BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG N.º 00114461
Data 08/10/2007
( ) Compra (X) Doação ( ) Permuta

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITARIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JOÃO DE OLIVEIRA NETO

DISCURSO SOBRE O MÉTODO: ENSINO DE L.E. NO BRASIL

Monografia de conclusão de curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito Parcial para obtenção do título de graduado em Letras. Orientador (a): Professora Drª. Eliana de Almeida.

Pontes e Lacerda/MT
2007/1

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: __/__/__ Nota: _____

Orientadora: Professora Drª. Eliana de Almeida

Departamento de Letras

UNEMAT

1° Membro: Professora Ms. Silvia Regina Nunes

Departamento de Letras

UNEMAT

2° Membro: Professora Ms. Maria da Penha Fornanciari Antunes

Departamento de Letras

UNEMAT

Dedico: A Deus, Absoluto e Eterno, que não só proporciona, mas propicia as realizações conforme as palavras do Apóstolo Paulo em Filipenses 2:13 "Porque Deus é o que opera em vós tanto o querer como o efetuar, segundo a sua boa vontade".

À minha esposa Rita, que com paciência me auxiliou com todos os atos necessários e possíveis durantes estes anos, para que eu pudesse realizar este sonho.

À minha saudosa sogra Dejanira de Castro Ferreira (in memorian), que com ternura e amabilidade me apoiou com amor e simpatia, durante o período que realizei o curso de Letras.

Aos meus filhos: Jônatas, Stella Carol, Marystella Jeanne, Letícia Melissa, Taís Priscila e Irineu Willian, que são a razão da minha vida e do meu amor! A todos os familiares que me amam e torcem pelo meu sucesso.

À memória dos meus saudosos pais: Marcelino Lopes de Oliveira e Maria Theodora de Oliveira, que, com amor e disciplina me criaram, ensinando-me o caminho onde trilhar, destacando nele o valor moral da fé, da ética cristã e da Esperança Eterna.

Agradeço a Deus, Infinito e Onipotente, que por imensa graça me criou ser pessoal, racional e inteligente, fazendo-me partícipe de Sua Razão Eterna e de uma pequena fagulha da Sua essência. Pela oportunidade de realização desse curso.

Á minha família, principalmente à minha esposa Rita, que me apoiou em horas difíceis, incentivando-me a persistir.

À minha Orientadora, Dra. Eliana de Almeida, que com tenacidade e senso teórico, conduziu-me nos rumos certos da A.D. (Análise de Discurso).

Ao corpo docente da Unemat com quem convivi, e que procurou ajudar-me sempre que possível e necessário, nas minhas dificuldades durante o decorrer dos estudos.

Aos colegas de todos esses anos, pela amizade e cooperação, pelo companheirismo e pelo compartilhamento das experiências.

Aos amigos, que, onde estiverem sempre torceram por meu sucesso nos estudos.

Às instituições e departamentos da Unemat, que no cumprimento dos seus propósitos, estiveram abertos às minhas reivindicações como aluno, ajudando-me a superar os problemas, quando ocorreram.

Ao Município de Conquista D'Oeste – MT, através dos seus gestores, que nos apoiaram com o necessário e oportuno transporte.

Apesar de ser então um devasso escravo de meus apetites, li e entendi por mim mesmo todos os seus livros das artes liberais que pude. Tudo o que respeitava à arte de falar e de raciocinar, à música e aos números, aprendi sem muitas dificuldades nem ajuda de ninguém. Você sabe, Senhor meu Deus, que esta vivacidade de compreensão e sutileza de entendimento são dons seus, mas eu não os dedicava a você. "Confissões" de Santo Agostinho.

RESUMO:

O que enseja este trabalho é a constatação do fato de não se alcançar os resultados que se espera no ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil. A questão que levantamos neste trabalho monográfico é em como é concebida a língua em suas relações pelos métodos utilizados no ensino de línguas no Brasil tanto pela Rede Pública de Ensino, quanto pela Rede Privada. Levamos em conta, que se trata de uma questão discursiva. Portanto, a língua não deve ser considerada meramente como instrumento de comunicação. Assim, nos propomos, através das concepções formuladas pela Análise de Discurso, entendermos o que se passa nos discursos dos métodos utilizados, considerando a importância da constituição da memória discursiva, pretendendo dessa forma contribuir para o desenvolvimento do Ensino/aprendizagem de L.E. em nosso País.

Palavras-chave: Língua, instrumento, análise, discurso, Memória discursiva.

