Neste texto, discuto uma série de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas que nem sempre recebem a devida atenção.

Começo discutindo as implicações de uma teoria de discurso que privilegia a negociação de significados em detrimento da transmissão de conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem e seu papel no contexto pedagógico. Em seguida, trato também das identidades que estão em jogo em uma aula de língua estrangeira. Discuto, então, a importância do ensino de inglês na nova ordem mundial, remetendo aos conceitos de pluralidade cultural e globalização, e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira é examinado a seguir, pois

insere-se em uma perspectiva sócio-interacional condizente com a visão de discurso aqui utilizada. Finalmente, problematizo a relação entre língua e cultura e seus efeitos no ensino de língua estrangeira.

2. Discurso no contexto pedagógico

Diferentes teorias de aprendizagem pressupõem diferentes teorias de linguagem. Partindo dos pressupostos de que palavras só fazem sentido porque fazem parte de um contexto mais amplo (KERN, 2000; BAKHTIN, 1929 [2002]) e que a “comunicação se dá na interseção entre linguagem e contexto, baseando-se em percepções lingüísticas e cognitivas e nas relações sociais” (KERN, 2000, p. 45), a teoria de aprendizagem aqui adotada enfatiza a negociação de significados, e não a mera transmissão de mensagens.

Dentro de um paradigma positivista de ensino de língua estrangeira, o significado é considerado objetivo e dissociado da linguagem (KERN, 2000). O significado estaria contido nas palavras, frases e textos, sendo, portanto, indiscutível. A função do livro didático seria transmitir conhecimento aos alunos. Por essa razão, Kern (2000) chama esse modelo de “modelo do condute”, pois este pressupõe que uma mensagem possa ser transmitida linearmente de um emissor para um receptor. Neste paradigma, o livro didático, detentor do conhecimento absoluto, emite e transmite mensagens que devem ser aceitas passivamente pelo receptor – no caso dos usuários de livros didáticos, os alunos.

A partir do advento da escola funcionalista, um novo fator entra em cena: o contexto social. Dentro de uma perspectiva funcionalista, deve-se levar em consideração a criação de sentidos na interação, ou seja, significados são construídos durante o processo de produção da linguagem. A interação e seus interlocutores são peças fundamentais no resultado da comunicação. Diferentes interlocutores ou diferentes contextos certamente produzem significados diferentes de uma mesma mensagem. Segundo Kern (2000, p. 50):

não somos recipientes vazios aguardando passivamente ser preenchidos por mensagens; ao contrário, produzimos entendimento atuando ativamente na construção de significados que são baseados em parte

naquilo que vemos e ouvimos e em parte nas nossas expectativas provenientes de nosso conhecimento e experiência pré-existentes.

Por essa razão, Kern (2000) menciona a existência de um terceiro espaço (conceito também utilizado por KRAMSCH, 2003, 1998 e 1993), onde há lugar para negociações e construção de sentidos. É neste espaço que surge a relação entre linguagem e cultura, que torna-se clara no modelo proposto por Kern (2000), o “modelo da arquitetura dos sentidos” que substitui o “modelo do condute”. Este novo modelo, como o próprio nome indica, permite a construção de significados. Segundo este modelo, aplicado ao contexto pedagógico do ensino de línguas estrangeiras, a aprendizagem não é um processo isolado e descontextualizado, em que seja possível transmitir conteúdo de forma direta e imparcial. Ao contrário, ele passa a ser um processo que envolve uma série de interações de diversas naturezas inseridas em contextos comunicativos sócio-culturais. É dentro desta perspectiva que entendo o uso do livro didático no ensino de língua estrangeira: o livro é um dos textos que circulam por contextos comunicativos e por um contexto sócio-cultural mais amplo.

Para isso, o ensino não pode ser entendido como ancorado na psicologia comportamentalista, que entendia a aprendizagem como a automatização de estruturas através de estímulos externos (CORACINI, 1999). Tal visão de aprendizagem é demasiadamente simplista, limitando-se a um treinamento que “não leva o aluno a uma análise mais elaborada de conteúdos ou à internalização de conceitos” (CARMAGNANI, 1999, p. 53). A aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico que só ocorre em situações reais, cabendo ao professor propor intervenções voluntárias – conscientes – que favoreçam o seu desenvolvimento (CORACINI, 1999). O ensino é, dessa forma, entendido como um facilitador da aprendizagem.

Para Piaget (1972), o sujeito da aprendizagem é alguém que busca ativamente compreender o mundo que o rodeia, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (CORACINI, 1999, p. 105).

Um elemento bastante forte a ser aqui considerado é o componente

cultural. Nas práticas discursivas das quais participam, inclusive no contexto pedagógico, as pessoas estão constantemente construindo e reconstruindo o mundo e a si mesmas, dentro de um contexto cultural, histórico e institucional, pois suas ações e interações não podem ser separadas do espaço sócio-cultural no qual elas ocorrem (WERTSCH, 1991). Não podemos considerar “a natureza ou os indivíduos isoladamente” (WERTSCH, 1991, p. 9).

