

## O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – PARA ONDE APONTA A BÚSSOLA?

Ticiane Telles Melo  
Universidade Federal do Ceará – UFC

O currículo de línguas estrangeiras tem um percurso variado, seguindo a importância atribuída à aprendizagem de línguas estrangeiras, experiência variável ao longo dos anos, de acordo com o interesse dos indivíduos, dependendo igualmente da configuração política, social, educacional e econômica de cada época. Acreditamos ser esse um momento em que tal currículo está, mais uma vez, em processo de transformação, procurando, dessa feita, acomodação ao mundo (do) superlativo em que vivemos. Duas questões parecem reorientar esse panorama: a primeira de ordem científico-filosófica e a segunda de grandeza político-institucional.

Analisando o primeiro desses aspectos, reconhecemos a importância das críticas que se fazem à modernidade – momento histórico de uma fé inabalável na ciência e no progresso, em que se criou a dicotomia entre a realidade objetiva e a experiência subjetiva. Está em configuração, pois, a reflexão a respeito do pensamento pós-moderno de interpretação da realidade. O cânone moderno não se mostra mais adequado ao mundo de incerteza e questionamentos em que viemos e no qual traçamos nossos currículos. Em torno de 1980, autores como Lipovetsky (1983) caracterizam a sociedade pós-disciplinar como uma sociedade pós-moderna.

No aspecto político-institucional, a construção da Comunidade Européia influenciou a formação de novas políticas lingüísticas, sobretudo no que diz respeito ao ensino das línguas ocidentais, com a veiculação de idéias como *Estados Membros e mobilidade*.

Entendemos, a partir de Gohard-Radenkovic (2000, p. 52), a importância do papel da aquisição da língua estrangeira para o sujeito em situação de mobilidade, uma vez que o expatriamento, seja ele voluntário ou compulsório, implica a aquisição por parte desse mesmo sujeito da compreensão do seu novo espaço, pois seu objetivo primeiro é o de tornar mais proveitosa sua estada em um contexto estrangeiro cuja língua ele está aprendendo e com a qual – e a partir da qual – ele vai apreender novas realidades socioculturais e criar novos laços. Os objetivos de

tal mobilidade são ao mesmo tempo lingüísticos, culturais e afetivos (ETERSTEIN, 1994, P.37)

A formação lingüística, que faz parte de uma filosofia muito mais ampla de cidadania, é expressa por Tagliante (2005, p. 35) como sendo um dos objetivos do Conselho da Europa, que:

*trabalha em todos seus programas para desenvolver a compreensão recíproca das línguas e das culturas. A finalidade dessas ações é o aperfeiçoamento das relações entre as pessoas, a instauração de um sentimento de pertença a uma comunidade plurilíngüe e multicultural, a criação de uma cidadania européia e a luta contra a xenofobia e a discriminação.*

Para permitir a mobilidade de estudantes e profissionais no espaço comunitário e ao mesmo tempo possibilitar o reconhecimento mútuo das competências, criou-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Assim, em conjunto, as instituições, os elaboradores de métodos e demais interessados de todos os países concernidos têm acesso a um material de base que lhes permite refletir sobre os currículos de ensino das línguas estrangeiras. Essa convergência de objetivos e interesses no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas motiva uma nova produção bibliográfica além de redirecionar a formação dos professores.

Divididos em seis níveis de competência lingüística – A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, C<sub>1</sub> e C<sub>2</sub> - e englobando as cinco capacidades fundamentais (compreensão oral, leitura, fala em forma de diálogo, fala em forma de um discurso contínuo e escrita), os objetivos do ensino de línguas se tornaram mais transparentes. O nível A corresponde às capacidades lingüísticas de um usuário elementar; o B, do usuário independente, e o C se refere ao usuário experiente. Essa uniformização de competências e objetivos a serem alcançados em cada um dos seis níveis provocou uma mudança metodológica importante. Os manuais de ensino precisaram se adaptar a essa nova realidade lingüística e cultural. É preciso, nessa nova realidade de ensino-aprendizagem, deixar claro tanto para a instituição de ensino, como para

o aprendiz e até mesmo para um provável empregador, que a certificação lingüística que o falante apresenta indica claramente sua capacidade –escrita e oral – naquela língua estrangeira em questão. Os aspectos culturais veiculados através do aprendizado de línguas devem apontar para uma relação multicultural entre diversos falantes de diversos idiomas. Na definição do desenvolvimento da capacidade de comunicação, um novo elemento vem colaborar para a performance do falante. Associada ao par de habilidades já classicamente conhecidos da *recepção* e *produção*, a *interação* é explicitamente solicitada da parte do aprendiz. A interação e a mediação são constantemente ativadas durante o percurso de aprendizagem nessa nova abordagem metodológica.

