

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: HISTÓRICO E CURRÍCULOS

TICIANA TELLES MELO

Introdução

O acesso às línguas estrangeiras permite ao aluno ou ao grupo de alunos o desenvolvimento de capacidades e habilidades, que sempre foram importantes ao longo da história, mas que, em nossos dias, tem seu valor estudado e expresso em termos de pesquisas da sociologia da educação. A língua estrangeira pode representar a descoberta de uma nova linguagem (cujos interesses e desafios não se limitam aos signos lingüísticos, mas também aos referentes gestuais, simbólicos e culturais), uma forma de expressão cultural diferente daquela a que somos expostos enquanto falantes de língua materna e a construção da competência comunicativa.

O termo de competência comunicativa surge no panorama do ensino de línguas estrangeiras na década de 1980. Besse (1980, p.42) afirma que esse conceito foi proposto para “designar o conhecimento, geralmente implícito, das regras psicológicas, sociais e culturais que determinam as interações lingüísticas de uma determinada comunidade situada socialmente.” Essa capacidade que tem o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação lhe permite a inserção em grupos sociais distintos e variados, promovendo a comunicação em diferentes meios sociais, portanto uma inserção cultural se mostra subjacente..

A competência comunicativa engloba vários aspectos da língua, da linguagem e da comunicação, que acontece em ambiente interacional. Para Moirand (1982, p.20), ela apresenta quatro componentes: a competência lingüística (o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, gramaticais e textuais do sistema da língua); a competência discursiva (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 (conhecimento dos objetos do mundo e de suas relações) e a competência sócio-cultural (o conhecimento e a 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 importância desse reconhecimento dos aspectos da competência comunicativa é a amplitude que se deu ao ato lingüístico enquanto interação – embora ainda não se trate a intersubjetividade e a mediação do conhecimento pela linguagem como o propõe em nossos dias Habermas (apud BOUFLEUER, 2001) –, ao enfrentamento de contextos situacionais que definem a produção lingüística, à apreensão do mundo como veiculador de sentidos e o redimensionamento pedagógico que essa teoria providenciou.

Por manter, desde sua origem, um diálogo entre povos e culturas, os diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem aqui em questão mostram uma interface de interesse com os estudos do currículo que muito têm a acrescentar à análise e compreensão da didática de línguas. Conceitos sempre presentes, tais como a identidade e a pertença aos grupos sociais merecem sempre destaque nesse contexto. Assim, uma discussão sobre esses aspectos precederá a apresentação das teorias de currículo.

Um Breve Panorama

Analisando autores como Puren (1988) e Besse (1992), que estudam o histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras na Europa¹, observa-se que a evolução do ensino dessas disciplinas está freqüentemente associada a acontecimentos históricos – tais como as Guerras Mundiais –, à profissionalização do docente, à inquestionável importância do surgimento da Lingüística, e, mais recentemente, ao aporte dos estudos interdisciplinares.

A Didática de Línguas Estrangeiras, enquanto disciplina científica, é ainda bastante recente e é herdeira de estudos mais tradicionais e prestigiosos como aqueles da gramática, da lingüística e da pedagogia. Até o início do século XX, falava-se na *arte de ensinar línguas* (BESSE, 1992,

¹ As datas apresentadas no texto referem-se a acontecimentos educacionais e/ou políticos no e do continente europeu. Tal fato justifica-se pela escassa bibliografia sobre a história do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Procurou-se, entretanto, fazer uma transposição para a nossa realidade sempre que esse exercício se mostrava possível e adequado.

p,10), que representava um conjunto de técnicas destinadas a facilitar a aquisição de uma língua, mantendo-se a dependência das três artes liberais: a gramática, a dialética e a retórica. Com o advento dos estudos lingüísticos, a arte torna-se lingüística aplicada e, mais recentemente, lingüística aplicada ao ensino de línguas. Paralelamente à lingüística aplicada, desenvolvem-se estudos ligados à metodologia e crítica de manuais e práticas concernentes a esse ensino. O ensino de uma língua não pode, assim, ser encarado simplesmente como uma aplicação dos resultados de diferentes pesquisas dos lingüistas – nem daquelas desenvolvidas por estudiosos da gramática, completa CUQ (1996). O que confere a validade de uma prática didática é menos a conformidade à teoria lingüística do momento que a coerência dessa mesma prática com outras atividades e/ou sua eficácia em um contexto dado. Assim, lingüística aplicada e metodologia se complementam e surge o termo de didática das línguas.