Os seres humanos são vistos como estando sempre em contato com, ou criando, seus arredores, assim como a si mesmos, através das práticas nas quais se engajam. Desta forma, é a ação, e não apenas os seres humanos ou a natureza considerados isoladamente, que constitui o ponto de partida para a análise [do discurso] (WERTSCH, 1991, p. 8).

Assim, todo ensino deve ser inserido ao máximo nos contextos culturais dos alunos, contribuindo para a sua socialização na construção do conhecimento (COLEMAN, 1996); isto só acontecerá se os significados negociados forem representativos para as identidades sociais desses alunos. Como as pessoas não existem de forma isolada e não estão situadas em um vácuo social – estão inseridas no mundo social, pois a “ação é mediada e (...) não pode ser separada do meio social em que está inserida” (WERTSCH, 1991, p. 18) – podemos chamar suas ações e interações de práticas sociais – e o discurso faz parte destas práticas sociais. Uma vez que as pessoas utilizam a linguagem quando interagem no mundo social, afinal as pessoas se constroem e constroem o mundo social onde vivem interagindo através do discurso, podemos dizer que o discurso tem uma natureza social (FAIRCLOUGH, 1992).

Segundo Allwright (1996, p. 225), “o comportamento na sala de aula pode ser motivado por considerações pedagógicas, por considerações sociais, ou, mais provavelmente, pelas duas simultaneamente, em um equilíbrio contínuo de duas forças opostas”. Segundo o autor, as considerações pedagógicas incluem diferentes tipos de socialização, enquanto as considerações sociais podem também abranger dimensões multi-culturais.

Em meio a esta negociação de significados, não se pode esquecer que a construção de significados na sala de aula de língua inglesa deve ser situada culturalmente, sem, entretanto, implicar estereótipos culturais ou reducionismos. Coleman (1996) ressalta que a aula de língua inglesa precisa reconhecer “a extraordinária diversidade do comportamento humano e do seu

alcance” (COLEMAN, 1996, p. 13). Argumenta ainda que

somos todos, simultaneamente, indivíduos únicos e membros de comunidades e sistemas sociais concomitantes, da família à nação. De maneiras diferentes e em diferentes níveis, influenciemos os demais membros de cada uma das outras comunidades, da mesma forma que somos influenciados por eles. O que *fazemos* é produto de nossa interação com toda essa rede de influências (COLEMAN, 1996, p. 13).

As práticas sociais no contexto de ensino de língua estrangeira, assim como em qualquer outro evento discursivo, também estão sujeitas a relações de poder. “Ao aprender uma língua, os aprendizes não estão aprendendo apenas um sistema lingüístico, mas também um conjunto de práticas socioculturais, que podem ser mais facilmente entendidas no contexto de relações de poder mais abrangentes” (NORTON & TOOHEY, 2002, p. 115). Mesmo dando voz aos alunos, sempre existe uma assimetria clara entre professor e alunos, em que o primeiro é o detentor do saber, o mediador do evento discursivo e o responsável pela promoção acadêmica do aluno. No entanto, os alunos possuem meios de resistência a esse poder, meios esses regulados e limitados, mas capazes de transformações.

Um outro tipo importante de relação de poder, freqüentemente esquecido no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é a relação entre os aprendizes da língua e seus falantes nativos (NORTON, 2000). Buscando minimizar problemas que o aprendiz possa vir a ter ao tentar se inserir em um contexto que não lhe pertence, no ensino de línguas o professor deve trabalhar com uma teoria de identidade que incorpore o aprendiz ao contexto de aprendizagem e que questione como as relações de poder no mundo social afetam a interação entre os aprendizes e os falantes da língua (NORTON, 2000). Dois fatores são importantes aqui. Em primeiro lugar, um aprendiz jamais se tornará um falante nativo – e nem precisa, devendo procurar sempre preservar suas identidades. Em segundo lugar, o aprendiz deve entender a função e importância daquela língua em seu próprio contexto e seu lugar e possibilidades em outros contextos.

Por outro lado, só o fato de conhecer a língua já abre maiores possibilidades de acesso a esse outro mundo. Em uma sociedade heterogênea, em que múltiplas identidades sociais coexistem, o ensino pode

ser uma das formas de lutar contra a marginalização. É através da linguagem que o indivíduo ganha acesso ou tem acesso negado a estruturas sociais de poder que dão aos aprendizes oportunidades de falar, de agir no mundo social. Dessa forma, a construção de identidade deve ser entendida em relação às relações de poder existentes entre os falantes da língua e seus aprendizes (HELLER, 1987 apud NORTON, 2000).

Em uma abordagem sócio-construcionista de aprendizagem, o ensino deve, portanto, maximizar o uso da língua-alvo, promovendo oportunidades para que os aprendizes se engajem significativamente na construção do conhecimento, construindo identidades que lhes permitam agir socialmente utilizando a língua-alvo.

