

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Ticiane Telles Melo*

Resumo

Apresentação da abordagem comunicativa e análise do momento atual do ensino de línguas estrangeiras.

Abstract

This work presents the communicative approach and analysis of foreign language teaching nowadays.

Palavras-chave

Abordagem comunicativa, metodologia audiovisual, competência comunicativa, processo de ensino aprendizagem.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras é praticada no Ceará desde a década de 1980, em substituição à metodologia audiovisual. Esta transição foi motivada por uma reflexão acerca da prática pedagógica que norteava o ensino de línguas e por um novo entendimento teórico de base para o processo de ensino-aprendizagem.

Antes, porém, de apresentar a abordagem comunicativa, acreditamos ser necessária uma breve incursão no que é a metodologia audiovisual de ensino de línguas estrangeiras.

A aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir da década de 1950, devido às novas conjunturas do momento sócio-econômico, voltou -se sobretudo para a aquisição do aspecto oral da linguagem. O grande objetivo do ensino era favorecer a expressão oral em línguas estrangeiras.

A metodologia audiovisual nasceu da conjunção de duas correntes teóricas: a lingüística estrutural e a psicologia do comportamento. A maior contribuição da lingüística estrutural para o ensino de línguas estrangeiras foi a constatação da existência de um sistema próprio de cada língua, no qual os elementos interagem. Esta orientação fez com que os professores renunciassem às propostas metodológicas

que costumavam ensinar isoladamente as palavras e passassem a trabalhar com sistemas estruturados de frases e pequenos textos. O reconhecimento do caráter arbitrário dos signos lingüísticos veio colocar em xeque o uso da tradução entre a língua estrangeira e a língua materna. A importância teórica acordada ao significante sonoro e à descrição da língua falada, bem como inúmeros estudos sobre correção fonética, também orientou a prática pedagógica, em que se deu prioridade ao aspecto oral da língua estrangeira, acarretando um adiamento na aquisição da escrita.

Da psicologia do comportamento, o método audiovisual herdou a concepção da aquisição da linguagem como a formação de um conjunto de hábitos, um jogo de associações entre estímulos e respostas, considerando a aprendizagem como uma forma de condicionamento. Assim, compreendemos o uso exaustivo dos exercícios estruturais, em que o aluno era incentivado a reagir a um determinado estímulo, respondendo prontamente a cada solicitação.

Quanto à organização do curso, os conteúdos lexicais e gramaticais eram apresentados segundo o critério de frequência de emprego e organizados em um movimento crescente de dificuldades. Como se trabalhavam sobretudo textos e documentos criados com fins pedagógicos, a compreensão dos elementos lexicais e gramaticais implicava em sua imediata reutilização em exercício que fixavam as estruturas da língua através do automatismo.

Em 1973, Jakobovits (1973: 38-39) discute o futuro dos programas de ensino de línguas, acreditando em novas experiências entre professor e alunos, com o abandono de certas situações pedagógicas que imprimiam um ritmo de trabalho uniformizado. Debyser (1973: 66) também revela seu descontentamento face à esta metodologia de utilização complexa e extenuante:

“ Nous avons mis au point les méthodes totales, à plusieurs étages, degrés ou niveaux, pourvues d'exercices complémentaires, de matériel pour le laboratoire de langues, de batteries de tests, de

* Professora assistente do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFC. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará.

cahiers de lecture, de volumineux livres de maître, de lecteurs 'faciles', de films fixes, de diapositifs, de cassettes, etc. L'espace et le temps pédagogique sont désormais remplis par la méthode qui a tout envahi et tout englouti."

Essas insatisfações, somadas às pesquisas e estudos lingüísticos desenvolvidos a partir das experiências e aos resultados finais dos cursos ministrados, contribuíram para a sedimentação da metodologia comunicativa.

No que diz respeito ao embasamento teórico, a lingüística se associa a outras áreas do conhecimento como a sociologia e a psicologia e legítima, ao lado da língua padrão, outros níveis de língua, como dignos de também serem apresentados ao aluno de línguas estrangeiras.