É interessante notar que Besse (1992, p. 11-12), sem explicitar a questão do currículo, apresenta que a orientação das pesquisas mais recentes é a de dar conta daquilo que acontece – do ponto de vista lingüístico, psicológico, entre outros – , quando se ensina e se aprende uma língua. O autor se coloca as seguintes questões:

Em que tipo de discurso se inscrevem os processos de ensino-aprendizagem? Quais interações específicas são postas em jogo? Em que ordem e segundo que estruturas gramaticais sucessivas se aprende uma língua?

Questões como essas, evidentemente, estiveram presentes ao longo da história do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, promovendo debates e respostas diferenciadas, embora nem sempre inovadoras ou exclusivistas, de acordo com o momento em que se encontravam alunos professores, orientações pedagógicas e manuais de ensino. Com a finalidade de situar as principais correntes de ensino de línguas, far-se-á um breve histórico dos momentos pedagógicos que marcaram essa disciplina nos últimos anos.

De acordo com o critério da *cientificidade*, Puren (1988) divide a história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras em dois momentos: o pré-lingüístico e o lingüístico. A era do pré-lingüístico engloba as metodologias tradicional,

direta e ativa. O desenvolvimento dos estudos lingüísticos influenciou a metodologia áudio-visual em todas as suas fases.

Outros estudiosos, como Besse (1992) e Bérard (1991), ao listarem os momentos do ensino/aprendizagem de línguas, consideram que há entre eles outras rupturas para além da inclusão dos aportes da lingüística. Além de interpretarem a metodologia ativa como um desdobramento da metodologia direta, consideram que no bojo da metodologia áudio-visual, encontram-se os métodos áudio-oral, e o áudio-visual de primeira e de segunda geração, diferença essa marcada pelo avanço dos estudos lingüísticos e pela interdisciplinaridade. A opção que se fará, nesse artigo, é pela segunda via, que melhor compreende as variadas contribuições para o ensino de línguas.

Metodologia Tradicional

A metodologia tradicional teve longa duração na história do ensino de línguas. Foi a primeira metodologia institucionalizada e reinou absoluta até o início do século XX. A figura do professor especialista no ensino de línguas ainda não existia. O docente era um religioso, padre ou seminarista para o ensino das línguas clássicas; no caso das línguas modernas, um falante nativo, possuidor de uma cultura humanista vasta era um perfil apropriado para a formação dos jovens. O objeto de estudo era a gramática da língua a fim de se proporcionar ao estudante, além do acesso a textos escritos da literatura universal, o desenvolvimento do espírito lógico do adolescente, através da disciplina obtida ao longo de longas horas de estudo entre traduções e versões e do conhecimento dos aspectos formais da língua estrangeira que permitiriam uma reflexão sobre sua língua materna. Nesse momento, o currículo é compreendido como um dispositivo veiculador de uma cultura reificada de uma sociedade dominante a qual os alunos terão acesso mediante uma crença nos valores humanistas.

Metodologia Direta

A primeira ruptura da história do ensino de línguas estrangeiras surge quando se pensa que o objeto de estudo

não deve mais ser a língua escrita, mas no domínio de algumas expressões orais que levaria à livre comunicação em língua estrangeira. Assim, a língua estrangeira, além de objeto de estudo deve ser também língua de comunicação em sala de aula. Partindo do aspectos concretos para os abstratos, em termos de vocabulário e de formação de frases, a metodologia direta implica necessariamente a experiência vivida pelo aluno. Na definição de Besse (1992), é uma metodologia que

[...] pretende ser ativa e que concebe as atividades de aprendizagem como não puramente analíticas, mas *globais*, engajando o corpo e o espírito do estudante.

Em termos escolares, foi uma tentativa, embora de curta duração, bem sucedida, sobretudo nas séries iniciais, de implantação de um currículo uniforme e uniformizador para o ensino de línguas estrangeiras. A metodologia direta, que evita a todo custo a passagem pela língua materna do aluno, durou, na Europa, apenas uma dezena de anos, tendo a Primeira Guerra interrompido a política educacional de vários países. Mas muitos de seus preceitos são veiculados nas metodologias atuais, seja nas lições iniciais que visam ensinar os primeiros contatos e que se fazem exclusivamente em língua estrangeira, ou na idéia do senso comum de que o bom professor é, preferencialmente, o nativo que não recorrerá à língua materna dos alunos, ou mesmo o professor que não nunca se vale da tradução. Criou-se um tabu de grande força no campo tanto da metodologia quanto da representação da imagem do professor de línguas estrangeiras. A metodologia ativa, também conhecida como eclética ou mista, buscou integrar princípios das metodologias tradicionais e direta e deu continuidade a esse projeto centralizador até as vésperas do segundo conflito mundial. A exaltação da construção de um equilíbrio racional entre as virtudes do sistema educacional como um todo e a crença nas metodologias que a precederam, entre uma aprendizagem mecânica e uma aprendizagem reflexiva mostra que um cartesianismo ingênuo guiou por quase meio século as práticas pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar. Movidos por essa visão idealista, as editoras e os elaboradores