É importante que pesquisadores e professores entendam como os aprendizes respondem a e criam oportunidades de praticar a língua-alvo, e como suas ações interagem com seu investimento na língua-alvo e em suas identidades em fluxo. (...) se aprendizes não progredem em sua aprendizagem, professores não podem assumir que os aprendizes não querem aprender a língua ou que eles não estão motivados ou estão inflexíveis/irredutíveis; talvez os aprendizes estejam em conflito porque não podem falar sob condições de marginalização (NORTON, 2000, p. 16).

No atual mundo globalizado, a língua inglesa se tornou um importante instrumento de acesso à ascensão social. Ao mesmo tempo em que o inglês deixou de ser “propriedade exclusiva” de seus falantes nativos – daí o surgimento do termo *World English* – ainda são estes que detêm a legitimidade sob a língua. Segundo Rajagopalan (2001), enquanto fenômeno sócio-político, o *World English* é um lugar onde todos os tipos de identidades estão sendo constantemente negociadas e renegociadas. O que temos que nos acostumar é com o fato de estarmos lidando com identidades instáveis, identidades que são permanentemente instáveis – ainda mais em um mundo cada vez mais globalizado, em que identidades surgem e desaparecem cada vez mais rápido.

Ensinar línguas é uma questão de negociar identidades. Diferentes ambientes sociais e culturais irão requerer diferentes estratégias para negociar novas identidades em uma língua estrangeira. A identidade lingüística e a lealdade à língua só podem ser entendidas se considerarmos suas implicações políticas. O ensino de língua estrangeira é, portanto, um exercício complexo de renegociação de identidades de todos os participantes do processo – alunos,

professores, falantes nativos, instituições de ensino, livros didáticos, culturas locais e culturas da língua-alvo etc. O ensino de língua estrangeira só pode ser compreendido como uma questão política, e, portanto, uma arena para choque de identidades (RAJAGOPALAN, 2001).

3. Teorias de identidade e o contexto pedagógico

A partir da visão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais discutida acima, Norton & Toohey (2002) propõem um conjunto de teorias de identidade que devem ser levadas em conta no contexto pedagógico – mais especificamente, no ensino de línguas. Esse conjunto de teorias engloba teorias de linguagem, teorias de aprendizagem e teorias do aprendiz. Tais teorias estão de acordo com a Análise Crítica do Discurso, que estrutura seus trabalhos segundo as teorias pós-estruturalistas de linguagem de Bakhtin (1979 [2003]), Bourdieu (1982), Fairclough (1992), Gee (1999) e Kress (1989), entre outros, e entendem a linguagem como constitutiva e constituída pelas identidades do falante (NORTON & TOOHEY, 2002) e / ou do ouvinte (HELLER, 1987 apud NORTON, 2000).

3.1 Teorias de linguagem

Três teorias de linguagem são consideradas relevantes por Norton & Toohey (2002) para o estudo da construção de identidades no ensino de línguas. As três são baseadas nos pensamentos de três teóricos cujas idéias se alinham com os pressupostos da pós-modernidade. São eles:

1. Mikhail Bakhtin (1929 [2002], 1979 [2003])

Segundo Bakhtin, a língua não deve ser estudada como um código lingüístico independente de seus interlocutores e de suas situações de uso, mas como um diálogo em que seus participantes constróem significados (dialogismo). Identidades são construídas dialogicamente em conversas que definem valores e identidades compartilhados pelos interlocutores.

2. Pierre Bourdieu (1982)

Para Bourdieu, existe sempre assimetria presente entre dois interlocutores, uma característica fundamental de se levar em conta, pois o

poder estrutura o discurso. O discurso não pode ser dissociado de seu falante, e o falante não pode ser dissociado do meio social em que está inserido.

3. Gunther Kress (1989)

Na mesma linha de Bourdieu, Kress acredita que as relações de poder entre participantes do discurso afetam os significados sociais de textos construídos dentro de um certo gênero discursivo. Dessa forma, teorias de linguagem precisam incorporar a desigualdade das relações sociais. Surge, portanto, a necessidade de uma teoria semiótica de linguagem, em que os indivíduos sejam localizados social, cultural e historicamente, e transformadores em potencial das representações às quais estejam acessíveis.

3.2 Teorias de aprendizagem

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1978), Norton & Toohey (2002) acreditam que a aprendizagem é situada socioculturalmente como uma prática social. O aprendiz, portanto, não adquire um determinado conhecimento ou habilidade; ele se insere (ou não) em determinados lugares que a comunidade lhe permite ocupar. Isso pode ocorrer, segundo Bakhtin, pela apropriação das práticas discursivas dos outros (dos falantes da língua) ou, segundo Lave e Wenger (1991), pela co-participação nas práticas da comunidade. No primeiro caso, adaptando Bakhtin, acreditar-se-ia que o aprendiz se apropria de certas práticas discursivas de uma comunidade e passa, então, a fazer parte das práticas sociais dessa comunidade; passa, portanto, a ser aceito.