O objetivo do curso comunicativo gira em torno da aquisição da competência comunicativa, termo empregado por Besse (1980: 42) para designar o conhecimento, em geral implícito, das regras psicológicas, sociais e culturais que normatizam a comunicação em uma determinada comunidade.

A competência comunicativa possui vários componentes:

- a competência lingüística, ou seja, o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, gramaticais e textuais do sistema da língua;
- a competência discursiva, que é o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de discurso onde são produzidos e interpretados;
- a competência referencial, que diz respeito ao conhecimento dos objetos do mundo e de suas relações;
- a competência sócio-cultural, que se refere ao conhecimento e apropriação das regras sociais e normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais;
- a competência estratégica, movimento compensatório visando suprir as carências das competências lingüísticas e da comunicação sócio-lingüística.

Pode-se então perceber a complexidade do processo de ensino - aprendizagem, o que promove uma nova prática pedagógica:

"Il s'agit de passer d'une manipulation somme toute abstaite, même quand elle s'effectue en situation, des données linguistiques à une authentique pratique langagière et de subordonner l'aquisition linguistique aux besoins communicatifs." Beacco (1980:35)

A abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras é conhecida também por abordagem nocional - funcional. No tocante à funcionalidade da linguagem, as formas são reagrupadas de maneiras diferentes, uma vez que são utilizáveis em um mesmo ato de fala. Quanto ao aspecto nocional, se consideram os conteúdos de sentido transmitidos pelas formas lingüísticas, e não apenas as formas. Assim, procura-se valorizar, por exemplo, no 'presente do indicativo'

a expressão de hábitos e modos de vida que acontecem no momento do discurso, e não apenas o exercício de formação e conjugação desse tempo verbal.

Como o curso está centrado no aspecto funcional da linguagem, procura-se não apenas a competência lingüística, (que se limita à aprendizagem do código da língua), mas sim o saber - fazer, ou seja, aquilo que o falante pode fazer com a linguagem em situações próximas à realidade, através de exercícios funcionais que solicitam a criatividade do aluno.

A progressão rígida dos conteúdos deu vez à uma nova organização dos aspectos gramaticais, nos quais os elementos lingüísticos são agrupados em unidades funcionais da comunicação, tais como os atos de se descrever, de pedir informações, etc.

Torna-se importante também a contestação de uma das teses sustentadas pela metodologia precedente de que tudo o que é apresentado deve ser pronta e completamente apreendido pelo aluno. Na metodologia comunicativa uma mesma estrutura pode se fazer presente em várias ocasiões, sendo trabalhada sob enfoques diferenciados, segundo os objetivos e interesses do grupo em formação, fato que pode ser considerado um reflexo da psicologia cognitiva que orienta os princípios teóricos da metodologia comunicativa, que também é chamada de metodologia cognitiva. Da orientação mecanicista dos métodos audiovisuais, nos quais a atenção se voltava especialmente para os métodos e as técnicas de ensino, assiste-se hoje à valorização do aluno e de seus processos intelectuais de aprendizagem.

Por criar condições favoráveis ao desenvolvimento de capacidades e de comportamentos novos, o caráter modulável dos métodos comunicativos permite que o processo educativo seja centralizado sobre o aluno.

As atividades de aprendizagem, de saber se comunicar em língua estrangeira, se bem desenvolvidas, devem permitir que a atenção do aluno se concentre na atividade propriamente dita, o que o leva a liberar a tensão que muitas vezes o impede de se comunicar. Segundo Courtillon (1995:117-118), é a associação de atividades que simulem uma situação de comunicação em sala de aula com a possibilidade manifesta pelo aluno de se expressar a fim de dizer algo (e não para formular uma frase correta) que leva os alunos à produção e ao conhecimento. Esta dinâmica solicita da parte do professor a adaptação de suas estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem de seus alunos. Os trabalhos em grupo por vezes substituem a relação tradicional professor - aluno, criando um ambiente favorável à interação entre os participantes da comunicação.