de manuais didáticos ainda não recorriam aos estudos lingüísticos e nenhuma discussão de caráter político ou teleológico se apresentava no cenário do ensino de línguas. Como Cândido, o otimista de Voltaire, todos acreditavam estar no melhor dos mundos possíveis.

Metodologia Áudio-Oral

A aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir dos anos 1950, devido às novas conjunturas do momento sócio-econômico, voltou-se, sobretudo, para a aquisição do aspecto oral da linguagem. O grande objetivo no momento era favorecer a expressão oral.

A metodologia áudio-oral ou áudio-lingual, que conheceu seu esplendor nos Estados Unidos, foi a primeira buscar fundamentos científicos na lingüística estrutural e na psicologia behaviorista para embasar suas teorias de ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos, como os gravadores, permitiam que o modelo fonético estivesse sempre à disposição dos professores e dos alunos. As lições centravam-se em diálogos expressos em linguagem do cotidiano e que eram destinados a serem perfeitamente memorizados. Cada grupo de estudantes dispunha de um professor-lingüista apto a explicar os fenômenos lingüísticos. Os diálogos, elaborados em função da progressão lingüística e gramatical previamente deliberada, continha uma frase de base, uma estrutura que serviria de modelo aos estudantes para a produção de novas frases através de operações de substituição (lexical ou morfológica) ou de transformação (exercícios de pronominalização, de apassivação), o que asseguraria a generalização da estrutura aprendida. A novidade dessa metodologia foi a utilização de exercícios estruturais e a progressão rigorosa que eles implicam. Sua influência e importância se devem igualmente a fatores não metodológicos. O prestígio cada vez mais evidente dos Estados Unidos, durante os anos que se seguiram à Segunda Guerra, a sedução que representou a utilização de gravadores e laboratórios de línguas e a associação a nomes famosos tais como Blomfield e Skinner seriam elementos incontestáveis de sucesso, não fosse o questionamento, que surgiu tanto na lingüística como na psicologia, levantado a respeito das teorias de base que sustentavam essa metodologia.

Metodologia Áudio-Visual

Vários fatores, como a invasão alemã sofrida por vários países durante a Segunda Guerra, mostrando uma possível fragilidade dos mesmos e a hegemonia que se construía em torno da língua inglesa, sobretudo devido a atenção se voltar aos Estados Unidos, apontados como o grande herói da referida guerra, fizeram com que lingüistas franceses se interessassem pelo ensino de francês como língua estrangeira. Foram criados centros de estudos lingüísticos e pedagógicos para esse fim e, assim, houve uma atenuação da influência da metodologia áudio-oral naquele país, o que o credenciou para propor uma outra metodologia. A metodologia áudio-visual, que foi dominante na Europa durante os anos 50 e 60 e no Brasil até o início dos anos 80, deve sua coerência à utilização conjunta do som e da imagem, utilização essa que é o centro da renovação metodológica. Assim, como na metodologia áudio-oral, a prioridade é acordada à língua falada que é apresentada através de diálogos previamente elaborados e estudados com finalidades de progressão gramatical. Mas o mais importante é a introdução do conceito de diálogo em situação. As imagens ajudariam a reconstituir uma parte das circunstâncias espaço-temporais e psicológicas, por exemplo. O contato que o aluno estabelece com a língua é filtrado por esse ambiente fictício, simulado de uma forma áudio-visual.