Este processo de aceitação, entretanto, não é tão simples, conforme já discutido anteriormente. Ray McDermott (1993 apud NORTON & TOOHEY, 2002) enumera três perguntas básicas que pesquisadores interessados na aprendizagem de línguas devem buscar responder:

1. Como as comunidades de prática (comunidades de falantes nativos) facilitam ou impedem o acesso a falantes externos à comunidade (aprendizes da língua estrangeira)?
2. Como as comunidades de prática possibilitam a auto-expressão de falantes externos à comunidade?
3. Que tipos de enunciados estão disponíveis para serem apropriados por falantes externos à comunidade?

Se estas três questões não forem levadas em consideração, uma frustração pode ser gerada no aprendiz, por mais motivado e engajado que este seja na aprendizagem, pois suas possibilidades de desenvolvimento de identidades naquele contexto não estarão sendo respeitadas.

3.3 Teorias do aprendiz

Estudar características individuais, de personalidade, estratégias de aprendizagem e motivação podem implicar na crença de uma identidade única e fixa para cada aprendiz. No entanto, identidades são construídas na linguagem. “A linguagem é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis conseqüências políticas e sociais são definidas e contestadas. É ainda o lugar onde o nosso senso de si-mesmo, nossa subjetividade¹, é construída” (WEEDON, 1997, p. 21 apud NORTON & TOOHEY, 2002, p. 121). E dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o indivíduo é múltiplo e contraditório, dinâmico e em constante mudança. O reconhecimento desse fato permite, certamente, maior abertura de possibilidades educacionais, valorizando a individualidade dos alunos sem, contudo, encará-la de uma forma reducionista e essencialista. O aprendiz é um indivíduo que atua no mundo social, sendo, ao mesmo tempo, construído e restringido pela sociedade, além de ter escolhas de se identificar no mundo e rejeitar identidades.

Um último conceito que considero relevante para o estudo das identidades dos aprendizes é o conceito de investimento (NORTON & TOOHEY, 2002), baseado na idéia de capital cultural proposta por Bourdieu. A partir da noção de motivação, Norton & Toohey (2002) propõe que uma das motivações do aprendiz possa ser um investimento no seu futuro. O investimento na aprendizagem de línguas é, então, visto como um acesso para a participação em atividades nas comunidades da língua, construindo uma identidade que afete (positivamente) sua participação nessas comunidades. Como as identidades são múltiplas, o investimento pode ser complexo, contraditório e em fluxo – como as identidades sociais. Além disso, Norton &

¹ Por subjetividade entendo identidade.

Toohey (2002) ressaltam que o “investimento na língua-alvo é um investimento na sua própria identidade, uma identidade que está em mudança constante ao longo do tempo e do espaço” (NORTON & TOOHEY, 2002, p. 11).

O sociólogo Basil Bernstein também deu sua contribuição para o entendimento da construção de identidades em sala de aula ao identificar quatro possíveis identidades pedagógicas: retrospectiva, perspectiva, mercadológica e terapêutica (BERNSTEIN, 1999). Segundo o autor, identidades retrospectivas são aquelas baseadas no passado e que têm como objetivo reproduzi-lo e perpetuá-lo. Identidades perspectivas, por sua vez, apesar de também se basearem no passado, não buscam sua reprodução, mas sua adaptação a novas condições presentes e futuras – não se trata de transformação, mas de mera adaptação, pois os valores considerados ainda são os do passado; ou seja, seu objetivo é apenas dar ao passado uma roupagem mais atual e futura. Identidades mercadológicas são consequência da mercantilização da sociedade (FAIRCLOUGH, 1992) e estão preocupadas em capacitar os alunos a atuarem no mercado de trabalho. E diferentemente das demais, identidades terapêuticas buscam entender a individualidade do aluno, proporcionando a cada aprendiz uma atenção personalizada a seus objetivos individuais.

Por razões práticas e econômicas, a identidade terapêutica é normalmente relegada ao segundo plano, enquanto as três primeiras prevalecem. Talvez seja utópico querer transformar, de imediato, todo o ensino em terapêutico. Um exame cuidadoso da realidade parece apontar para a coexistência das quatro identidades pedagógicas identificadas por Bernstein (1999). Consciente disso, o professor deve procurar valorizar sempre a identidade terapêutica, além de tornar o aluno consciente das demais identidades pedagógicas e dos motivos pelos quais elas podem ainda prevalecer. O livro didático, que, contribui para a construção de identidades no ensino, pode ser um instrumento nesta conscientização; se isto não ocorrer através do discurso de seus autores e editores, deveria ocorrer em sua utilização pelo professor.

4. O ensino de inglês e a nova ordem mundial

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (MOITA LOPES, 2003a, p. 31).

O papel da aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é fundamental no contexto da nova ordem mundial, em que o discurso dominante, globalizado, está disponível, em sua maioria, em inglês. Dada a centralidade do discurso na vida social hoje (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; SANTOS, 2000), em que “nada de importante se faz sem discurso” (SANTOS, 2000, p. 74), os professores de inglês têm duas opções:

[colaborar] com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais” [GEE, 1994, p. 190] (...) ou [perceber] que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social (MOITA LOPES, 2003, p. 33).