Silva (2001:194) avalia a perspectiva curricular da crítica pós-colonialista que privilegia a idéia do multiculturalismo e a convivência entre as diferentes e diversas. O intercultural se justifica também na nova ordem social, onde o outro se aproximou e se fazem possíveis os intercâmbios e cooperações. Para que o contato entre pessoas e culturas diferentes realmente se estabeleça, pensamos, 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.*

Uma realidade colateral, e que nos interessa de perto, pois nos remete ao nosso fazer pedagógico, é a importação de tal filosofia lingüística e cultural por meio da adoção de manuais para o ensino de línguas de origem européia em realidade não européia. Pensando na realidade do meu estado, o Ceará, com raras exceções, tanto os cursos de línguas quanto os cursos de formação de professores se utilizam de materiais didáticos elaborados sob a ótica da formação para o plurilingüismo e para o multiculturalismo.

Refletir sobre essas duas noções veiculadas pelos materiais didáticos, mas não necessariamente expressas pelas práticas no chão da sala de aula e/ou sociais, parece ser tarefa do momento para o professor de línguas no Brasil. Essas categorias, por si só, não podem ser garantia de abertura para o mundo de possibilidades várias e variadas que cerca nosso aluno. São, a nosso ver, importantes elementos de discussão e de compreensão interdisciplinar que contribuem para a construção da identidade e da cidadania do aprendiz.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Códigos Linguagens e suas tecnologias não apresentam uma visão clara do que venha a ser a política lingüística de nosso país (sobretudo aquela voltada para a aquisição de uma língua estrangeira). A LDB, em seu parágrafo 5 do artigo 26, manifesta a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna e até mesmo a possibilidade da inclusão de uma segunda língua estrangeira no currículo do aluno do ensino médio (inciso III, do artigo 36). A reflexão encaminhada pelos PCNEM não coloca nenhuma orientação mais precisa da importância ou dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras. O tratamento da questão do vínculo entre o acesso às línguas e culturas estrangeiras e a cidadania e a construção da identidade é insuficiente. O plurilingüismo é focado de uma maneira muito breve. Em três momentos, o documento afirma que a língua estrangeira:

- "permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos." (p. 101);
- "possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata ou remotamente(...)" (p. 102),
- aponta que "a possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem das línguas estrangeiras." (p. 102)

No entanto, no tópico *Contextualização sociocultural*, o subtópico *globalização versus localização* (p. 100-102) não aponta o plurilingüismo como uma saída estratégica contra a dominação – detectada em páginas anteriores do

documento – da hegemonia da língua inglesa. Ao tratar do assunto, o documento limita-se apenas à questão da gíria.

Podemos interpretar, assim, que a mobilidade, motor para o plurilingüismo almejado pela nova metodologia de ensino de línguas estrangeiras, parece não interessar à realidade atual brasileira, a despeito do Mercosul ou das crescentes possibilidades de intercâmbios internacionais. É preciso dar sentido à formação lingüística no contexto brasileiro. Nesse contexto de força política, a dimensão da discussão sobre essas categorias, apesar de enriquecedora e centrada na formação da cidadania através da aquisição de vários códigos lingüísticos, não parece adequada à nossa realidade. Seria esse um fato lamentável? A partir dessa reflexão, concluiríamos que os manuais atualizados para o ensino de línguas estrangeiras não nos seriam propícios? A resposta à pergunta que nos fizemos no título do trabalho parece ser lógica: a bússola aponta para o Norte. *Ter um norte, ou se sentir orientado* são expressões que emitem uma idéia de segurança. Mas que também podem levantar outros questionamentos a respeito da clivagem entre os países do norte e aqueles do sul e suas produções científicas e culturais. Continuamos procurando um norte, alheio à nossa realidade? É esse norte que baliza a construção de nossos currículos?

Assim, muito há a se trabalhar na formação do docente e na formação do falante de línguas estrangeiras em nosso país. A abordagem comunicativa, que desde 1980 inclui o componente cultural entre os objetivos a serem alcançados se vê, hoje, na proposta do intercultural, complementada pela perspectiva accional, que define o usuário de uma língua como um ator social que cumpre tarefas – para além das lingüísticas – em circunstâncias e situações dadas. Os objetivos da disciplina continuam amplos e desafiadores, sobretudo se pensarmos na falta de clareza de nossos documentos oficiais destinados ao ensino de línguas estrangeiras, na quase inexistência do apelo plurilíngüe da sociedade em que o ensino de línguas é marca de elite, na pobreza de um currículo que não privilegia o contato entre os diversos saberes e fazeres e na falta de perspectiva de milhares de jovens sem escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL,. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

ETERSTEIN, C. “L’échange au quotidien: le laboratoire des lycées internationaux” In **Pour une pédagogie des échanges.** Le Français dans le monde. Numéro spécial. Paris, Hachette/EDICEF:1994.. pp. 36-39

GOHARD-RADENKOVICH, A. “Comment évaluer la compétence socioculturelle de l’étudiant en situation de mobilité” In **De la diversité,** Paris, Dialogues et Cultures. Numéro préparatoire au Xe congrès. 2000 pp 52 - 61.

LADMIRAL, J. « Le problème des langues dans les rencontres internationales ». In **Guide de l’interculturel en formation.** Paris: Retz, 1999. pp 129-140.

LIPOVETSKY, G .**L’Ère du vide.** Essais sur l’individualisme contemporain. Paris: Gallimard, 1983

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 pp. 184-202.

TAGLIANTE, C. **L’Évaluation et le cadre européen commun.** Paris: CLE International, 2005