Besse (1992, p. 43) resume assim essa metodologia:

[...] (é) uma hipótese sobre a maneira como todo sujeito se estrutura a si mesmo no e pelo jogo de fala em situação dialogada, quer dizer através de múltiplas comunicações com seus semelhantes. Essa fala (assim entendida) se apóia sobre meios verbais (léxico, morfossintaxe, fonética), mas também, e primeiramente, sobre os meios não-verbais: ritmo, entonação, intensidade, tensão: gestos, mímicas, posições e disposições espaciais dos participantes do discurso; situação espaço-temporal e contexto social; aspectos interacionais de ordem psicológica e sobretudo afetiva (imagem de si e do outro). [...] É nessa e por essa fala plural, socializada enquanto código, segundo os usos e costumes próprios a cada comunidade, que se constitui o sujeito falante, porque ele só pode se valer desse

código se se impuser, impondo ao mesmo tempo uma estrutura que, por sua vez, o ajudará a se estruturar a si mesmo. Todo indivíduo se constrói progressivamente, no interior da comunidade que é a sua, em sujeito pensante, socializado, apto a negociar verbalmente e não-verbalmente o sentido, através das interações constantes nas quais ele se engaja com o seu entorno. Ele pode falar porque aprendeu a ser falado pelos outros.

É, a meu ver, uma mostra clara da evolução do pensamento pedagógico, bem como o reconhecimento da interdisciplinaridade e da multirreferencialidade que fazem parte da reflexão sobre o sujeito falante e social que agora encarna o aprendiz de línguas estrangeiras. A fala, o discurso, os elementos verbais e não-verbais, os aspectos interacionais e afetivos, a comunidade lingüística a que pertence o sujeito, a imagem de si e do outro são conceitos próprios de uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem são novas representações de currículo que motivaram o surgimento de uma nova concepção no e para o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e que aqui pretendemos discutir em momento oportuno.

Metodologia Comunicativa

Finalmente, se falarmos em termos de Brasil, a partir dos anos 1980 até os nossos dias, com o custo de renovações constantes, a metodologia comunicativa ou cognitiva domina o cenário pedagógico referente às línguas estrangeiras. Em face de um descontentamento generalizado evidenciado pela sensação de fracasso e decepção advindos da metodologia áudio-visual e do esgotamento de suas teorias de base e de suas práticas extenuantes, a *metodologia dos documentos autênticos*, o trabalho sobre os atos de fala, a pedagogia dos trabalhos em grupo vão se inserir progressivamente nas propostas metodológicas que gerariam a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. A marca mais importante dessa metodologia é a integração da evolução das teorias de referência em didática de línguas. Courtillon (1980, p.89), enquanto pesquisadora e elaboradora de manuais, propõe uma nova definição de aprendizagem de línguas estrangeiras:

Aprender uma língua é aprender a se *comportar de maneira adequada* em situações de comunicação nas quais o aprendiz terá alguma chance de se encontrar (situações pré-definidas através de uma análise das necessidades) utilizando o *código da língua estrangeira*.

No campo da lingüística, a apropriação das tipologias das funções da linguagem de Jakobson permitiriam a criação de documentos mais autênticos. Ao se dar conta da função emotiva, por exemplo, o falante pode exprimir a subjetividade e se deslindar dos rigores das frases metodológicas já prontas. A característica inerente de um diálogo autêntico é sua não-linearidade, ele é relativamente desordenado: a morfossintaxe é apenas a porção visível do *iceberg*, já apontava Porcher (1981, p. 133). Da lingüística estrutural, circunscrita ao nível da frase, passou-se à análise do discurso. Uma outra teoria de referência da metodologia comunicativa é a sociolingüística, é ela que introduz o conceito de competência comunicativa, mais largo do que aquele anteriormente perseguido da competência lingüística. O objetivo do ensino é a utilização da língua como instrumento de comunicação em situação e isso se torna possível com uma mudança de paradigma que leva à construção de diálogos menos neutros e mais marcados lingüística e socialmente; à utilização de imagens que, fugindo à tendência dos estereótipos da metodologia precedente, permitam situar a comunicação e inferir sobre algumas características dos interlocutores; à dissociação do som e da imagem, afim de que o aluno faça hipóteses sobre a produção lingüística dos interactantes do discurso; à introdução desde as primeiras lições de documentos escritos – de preferência autênticos que correspondam a situações de comunicação reais e simulação e de situações de comunicação orais, através de pequenos sketches. Da psicologia da aprendizagem, pesquisas em psicolingüística colocaram em evidência que o aluno não é uma *tabula rasa* e que cada um deles desenvolve uma estratégia de aprendizagem mais ou menos própria, levando em consideração o conhecimento de universais lingüísticos inatos. A conseqüência desses estudos é a ampliação e a variedade das propostas de materiais, exercícios e abordagens apresentadas aos alunos. Finalizando em uma análise mais geral, como uma

metodologia ativa, ela valoriza a individualização do ensino, a motivação e a criatividade do aluno e quanto ao objetivo formativo, a autonomia do aprendiz está no centro do processo pedagógico. Questiona o behaviorismo e é marcada pelos ventos das idéias de maio de 68, de Freinet, entre outros movimentos contra a relação autoritária, seja ela pedagógica, seja ela parental, evidenciando uma evolução social das relações comunicativas, educativas e sociais. Galisson (1980, p.13), precocemente anunciou os traços da “nova metodologia” que