No contexto dessa nova ordem mundial, a globalização é uma faca de dois gumes. Por um lado, a globalização dá acesso aos discursos da diversidade e da diferença, colaborando para a construção de um mundo cada vez mais multicultural. A chegada de informação através da informática, eletrônica, cibernética (SANTOS, 2000) e mídia permite uma maior interconectividade, facilitando a exposição a novos discursos, o que torna o conhecimento mais democrático. Além disso, o letramento computacional que dá acesso a diversos desses discursos é um tipo de conhecimento prestigiado pelo mercado de trabalho contemporâneo globalizado (MOITA LOPES, 2003a).

Por outro lado, há também maior perigo do discurso único, o “discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis e fazendo[-se] acreditar internacionalmente” (MOITA LOPES, 2003a, p. 35). A globalização segue a lógica neoliberal de um capitalismo global, “que transforma tudo em mercadorias e as pessoas em clientes” (MOITA LOPES, 2003a, p. 36).

Dessa forma, o papel do professor de inglês extrapola o simples ensinar o

idioma; é preciso mostrar ao aluno o que ele pode fazer com o conhecimento do idioma, a partir do qual ele pode entender melhor o mundo globalizado em que vive e partir para transformá-lo. Afinal, “para transformar o mundo é necessário entendê-lo” (MOITA LOPES, 2003a, p. 40).

Nossa contribuição [enquanto professores de inglês] sobre como funciona o discurso na vida social contemporânea parece ser fundamental em uma sociedade densamente semiotizada e na qual a tecnologia adquiriu papel central na mediação dos discursos. Tornou-se, portanto, crucial a compreensão sobre como os discursos circulam nas práticas sociais em que agimos; sobre como os “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) sob os quais vivemos são construídos nesses discursos; sobre como os discursos da propaganda estão colonizando outros tipos de discurso (...) (FAIRCLOUGH, 1992); sobre o papel do discurso na construção de identidades sociais (...) não (...) legitimadas (MOITA LOPES, 2002, 2003[a]); sobre o papel do discurso na construção de nossas identidades sociais, que se mostram cada vez mais heterogêneas, múltiplas, contraditórias e em contínua transformação (MOITA LOPES, 2002, 2003[b]); sobre a possibilidade de participar da luta política via discurso para construir ou redescrever o mundo em outras bases ou de construir outros mundos ou melhores mundos ou melhores futuros (PENNYCOOK, 2001); sobre como os discursos e as práticas sociais em que se situam são contingentes, assim como as identidades sociais em tais práticas. (MOITA LOPES, 2003a, p. 39-40)

Moita Lopes (2003a) enumera dois pontos principais que encerram a importância do inglês na nova ordem mundial:

1. os discursos em inglês podem permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo; e
2. estes mesmos discursos globalizados, que não são únicos, mas se pretendem, podem difundir uma ideologia hegemônica e alcançar e influenciar rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando a parcela da população a quem tal discurso interessa. É preciso, então, construir uma outra globalização (Santos, 2000).

É possível usar o ensino de inglês para produzir discursos contra a hegemonia, desconstruindo significados hegemônicos. O ensino de inglês permite acesso aos discursos em inglês que circulam no planeta; esses discursos podem ser reforçados ou desconstruídos no processo de ensino e aprendizagem.

Moita Lopes (2003a) destaca ainda 3 aspectos dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) de língua estrangeira que reforçam o uso do inglês na vida contemporânea para construir novos discursos anti-hegemônicos:

1. a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado. Dessa forma, aprender uma língua deve ser entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão;
2. o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. O uso da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos. O professor pode ensinar o aluno a fazê-lo;
3. o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde. Professores e alunos podem focar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta. O ensino de inglês pode ainda mostrar como os temas transversais são abordados nos discursos em inglês e propor uma transposição e problematização para o espaço social dos alunos. Não se trata de julgar ou comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos.

5. O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Condizente com a teoria de discurso aqui utilizada e com o modelo de ensino e aprendizagem adotado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) formalizam e procuram mostrar como essas teorias existem, na prática, no contexto pedagógico. Visando “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 5), o governo brasileiro elaborou, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como

cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15), pois a aprendizagem de uma língua estrangeira permite um distanciamento não só de sua própria cultura, como também da cultura da língua estrangeira, que não é a sua. Esse afastamento propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também a si próprio. O ensino da língua estrangeira deve promover “o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos”; promover “uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país”; e dar “acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p. 65).

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Entender a pluralidade cultural é importante não apenas para o aluno perceber que nenhuma cultura é uniforme, o que acaba levando aos estereótipos, como também para levantar um questionamento crítico sobre o papel que a língua estrangeira desempenha na sociedade. O conhecimento de uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento individual e nacional, uma vez que contribui para a compreensão mútua, promoção de relações políticas e comerciais e desenvolvimento de recursos humanos (BRASIL, 1998).