A variedade dos exercícios propostos nos manuais comunicativos contribui para que se instale a aprendizagem funcional da língua. Há exercícios pragmáticos, como a produção de diálogos ao lado de exercícios sintáticos e exercícios nocionais.

Nesta mesma perspectiva cognitiva do ensino, Courtillon (1989 : 119 et seq.) considera que a aprendizagem da gramática sofre modificações importantes, apresentando três fases: a fase da descoberta, na qual os alunos são levados,

a partir do corpus de que dispõem, a descobrir o funcionamento de um aspecto gramatical; a fase da inter-correção que permite ao aluno verificar suas hipóteses a partir de atividades coletivas e a fase da síntese, que trata de reforçar, através de uma percepção global da questão, as reflexões anteriores.

Vigner (1995:126 e127) apresenta uma seqüência de fases que é freqüentemente adotada em cursos comunicativos: 1) Fase preparatória de sensibilização temática, de ativação do léxico específico. 2) Diálogos e documentos diversos que servem de referência situacional. 3) Atividades visando a exploração do tema. 4) Trabalho de sistematização. 5) Abertura/transposição através da utilização de materiais complementares.

A abordagem comunicativa pressupõe então alguns elementos na prática pedagógica: renovação dos temas; desenvolvimento de trabalho de grupo e de atividades mais variadas; nova formatação da unidade didática e do próprio material didático, organizado de maneira a proporcionar enfoques diferenciados.

Faz-se necessário, após esta breve exposição, reunir algumas considerações que são fruto não somente de nossas leituras mas também da vivência exercida como professora das disciplinas de francês e de prática de ensino do francês do Curso de Letras, a fim de apresentar qualidades e virtudes, tecer críticas, discutir algumas condições para o futuro da abordagem comunicativa e comentar o atual momento, passados mais de quinze anos das primeiras experiências com essa metodologia.

Relatando as características, acreditamos já termos apresentado vários de seus méritos, como o de ter percebido a conjuntura de insatisfação do professores em relação aos métodos audiovisuais, o de ter liberado professores e alunos do poder do mecanicismo, propondo uma pedagogia mais participativa e sobretudo o de ser uma prática coerente com algumas das teorias que são provenientes de estudos atuais sobre a aprendizagem em geral e sobre o funcionamento da linguagem e do ato comunicativo.

A interação entre os indivíduos que participam do processo - professores e alunos - e o material apresentado sofreu modificações significativas e positivas. Não se espera mais do método a imposição de uma conduta única e linear, mas encontram-se aí documentos (diálogos, fotos, publicidades, por exemplo) que permitem diversos modos de utilização.

A variedade dos exercícios permite não apenas que a aprendizagem seja mais rica e completa, mas também responde à necessidade de consolidar diferentes tipos de conhecimentos em diversas situações de acordo com as estruturas cognitivas dos alunos envolvidos na aprendizagem. Pois, se para um aluno, exercícios funcionais constituem a melhor ferramenta para o desenvolvimento de sua competência, para outro, pode ser através de exercícios de descoberta e sistematização gramatical que se efetua de maneira mais eficaz a sua aprendizagem.

Alguns aspectos, porém, que na teoria facilitariam e enriqueceriam o processo de ensino-aprendizagem, revelam-

se de difícil aplicabilidade. O grande objetivo do curso, a aquisição da competência comunicativa, é por vezes inatingível, visto que a maioria das instituições de ensino ministra, num programa extensivo, 120 horas/aula por ano, num conjunto de três anos e meio de aprendizagem, oferecendo o que poderia ser chamado de curso básico ou elementar. Neste período os trabalhos de expressão e produção não são muito freqüentes, ficando os progressos dos alunos limitados à aquisição dos recursos mínimos para a comunicação em língua estrangeira.