[...] reivindica um maior espaço para as línguas, em vista do desenvolvimento da personalidade. De fato, a partir de uma tomada de consciência do mundo tal como ele pode ser percebido através de uma expressão lingüística diferente da sua, o indivíduo deveria ser levado a evitar os julgamentos de caráter demasiado etnocêntrico, a se situar mais objetivamente em relação aos outros homens e, assim, ampliar suas perspectivas, bem como relativizá-las.

Concepções de Currículo e Suas Repercussões no Ensino de Línguas

Retomaremos, nesse momento, algumas questões subjacentes ao ensino de línguas tais como objetivos e seleção de conteúdos, formação de identidades e comunicação, analisando essas categorias sob o foco da questão dos currículos. Justifica-se essa metodologia em Apple (1992 p.198), para quem, na visão crítica, qualquer objeto de estudo deve ser visto em relação a suas origens históricas, seu momento presente e suas contradições latentes, levando em consideração também suas tendências para o futuro; qualquer objeto de estudo deve, pois, ser definido não apenas por suas características individuais, mas por seus vínculos menos claros com outros fatores.

A exposição da primeira parte desse artigo mostrou que os objetivos visados e também os conteúdos ensinados/aprendidos em um curso de línguas estrangeiras eram diferentes nas diversas etapas históricas da metodologia de ensino. De um estudo, em língua materna, dos aspectos gramaticais de línguas clássicas à apreensão da competência comunicativa em língua estrangeira, pode-se perceber

que muita mudança foi promovida, que muita seleção de conteúdo, afirmados como importantes, foi efetivada.

Na metodologia tradicional, a centralidade dos aspectos gramaticais se explica pela importância atribuída à língua culta em sua expressão *máxima* da literatura universal. A formação do espírito humanista era destinada aos filhos das classes dominantes, como meio de acesso e privatização do capital cultural da humanidade. Identificasse com Bourdieu e Passeron (1992, p.134) a perpetuação de um ciclo de "submissão ao modelo dominante da relação com a linguagem e a cultura", na qual o conhecimento de uma língua que não a familiar ou vulgar, mas, ao contrário, de caráter erudito, constituía-se um atributo simbólico possibilitado a uns e a outros não.

Na Europa, com o advento das repúblicas e do ideal da educação para o mundo moderno e no Brasil a partir da Constituição de 1934, houve um aumento no número de crianças escolarizadas, bem como de anos de estudo obrigatório e gratuito. A obrigatoriedade levou os filhos das classes dominadas aos bancos escolares. As reformas instituíram o ensino de línguas estrangeiras para jovens que, empiricamente, não teriam condição e/ou interesse na leitura de textos literários. Sob o pretexto de serem esses muito imaturos para a disciplina da versão/tradução, muitos deles com dificuldades com a norma do idioma materno, foi prevista a aprendizagem direta de uma língua estrangeira. Fortemente marcada pela seleção de conteúdos, que não raro se restringiam a uma lista de vocabulário, a metodologia direta visava a aprendizagem oral de algumas frases que, em hipótese alguma permitiriam uma verdadeira comunicação, ao mesmo tempo em que privavam os alunos de uma forma possível de diálogo com os textos escritos, tal qual se propunha na metodologia anterior.

Esse objetivo simplório não responderia por muito tempo às exigências de formação em um mundo onde as relações entre pessoas de outros países tornaram-se cada vez mais emergenciais. As metodologias áudio-oral e áudio-visual propõem uma resposta a essas necessidades, ampliando o leque de conteúdos a ser aprendido pelo aluno. O caráter científico dá a aparência de credibilidade de que tinham necessidade os militares e políticos envolvidos nas

guerras desse período histórico, bem como os empresários dos pós-guerra. A seleção dos conteúdos da língua oral e padrão privilegia o grupo de estudantes que já possui esse cabedal de conhecimento em língua materna e incute-lhes a representação de uma língua – e, por conseguinte, de uma cultura – uniforme, uniformizada e uniformizante. Uma língua e sua cultura no formato *passe-partout* é veículo de estereótipos e clichês que levariam à recusa daquilo que não é considerado padrão ou modelo. Não há, nesse caso, espaço para variantes ou desvios gerados por algum tipo de idiosincrasia. Apple reflete (Op.cit, p.90); de uma forma muito apropriada sobre essa questão, afirmando que boa parte do conteúdo curricular, feita a partir da seleção dos conhecimentos escolares, é dominada por uma ideologia do consenso, em que o conflito, quer intelectual quer normativo é visto como um atributo negativo à vida escolar