Dentro de uma perspectiva pragmática, “é preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, (...) [e que] é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (BRASIL, 1998, p. 38). E para pertencer e ter chances de sucesso nesse novo mundo, o aluno precisa ter acesso ao conhecimento em vários níveis, sendo o conhecimento de línguas estrangeiras um deles.

Devido a sua importância na sociedade atual, principalmente no caso do inglês, uma espécie de língua franca no mundo moderno, talvez seja preciso deixar de lado o estereótipo do inglês como a língua do colonizador – afinal,

este é apenas um dos estereótipos representativos da pluralidade da língua – e usá-la em benefício próprio, apropriando-se de modo crítico das vantagens que ela pode trazer.

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercados internacional de línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998, p. 49).

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor (BRASIL, 1998, p. 50).

Porém, este acesso a uma língua hegemônica deve ser encarado de forma crítica, sem incorporar o discurso hegemônico, mas se utilizando dele para questionar o porquê de sua hegemonia e quais suas implicaturas. A apropriação do inglês como língua hegemônica pode contribuir até mesmo para a contestação dessa hegemonia, produzindo contra-discursos de resistência.

Quanto ao tratamento dos chamados temas transversais ao ensino, alguns que podem também ser relacionados com os tópicos abordados nas aulas de língua estrangeira são:

- a preocupação com a saúde; a preocupação com (...) [o] trabalho;
- a consciência do perigo de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas;
- o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente;
- a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana;
- a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade;
- a organização política das minorias étnicas – [povos minoritários em um país] – e não-étnicas – por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica (BRASIL, 1998, p. 44).

Vale lembrar que o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a abordagem dos temas transversais, uma vez que trata do uso da linguagem. No ensino de língua estrangeira o mundo é construído falando-se e escrevendo-se sobre ele, por isso é propício à discussão de temas

transversais. Além disso, o ensino de língua estrangeira “fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 43).

O discurso dos PCN relaciona-se diretamente com as teorias de discurso, linguagem e ensino e aprendizagem que orientam este trabalho. Acredito, portanto, que o discurso da aula de língua estrangeira deva estar condizente com estas teorias, colaborando para a construção do conhecimento do aluno e de sua conscientização social.

6. A relação língua e cultura

Uma outra questão ligada ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é a relação entre língua e cultura neste processo. Tradicionalmente, há uma tendência a se associar a aprendizagem de uma língua à apreensão do “espírito da nação” que fala a língua (ABBUD, 1998). Embora tal afirmação não seja desprezível, precisa ser problematizada. No contexto da globalização que caracteriza a nova ordem mundial (cf. seção 4), uma língua não é propriedade exclusiva de uma única nação. Embora certamente haja relações entre uma língua e seus usuários, pois a língua é um dos sistemas semióticos que formam a cultura (HALLIDAY & HASAN, 1989), é preciso lembrar que o conceito de cultura é um conceito complexo, plural (KRAMSCH, 1988).

A língua é uma forma de expressão cultural. Dessa forma, fica difícil ensinar uma língua estrangeira sem discutir algumas de suas (mais expressivas) atribuições culturais. É essa relação que busco nos livros didáticos analisados.

Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 1992 [2003, p. 40]).

Uma cultura não existe independente de determinada sociedade. Mesmo no contexto globalizado atual, em que valores culturais podem estar acessíveis para diferentes sociedades, uma cultura só passa a existir quando adquire significados particulares a uma determinada sociedade em que está inserida. Na verdade, não há “uma mesma cultura” compartilhada por diversas sociedades, pois ao ser transposta, esta suposta mesma cultura é transformada e reconfigurada, adquirindo novos e diferentes significados em cada sociedade em que se insere. O que há, na verdade, é uma transposição cultural (CESNIK & BELTRAME, 2005), em que novos valores culturais são criados com base em outros valores conhecidos em outra sociedade.

6.1 A teoria da relatividade lingüística

A tese relativista tem Protágoras como um de seus primeiros grandes defensores, podendo-se depreender do texto de sua teoria da justiça que “o homem é a medida de todas as coisas – das que são enquanto são; das que não são enquanto não são”; em outras palavras: “se o vento parece frio pra mim, que estou com febre, será frio, mesmo se parecer quente pra você, caso em que será quente” (PRADO JR., 1994, p. 74 apud CESNIK & BELTRAME, 2005, p. 54-55).

Falar sobre relatividade lingüística pode parecer ultrapassado nos dias de hoje, quando a hipótese Sapir-Whorf de que a língua determina o pensamento do falante é dificilmente aceita. Entretanto, não se pode esquecer que por trás do que Whorf chamou de princípio da relatividade lingüística está uma importante relação entre linguagem, pensamento e cultura. Tal relação não apenas existe, como é fundamental para o entendimento da natureza da linguagem. A forma, porém, como estes três fatores se relacionam têm causado bastante controvérsia (CLARK, 1996; GUMPERZ, 1996a, 1996b; GUMPERZ & LEVINSON, 1996a, 1996b, 1996c; HANKS, 1996; HAVILAND, 1996; HILL, 1988; LEE, 1996; LEVINSON, 1996; LUCY, 1999; OCHS, 1996; SOARES, 2001).