O desafio de ensinar a competência comunicativa em todos os seus aspectos é tarefa árdua, uma vez que parte do pressuposto, um tanto quanto idealizado, de que o professor conheça e trabalhe estes componentes. A competência sócio-cultural, por exemplo, é um aspecto de difícil acesso tanto para alunos quanto para professores, exigindo o conhecimento de numerosas outras disciplinas, como a sociolinguística, e a pragmática.

Um outro aspecto polêmico diz respeito à questão do automatismo como um recurso na aquisição da língua estrangeira. Assiste-se a um movimento de oposição ao excesso de atividades que exigiam a repetição, resultando no abandono de todo e qualquer tipo de exercício que possa ser considerado mecânico, e a conseqüente debilitação da fase de sistematização dos elementos lingüísticos.

Há, neste caso, uma interpretação errônea da epistemologia cognitiva, uma vez que esta considera que existem pelo menos duas fases na aquisição do conhecimento: a fase exógena (da constatação, cópia e repetição) e a fase endógena (da compreensão, das combinações e relações). Um dos fatores que diferencia a aprendizagem do conhecimento é que aquela pode limitar-se à primeira fase, enquanto este implica a fase endógena, pois pressupõe uma abstração.

Uma vez que algumas operações cognitivas que são fortemente automatizadas em língua materna exigem uma atividade mental controlada, no caso de se desenvolver uma comunicação em língua estrangeira, há, no nosso entendimento, a necessidade de se repensar o valor de exercícios de automatização no decorrer do curso.

Centralizar o ensino sobre a figura do aluno é uma outra postura que requer alguns cuidados. É verdade que a motivação é maior em cursos onde o aluno possui grande poder de decisão e autonomia, é fato incontestável que os trabalhos feitos em grupo compensam as limitações de certos integrantes da equipe.

Mas as experiências anteriores de aprendizagem costumam levar os alunos à passividade. Esta situação pode também gerar alguns comportamentos incompatíveis da parte do professor. Ele não é mais o centro do processo educativo e deve apresentar uma disponibilidade de cooperação que nem sempre é fácil de assumir, sem pender para os excessos do estilo 'laissez-faire', nem para o autoritarismo mascarado, sob o pretexto de que o conteúdo é longo, difícil e que é necessário que alguém, no caso ele mesmo, se responsabilize pelo bom andamento do curso.

Esta nova postura pode vir a colocar professores, tanto os experientes quanto os iniciantes, em situação delicada. Os primeiros, por terem tido sua formação teórica baseada em outra corrente educativa e sua prática exercida com métodos estruturados e rígidos. Quanto aos recém ingressos na prática de sala de aula, por terem completado cursos de Licenciatura onde acontecem escassos debates sobre o ensino de línguas estrangeiras e cujas oportunidades de ministração de aulas também não são suficientes.

Embora não se deseje aqui discutir a formação do futuro professor de línguas, é inevitável que se lamente que o candidato ao Curso de Letras, que muitas vezes procura uma habilitação em uma língua estrangeira, não apresente nenhuma proficiência neste idioma. Assim no decorrer de sua graduação, o aluno deve aprender a língua estrangeira, sua literatura e adquirir os conhecimentos teóricos e práticos da didática de línguas, para ao final de pouco tempo (de quatro a sete anos) receber o diploma de licenciatura.

A metodologia comunicativa exige pois do professor uma atenção permanente no que diz respeito à sua participação no processo pedagógico e à sua formação contínua. Bérard (1991:62) com muita propriedade atribui a ele a condição essencial para o sucesso da metodologia. São de três ordens as condições:

1) Competência lingüística e comunicativa na língua estrangeira e conhecimento do funcionamento sócio-cultural dos países onde se fala o idioma. 2) Formação metodológica no que se refere à prática de técnicas utilizadas em sala de aula e conhecimento do material pedagógico. 3) Capacidade de se adaptar, de ser disponível, de escutar os alunos, de gerenciar um grupo em formação.