Fruto do multirreferencialismo, da perspectiva pós-estruturalista da realidade e contemporânea da *virada lingüística* da filosofia da comunicação, a metodologia comunicativa incorpora como seu objetivo máximo a aquisição da competência comunicativa. Apresentar a língua estrangeira em sua variedade e complexidade é também uma escolha política. A relexicalização da didática é prova dessa mudança de paradigma. Os alunos são, hoje, chamados de aprendizes, o professor é aquele que ensina². Fala-se em situação de aprendizagem e aprendizagem em situação. Busca-se a horizontalização das dinâmicas de sala de aula. Objetiva-se não mais o saber ou o saber-fazer, mas o saber-ser. O conteúdo referencial (o mundo vivido, para Habermas) compartilha com o conteúdo gramatical a mesma importância. Interagir lingüisticamente é o que se espera do aprendiz. A complexificação do processo educativo, com seus conceitos subjacentes, torna-se um pretexto fácil para interpretações superficiais, e porque não dizer, estereotipadas da produção lingüística do nativo, mas também do aprendiz. Apple, novamente, nos ajuda a pensar (Op. cit, p.16) que as escolas preparam não apenas as pessoas, mas

² Cito o exemplo, pensando na língua francesa, que se refere ao “enseignant”, ao pensar no professor.

também os conhecimentos, a teoria criando e analisando categorias que ela mesma criou.

Uma outra categoria importante e merecedora de análise no panorama das metodologias de ensino de línguas é a questão da identidade. Para Silva (2003, p. 47), a identidade é “uma construção social, sendo ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo”. Há duas perspectivas críticas de análise para essa categoria, a pós-estruturalista e a materialista. Para a pós-estruturalista, a diferença não é um fato natural, mas discursivamente produzida, mediada por relações de poder; a materialista dá ênfase aos processos institucionais econômicos que estariam na base da produção dos mecanismos de diferenciação e desigualdade. Para Hall (2002, p.13), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, suas identificações estão sendo continuamente deslocadas, em função da multiplicação das representações culturais. Hall chama atenção para o fato de as nações, apesar de serem constituídas de diferentes classes sociais, de diferentes grupos étnicos, de conter em si a questão do gênero, trabalham com a narrativa da unificação e da uniformização, assentada sobre uma hegemonia cultural. O aspecto da pluralidade de identidades em um mesmo indivíduo, portanto também no aprendiz e no nativo da língua alvo de seus estudos, permite que se pense em termos de reconstrução/desconstrução de identidades acarretando num ponto de vista mais dinâmico do processo educacional, que se torna produtivo, no sentido de Barthes, (apud SILVA, 2003 p.38) um texto escrevível, do qual o leitor do mundo – o aprendiz – pode, também, ser um produtor.

Assim, identidade e o chamado conteúdo cultural veiculado pelos escritos pedagógicos, tais como manuais, vídeos e imagens, formam uma relação que nem sempre é bem esclarecida ou satisfatória para desenvolver a capacidade de comunicação que se espera do aluno. Na metodologia tradicional, a cultura era apresentada através dos *grandes* nomes da história e da literatura estrangeiras, numa mitificação em torno de personagens selecionados sob critérios ideológicos. Era sempre uma cultura *cultivada* e civilizada a que todos, nativos ou estrangeiros, deveriam

aspirar. A narrativa de uma identidade única permanece com as metodologias posteriores, apresenta-se um perfil de um nativo típico, seja nas informações das páginas de cultura e civilização, seja com a caracterização caricatural dos personagens dos diálogos propostos pelos materiais didáticos. As relações conflituosas entre grupos sociais, étnicos, etários diferentes; diálogos entre nativos e imigrantes, enfim, a questão dos grupos minoritários deliberadamente não é abordada em nome de uma língua padrão a que deve ter acesso todo falante.