O debate acerca da teoria da relatividade lingüística começa já na interpretação da hipótese Sapir-Whorf – que, aliás, em momento algum recebe tal denominação por parte de Whorf, que chama as relações entre linguagem, pensamento e cultura de princípio da relatividade lingüística. Enquanto alguns

interpretam tal teoria de uma forma mais forte, aventando um determinismo lingüístico em que as estruturas da língua impõem uma forma de pensar e ver o mundo, outros a interpretam de maneira mais branda, como uma relatividade lingüística, ou seja, a língua e a cultura são capazes de relativizar o pensamento.

Existe, definitivamente, uma conexão entre linguagem, pensamento e cultura. A maneira, entretanto, como uns atuam sobre os outros é ainda bastante discutida, com cada autor defendendo seu ponto-de-vista – muitas vezes opostos. Para este trabalho, é preciso entender como a interface língua-cultura afeta o ensino de língua estrangeira. Já que tal relação existe, como demonstram diversos autores, entendê-la no contexto do ensino de língua estrangeira é um passo fundamental para que professores consigam melhores resultados de seus alunos.

6.2 Cultura e ensino de língua estrangeira

A relação existente entre língua e cultura é indiscutível. Segundo Kramsch (1998, p. 129), "diferentes línguas oferecem diferentes formas de perceber e expressar o mundo ao nosso redor, levando assim seus usuários a conceberem o mundo de formas diferentes".

Constatada a existência e a relevância da interface língua e cultura, que se influenciam mutuamente, como em uma "via de mão dupla", cabe agora analisar o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas (KRAMSCH, 1998, 1993, 1988). Visto que língua e cultura estão diretamente interligadas, conforme já explicitado anteriormente, não é difícil perceber que não se pode ensinar língua sem abordar cultura. Essa relação é motivo de grande debate na área de ensino de língua estrangeira.

Muito tem sido dito a respeito do ensino de cultura estrangeira no ensino de língua estrangeira. Há mesmo quem acredite ser possível o ensino de uma língua sem a abordagem das respectivas culturas inerentes à língua. Isso porque essas pessoas acreditam que a cultura ensinada possa substituir a cultura do aprendiz – o que certamente não pode acontecer. Não se pode anular a cultura do aprendiz. Nenhuma cultura é melhor que outra, são apenas diferentes.

Tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento desta, mas não se pode jamais menosprezar a cultura do aprendiz. Ao contrário, deve-se procurar inserir, sempre que possível, a realidade da língua ensinada (cultura estrangeira) na realidade do aprendiz (cultura do aprendiz). O objetivo de tal relação é promover a reflexão por parte dos alunos. A grande função do ensino, seja em que área for, é levar os alunos a pensar e refletir.

Não se ensina uma cultura estrangeira por ela ser melhor que a cultura interna; ensina-se cultura estrangeira para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira (KRAMSCH, 1996, 1993, 1988), na medida em que a reflexão acerca da cultura não apenas leva o aluno a entender melhor os porquês de certos aspectos do uso da língua, como também a entender melhor suas próprias culturas, comparando e contrastando a cultura ensinada com suas culturas vividas. A expressão correta, portanto, a meu ver, não seria *ensino de cultura*, mas *debate sobre cultura*, pois o objetivo de tal prática não é a imposição de idéias, e sim a troca de idéias, gerando uma reflexão no âmbito social. Segundo Alpetkin & Alpetkin (1990, p. 22-23):

Em geral, o ensino de inglês como língua estrangeira é importante para a cultura estrangeira porque abre portas para o mundo da tecnologia de ponta e do desenvolvimento industrial. No entanto, as normas culturais e os valores dos países de língua inglesa que são levados com os dados técnicos e equipamentos são freqüentemente considerados "estranhas e inaceitáveis características da cultura ensinada, e não necessariamente por razões chovinistas". Na verdade, estando do lado receptor de um fluxo unilateral de informações vindas de centros Anglo-Americanos, o país estrangeiro corre o risco de ter a sua própria cultura totalmente submersa.

Ao se ensinar uma língua estrangeira, não se pode desprezar a cultura do aprendiz. Ela é tão importante quanto a cultura da língua ensinada. Ou melhor, ela é até mais importante do que a cultura da língua ensinada. É verdade que para um melhor entendimento do uso de uma língua estrangeira, um certo conhecimento das culturas desta língua se faz necessário. Isso não significa que o indivíduo precise ser bicultural, ou seja, conhecer as culturas da língua estrangeira tão bem quanto as culturas da sua própria língua. Basta que haja um conhecimento (e debate) da cultura estrangeira, e não um processo de aculturação. Na verdade, a proposta de ensino de língua e cultura não se trata

de uma proposta de biculturalismo, mas de interculturalismo – como as culturas podem se entrelaçar de uma forma relevante para o aprendiz da língua estrangeira.