SUMMARY

What this work tries is the constatation of the fact of no reaching the results that if learning of Foreign Languages in Brazil waits in education. The question that we raise in this monographic work is in as the language in its relations for the methods used in the education of languages in Brazil in such a way for the Public Net of Education is conceived, how much for the Private Net. We lead in account, that if deals with a discursive question. Therefore, the language does not have to be considered mere as communication instrument. Thus, in we consider them, through the conceptions formulated for the Analysis of Speech, to understand what it is transferred in the speeches of the used methods, considering the importance of the constitution of the discursive memory, intending of this form to contribute for the development of Teaching/learning of L.E in our Country.

Word-key: Language, instrument, analysis, speech, discursive Memory.

SUMÁRIO

1. **APRESENTAÇÃO**.....08
2. **METODOLOGIA**.....09
3. **LÍNGUA/INSTRUMENTO X LÍNGUA/DISCURSO**.....10
   3.1. OS PRIMÓRDIOS E A EVOLUÇÃO TEÓRICA
   3.2. A ANÁLISE DE DISCURSO EM FOCO
4. **O DISCURSO DO MÉTODO À LUZ DA ANÁLISE**.....17
   4.1.APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DO MÉTODO
   4.2.CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES
   4.3.ANÁLISE DO MÉTODO I _ INSTRUMENTALIDADE X DISCURSIVIDADE
      4.3.1.A REDE OFICIAL DE ENSINO
   4.4.ANÁLISE DO MÉTODO II – A PERSPECTIVA "DISCURSIVA" NA REDE PRIVADA DE ENSINO
   4.5.O MÉTODO E A CONSTITUIÇÃO DA "MEMÓRIA DISCURSIVA"
   4.6.CONSIDERAÇÕES GERAIS – O MÉTODO E OS ELEMENTOS DISCURSIVOS.
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....37
6. **BIBLIOGRAFIA**.....38
7. **ANEXOS**..... 40

1. APRESENTAÇÃO

A constatação do não alcance de resultados plenamente satisfatórios no ensino de Línguas Estrangeiras (L.E.) no Brasil é o que enseja este trabalho monográfico.

Verificamos que a tendência dos críticos quanto a essa questão tem sido única e necessariamente apontar os possíveis culpados no processo ensino-aprendizagem, inscrevendo-se, destarte, no discurso pedagógico. Mesmo no interior da instituição escolar há quem argúi contra o material didático utilizado pelo professor, bem como as diferentes abordagens metodológicas adotadas.

Consideramos, entretanto, que o problema seja de ordem teórica, ou seja, no modo como se concebe a linguagem e o ensino de língua estrangeira no Brasil e suas relações.

Partindo do pressuposto teórico de que a língua não seja meramente um instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento, concluímos que o domínio dos mecanismos lingüísticos – como se ensina nos cursos de L.E. – não seja suficientemente eficaz para o ensino de L.E. no Brasil, tampouco ideal para o aprendizado da língua.

Assim, este trabalho pretende discutir, a partir da Análise de Discurso, as noções de língua mobilizadas pelos métodos mais fluidamente usados no ensino de L.E., relacionando-os entre si, e, fundamentalmente, relacionando-os com o enfoque discursivo, pela Análise de Discurso, linha francesa.

Constituímos como corpus de análise os métodos Sociointeracional Comunicativo e o Método Tradicional ou Tradicionalista, a partir das descrições de suas práticas e concepções teóricas, sobre as quais buscaremos refletir à luz das concepções discursivas fundamentadas na Análise de Discurso.

2. Metodologia

O Material que utilizamos para a nossa análise, constitui-se de fragmentos extraídos dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (5ª a 8ª séries) – Língua Estrangeira e do livro "Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas".

Estes fragmentos, que organizamos e distribuímos numa seqüência didática e discursiva, serão compostos de 13 – treze – anexos, numerados e dispostos de forma linear, que estarão referenciados no curso da análise do nosso corpus.

A abordagem que fazemos desse material, prioriza essencialmente o aspecto discursivo, levando-se em conta a constituição dos "sujeitos" no discurso e as condições de produção deste, dentro das concepções da A.D.

Procuramos detectar, a priori, as concepções discursivas dos métodos analisados, comparando-as com o enfoque discursivo da A.D., linha francesa.