O próprio conceito de identidade, individual e coletiva, só pode existir em uma relação dialética com os outros. Para afirmar o seu próprio eu, o sujeito deve reconhecer a presença de *um que não seja eu* — que representa, ao mesmo tempo, a condição necessária e a ameaça à sua própria existência. Assim sendo, a identidade, de acordo com De Carlo (1998, p. 91), se fundamenta sobre duas dimensões — a dimensão da relação consigo mesmo/a e aquela da relação com os outros — e se coloca uma questão importante:

Essa relação dialética entre o que nós somos para nós mesmos e o que nós somos para os outros está na base da construção de nossa identidade. Mas seria possível guardar um sentimento de unidade do “eu”, quando tudo à nossa volta é irreconhecível e que nós não somos mais reconhecíveis aos olhos dos outros?

O intercultural, no entanto, se faz presente na atual metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Silva (2001, p. 194) avalia a perspectiva curricular da crítica pós-colonialista que privilegia a idéia do multiculturalismo e a convivência entre as diferentes e diversas culturas:

Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro.

O intercultural se justifica também na nova ordem social, onde o outro se aproximou e se fazem possíveis os

intercâmbios e cooperações. "À época em que os intercâmbios profissionais são freqüentes, agiríamos erroneamente se sacrificássemos a extensão, a diversidade e a profundidade dos problemas interculturais" (DEMORGON e LIPIANSKY; 1999, p. 07). Para que o contato entre pessoas e culturas diferentes realmente se estabeleça, penso, como Ladmiral (1999, p.30), a propósito da relação entre língua e cultura, que:

[...] o intercultural nasce do encontro entre indivíduos pertencentes a culturas diferentes. Mas para que ele aconteça de fato, será preciso, primeiramente, superar aquilo que se convencionou chamar obstáculo da língua. Via de regra, culturas diferentes, línguas diferentes. [...] A língua é ao mesmo tempo um elemento positivo e seu contrário. Ela será para uns uma barreira, para outros, um acesso à cultura estrangeira, quando se fala a língua estrangeira.

De Carlo (1998) analisa o intercultural sob a ótica dos interactantes. O intercultural solicita, no mínimo, dois sujeitos e reconhece no outro seu status de outro, aceitando a reciprocidade de seu olhar observador. Em termos de aprendizagem, a autora diz que a educação intercultural visa, por um lado, ajudar os estudantes em caso de insegurança causada pelo desconhecido e, por outro lado, deve conduzir o mesmo aluno a generalizar suas experiências de contato com a cultura estrangeira sem cair nas armadilhas do estereótipo. Deve-se, assim, não apenas reconhecer as diferenças, mas construir um projeto pedagógico que dê sentido à diversidade cultural, para que essa diversidade não continue a ser um obstáculo permanente para a solidariedade entre os povos.

Pensar sobre o intercultural motiva, conforme exposto, a reflexão sobre o papel da linguagem e da comunicação na construção do social como característica da ciência e da razão marcadas pela "virada lingüística", onde o conhecimento é mediado pela linguagem. O ser humano é visto como o ser racional que conhece, emerge de contextos lingüísticos. A busca de um entendimento afasta essa corrente de pensamento do determinismo da reprodução de Bourdieu e Passeron (1992). A partir da sua capacidade de agir e de falar, o sujeito tem a

competência de colocar em questão as normas que regem sua convivência social. No embate do melhor argumento, permanece a norma que convence a todos os concernidos, sem o mecanismo externo da coerção.

No momento em que a cultura e o currículo são vistos mais como uma produção que como um produto, concebe-se currículo como um espaço, um campo de produção e criação de significado, ao qual se atribuem poderes extraordinários e que por isso é um "território contestado" (SILVA, 2003, p.65). A questão no cenário pós-estruturalista é como a realidade se constrói historicamente de uma determinada forma e não de uma outra forma. Conhecimento escolar e currículo são construções sociais. Sob essa perspectiva, deve-se reconhecer a inconsistência do conhecimento, quebrar a tradição iluminista do saber e introduzir o elemento *curiosidade* ao currículo, restabelecendo a ambigüidade do discurso e da linguagem.