Em 1980, ou seja, ainda nos primeiros anos de aplicação da metodologia comunicativa, Galisson (1980: 117) fazia a seguinte advertência: “C’est par la formation des enseignants et uniquement par elle que le fonctionnalisme s’inscrit ou non parmi les grands mouvements de rénovation de l’enseignement/ apprentissage des langues.”

O professor tornou-se assim um grande artesão da metodologia que utiliza em seu cotidiano. Os manuais comunicativos não fornecem aulas uniformizadas e prontas para serem utilizadas sempre que necessário.

O material didático deve dar espaço a práticas de observação, reflexão e explicação, fatores importantes na descoberta e na aquisição da língua estrangeira.

Pode-se perceber esta realidade ao analisarmos a variedade de ‘itinerários’ possíveis a serem percorridos pelo grupo que participa da aula comunicativa. A título de exemplificação poderíamos citar os casos de dois métodos de francês: *Archipel*, que trabalha com ‘ilhas lingüísticas’ a serem descobertas sem nenhum ‘roteiro de viagem’ preestabelecido e *Libre Échange* que apresenta duas grandes linhas de utilização, a intensiva e a extensiva que utiliza três situações por unidade, sendo as duas últimas chamadas de ‘itinéraire bis’.

Um outro fator, desta vez mais ligado aos aspectos culturais da sociedade de consumo em que vivemos e à

reciclagem constante dos objetos que nos rodeiam é também marcante na concepção dos métodos de ensino. Não se imagina mais a elaboração de materiais completos, imensos e dispendiosos para um só manual, que inevitavelmente será substituído por outro mais moderno e mais atraente, mesmo que, na essência, seja semelhante àquele que acabou de ser descartado.

Nesta reconstrução da metodologia, Galisson (1995: 71) observa a ‘utilização subversiva do material didático’ em que o professor manipula vários materiais e se propõe a experimentar soluções diversas e apropriadas aos problemas que deve resolver.

Assim, há uma interação entre quatro elementos do processo educativo (professor - alunos - materiais didáticos-metodologia), o que assegura ao projeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, a beleza pela diversidade e a consolidação pela participação e pela valorização da contribuição individual e coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEACCO, J.C. “Compétence de communication: des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe” in **Le français dans le monde** n.153. Paris, Hachette/Larousse, 1980. p. 35-40.
- BÉRARD, E. **L’Approche communicative. Théorie et pratiques**. Paris, Cle International, 1991.
- BESSE, H. “Enseigner la compétence de communication?” in **Le français dans le monde** n.153. Paris, Hachette/Larousse, 1980. p. 41-47.
- COURTILLON, J. “La grammaire sémantique dans l’approche communicative” in **Le français dans le monde**, numéro spécial. Paris, Hachette, 1989. p. 113-122.
- _____. “L’Unité didactique” in PÉCHEUR, J. e VIGNER, G. (coord.) **Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde**, numéro spécial. Paris, Edicef, 1995. p. 109-120.
- DEBYSER, F. “La mort du manuel et le déclin de l’illusion méthodologique” in **Vers l’an 2000. Le français dans le monde** n. 100. Paris, Hachette/Larousse, 1973. p. 63-68.
- GALISSON, R. **D’Hier à aujourd’hui. La didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme**. Paris, Cle International, 1980.
- _____. “À enseignant nouveau, outils nouveaux” in PÉCHEUR, J. e VIGNER, G. (Coord.) **Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde**, numéro spécial. Paris, Edicef, 1995. p. 70-78.
- JAKOBOVITS, L. “Vers une nouvelle philosophie de l’enseignement des langues.” in **Vers l’an 2000. Le français dans le monde**, n. 100. Paris, Hachette/Larousse, 1973. p. 36-41.
- VIGNER, G. “Présentation et organisation des activités dans les méthodes”. In PÉCHEUR, J. e VIGNER, G. (coord.) **Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde**, numéro spécial. Paris, Edicef, 1995. p.121-129.