O ensino de cultura – ou melhor, a abordagem de temas culturais – juntamente com o ensino de língua estrangeira não deve ser tratado como uma disputa entre culturas, mas, conforme já mencionado, como uma possibilidade de debate, discussão e reflexão sobre temas da realidade social dos indivíduos e do mundo, mundo este em que esses indivíduos estão inseridos.

Acredito que a relação entre língua e cultura no ensino de língua estrangeira deva ser encarada como um compromisso político, promovendo a reflexão a cerca de questões como etnocentrismo, diferenças entre culturas, interculturalidade (apropriação de fatos culturais), transculturalidade (transposição cultural), entre outras. Segundo Fridman (2000), a sociedade pós-moderna atual caracteriza-se por uma forte reflexividade, o que significa que as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca, e a utilização dos recursos do conhecimento, com o reconhecimento do uso da linguagem na constituição das atividades concretas da vida é uma das dessa reflexividade (FRIDMAN, 2000). No ensino de inglês, “é crucial criar o espaço público em que as pessoas possam discursar – não apenas para tomar decisões, mas para produzir cultura e até mesmo criar e recriar suas próprias identidades” (CALHOU, 2001, p. 223).

Devido à forte relação entre língua e cultura, a aula de língua estrangeira deve ter o cuidado de abordar tópicos que considerem contextos culturais diversos, estabelecendo relações entre tais contextos e a língua estrangeira ensinada.

7. Considerações finais

O papel das línguas estrangeiras cresce, a cada dia, no mundo contemporâneo, e este novo redimensionamento precisa ser explorado nas aulas de língua estrangeira. Novas metodologias de ensino são, portanto, constantemente propostas, procurando abarcar tais dimensões. Uma aula de língua estrangeira não pode deixar de considerar questões como a negociação de significados, os embates identitários (lembrando que uma aula de língua

estrangeira é uma arena onde se encontram diversas identidades culturais), o papel das línguas estrangeiras na nova ordem mundial, o discurso dos PCN (que, embora pensados para um contexto específico, trazem diretrizes e reflexões pertinentes ao lugar da língua estrangeira nesta nova ordem mundial), e a relação entre língua e cultura, já que, no mundo globalizado, diversas línguas e diversas culturas precisam co-existir, em uma pluralidade cultural não-etnocentrista.

8. Referências bibliográficas

ABBUD, S. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. **Revista interfaces**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation. In: COLEMAN, H. (Ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 209-228.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Eds.). **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 21-27.

BAHKTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

BAHKTIN, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London, New York: Continuum, 1999. p. 246-261.

BOURDIEU, P. [1982]. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o espaço público. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 200-228.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 45-55.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, H. Communities, commonalities and communication. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 324-355.

COLEMAN, H. Autonomy and ideology in the English language classroom. In: COLEMAN, H. (ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-15.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 105-124.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FRIDMAN, M. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GEE, J. **An introduction to discourse analysis**. London, New York: Routledge, 1999.

GUMPERZ, J. Introduction to part IV. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 359-373.

GUMPERZ, J. The linguistic and cultural relativity of inference. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 374-406.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction: linguistic relativity re-examined. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 1-18.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction to part I. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 21-36.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction to part III. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c. p. 225-231.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HANKS, W. Language form and communicative practices. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 232-270.

HAVILAND, J. Projections, transpositions and relativity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 271-323.

HELLER, M. The role of language in the formation of ethnic identity. In: PHINNEY, J.; ROTHERAM, M. (Eds.) **Children's ethnic socialization**. Newbury Park, CA: Sage, 1987. p. 180-200.

HILL, J. Language, culture and world view. In: NEWMAYER, F. (Ed.). **Linguistics: the Cambridge survey**. Volume IV: Language: the sociocultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 14-37.

KERN, R. **Communication, literacy and language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMSCH, C. Teaching along the cultural faultline. In: LANGE, D.; PAIGE, R. M. (Eds.). **Culture as the core: perspectives on culture in second language learning**. Connecticut: IAP, 2003. p. 19-35.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why Should Language Teachers Teach Culture? **Language, culture and curriculum**. Clevedon, 9 (1), p. 99-107, 1996.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**.

Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEE, P. **The Whorf theory complex: a critical reconstruction**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996.

LEVINSON, S. Relativity in spatial conception and description. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 177-202.

LUCY, J. The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 37-69.

McDERMOTT, R. The acquisition of a child by a learning disability. In: LAVE, J.; CHAIKLIN, S. (Eds.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 269-305.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. London: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 407-437.

PRADO JR., B. O relativismo como contraponto. In: CÍCERO, A.; SALOMÃO, W. (Orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 79-90.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, M. Diversidade lingüística e pensamento. In: MORTIMER, E.; SMOLKA, A. L. (Eds.) **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 51-62.

VYGOTSKY, L. S. [1978]. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. London: Blackwell, 1997.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991.