No âmbito de línguas estrangeiras, a comunicação é o cerne mesmo da questão da atualidade pedagógica. Ter seu objetivo centrado na competência comunicativa redimensiona todo o processo de ensino aprendizagem. Comunicar apresenta, para o aprendiz, a prática da interação e argumentação com outros sujeitos igualmente capazes de fala e de ação, ao mesmo tempo em que descortina outros aspectos da vida intersubjetiva, tais como a qualidade da referenciação, a adaptação a diversos tipos de discurso o que o levaria a inserção em vários contextos de comunicação e a possibilidade de se expressar enquanto sujeito construtor da própria identidade e do próprio discurso. Como na reviravolta lingüística pragmática (HABERMAS, 2001), a linguagem é o médium intransponível de todo sentido de que o falante necessita para entender algo no mundo. Esse mundo, no qual a linguagem se insere, é composto por três "mundos": o mundo externo ou objetivo; o mundo social ou das relações intersubjetivas e o mundo subjetivo ou interior. A intervenção nos mundos externo e intersubjetivo se faz através da linguagem e da ação. Para Habermas, a própria objetividade do mundo é construída intersubjetivamente, à medida que as gerações vão imprimindo, através da linguagem, sentido às culturas e às tradições. Eis um grande desafio para as metodologias de línguas estrangeiras: construir sujei-

tos capazes de fala e de ação face a interactantes que não compartilham de todo as mesmas leituras dos objetos do mundo e das relações entre os objetos no mundo.

Um conceito igualmente importante tanto para a teoria da ação comunicativa quanto para a didática de línguas é aquele do mundo vivido, compreendido filosoficamente como o horizonte de saber não tematizado no qual as normas e os valores são compartilhados intersubjetivamente por uma comunidade lingüística. No entendimento comunicativo, o mundo vivido vai se constituindo como pano de fundo do saber. É aí que as relações sociais assumem a forma de ação comunicativa. No jargão da lingüística aplicada ao ensino de línguas, entende-se por *esquemas* o conhecimento do mundo e sua forma de organização enquanto texto a ser lido e interpretado que possui arquivado o falante inserido em sua comunidade lingüística. Tomando a semelhança dessas categorias, verifica-se, então, a pertinência da importância atribuída aos diversos componentes da competência comunicativa, nesse caso especialmente à competência referencial, que permite ao falante a "leitura" do mundo vivido, o que responde ao desafio mencionado no parágrafo anterior. Na comunicação em sala de aula ou em situação real, o entendimento comunicativo entre falantes de comunidades lingüísticas por vezes tão diferentes, estrangeiras entre si, solicita a constante atualização de conceitos, normas e representações. Aprender a comunicar e a agir em tais circunstâncias solicita do falante uma reflexão sobre o sistema de comunicação que se estabelece em língua materna, sobre suas representações de mundo e comunicação, por exemplo, e uma abertura para o sistema da língua alvo e as diversas e diferentes representações transmitidas por essa língua. Procura-se superar o hiato de compreensão que se estabelece entre falantes ainda não bilíngües, ou seja, naqueles participantes cujas competências lingüísticas e culturais não se encontram em equilíbrio.

Assim, a visão pós-estruturalista do currículo imbricada aos questionamentos da atualidade social e filosófica permite uma leitura dinâmica da realidade educacional, enquanto processo e enquanto produto, que precisa ser compreendida em sua situação histórica, analisada como ciência humana e social, em que o positivismo e sua pretensa

neutralidade não podem abarcar sua complexidade, e assim mostra-se passível de mudanças e de colaborações. O reflexo dessa outra forma de olhar na prática pedagógica de ensino de línguas é a crescente desconstrução do arcabouço metodológico e tecnológico que vinha dominando o espaço de discussão acerca da prática levada adiante através de metodológicas constituídas. Num mundo de pluralidades, toda forma de estagnação e centralização em torno de aspectos que não possam ser questionados pelo fazer lingüístico perde a força e o poder de convencimento nas trocas que representam o mercado editorial e a seleção/apresentação de material didático, bem como o interesse do e para o capital humano para o ensino de línguas estrangeiras.

Referências Bibliográficas

- BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Paris: CLE International, 1991.
- BESSE, H. Enseigner la compétence de communication. In *Le Français dans le Monde*. Paris, Hachette/Larousse, n. 153, 1980. p. 41-47.
- BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, 1992.
- BOUFLEUR, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1992.
- COURTILLON, J. Que devient la notion de progression? In: *Le Français dans le Monde*. Paris, Hachette/Larousse, n.153, p 89-97.
- CUQ, J.P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier, 1996.
- DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: CLE International, 1998.
- DEMORGON, J. e LIPIANSKY, M. (Dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz, 1999.
- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International, 1980.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 2001.

LADMIRAL, J. Le problème des langues dans les rencontres internationales. In: GUIDE DE L'INTERCULTUREL EN FORMATION. Paris: Retz, 1999. p 129-140.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PORCHER, L. Les chemins de la liberté. *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didur, 1981. p. 128-135.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/Cle International, 1988.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O Currículo como fetiche: a prática do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.