3. LÍNGUA/INSTRUMENTO X LÍNGUA/DISCURSO

3.1. Os primórdios e a evolução teórica

Por um percurso na história do conhecimento sobre a língua, objeto de estudos da Filosofia e da Lingüística, esta foi tomada como instrumento de comunicação desde a Antigüidade, a partir de Platão, no Crátilo. Esse sentido sobre a língua é reiterado na atualidade com as elaborações de Jackobson sobre a Teoria da Comunicação, nos meados do século XX.

Para Saussure, o precursor da Lingüística Moderna, com sua obra Curso de Lingüística Geral (1916), a língua é tomada enquanto sistema, um conjunto de signos que tem sua existência no cérebro dos falantes, ao qual estes falantes recorrem, como que a um banco de dados imprimido, socialmente convencionado e sistematizado. Para ele, o signo é arbitrário, isto é, não há uma correspondência biunívoca entre o signo e a coisa, ou seja, não há um vínculo natural entre o significante e o seu significado.

Esta acepção saussuriana promove alguns cortes em relação ao seu objeto, a língua, pois não leva em conta a sua exterioridade, como por exemplo o sujeito que fala. Problematizando esses cortes saussurianos, Benveniste[1] (1995) traz a subjetividade para o sistema lingüístico e, opondo-se às perspectivas instrumentalistas de linguagem, considera duas razões que justificam a linguagem como instrumento de comunicação: a primeira é que a linguagem é assim empregada "porque os homens não encontraram um meio melhor nem mesmo tão eficaz para comunicar-se"; a segunda é "que a linguagem apresenta disposições tais que a tornam apta a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio – e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado".

O autor acrescenta ainda que para essas perspectivas teóricas "o comportamento da linguagem admite uma descrição behaviorista, em termos de estímulo e resposta", assumindo, portanto, um caráter mediato e instrumental e, a seguir, faz uma advertência sobre a possibilidade de haver aí uma confusão entre a definição de linguagem e discurso.

---

[1] BENVENISTE, É. Problemas de Lingüística Geral I, 4. ed., 1995.

Detendo-nos um pouco sobre a noção de instrumento, sabe-se que o homem desde os seus primórdios teve necessidade de construir objetos que lhe servissem de instrumentos para que se lhe auxiliassem na superação dos obstáculos que a natureza lhe opunha. Assim, criou o arco, a flecha, o machado, a roda, o moinho de trigo, o arado, etc., coisas que não estavam na natureza.

Ao contrário disso, Benveniste afirma que a linguagem não é uma fabricação do homem e que outras formas de linguagem, como o gesto, a mímica, a pintura, a escrita, etc., opõem, do mesmo modo, homem e natureza.

Pela Teoria da Enunciação, Benveniste preconiza o homem praticando socialmente a linguagem, constituindo-se nela como o sujeito da ação, do sentido, da significação.

Émile Benveniste (1995:285) considera ingênua a imaginação de um período original, em que um homem completo descobre um seu semelhante igualmente completo e assim, pouco a pouco, mediante um consenso, elaboram a linguagem. Seria, segundo ele, pura ficção, com o que sem dúvida temos de concordar. Agrega ainda:

> Não atingimos o homem jamais reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, É. 1995:285).

Vemos que a linguagem ostenta uma natureza imaterial. Os caracteres da linguagem, o seu funcionamento simbólico e sua organização articulada são suficientes, segundo Benveniste, para tornar suspeita a sua definição enquanto instrumento. Tal noção tenderia a dissociar do homem a propriedade que lhe é própria e que o constitui: a linguagem.

Benveniste (1995:286) atesta a definição de um sujeito que se constitui na linguagem, isto é, a subjetividade: "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego' (BENVENISTE, É. 1995:286).

Benveniste afirma que essa subjetividade é a capacidade que o locutor tem de se propor como "sujeito". Não se trata, portanto, do sentimento subjetivo (o que é apenas um reflexo) de ser ele mesmo (pessoa), enquanto ser natural, mas sim "como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência". Considera que, quer apresentada no âmbito da fenomenologia ou da psicologia, essa "subjetividade" não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da

linguagem. É, sobretudo, o "ego" que diz ego, havendo aí o fundamento da "subjetividade" determinado pelo 'status' lingüístico de pessoa.

Vemos assim que o locutor, o sujeito na e da linguagem é tomado, é incorporado, possuído por ela, pondo-se como "sujeito do discurso".

A consciência individual (física), só se constata quando experimentada e vivida por contraste, pois eu não emprego "eu" a não ser quando me dirijo a alguém, estabelecendo-se na minha alocução como um "tu". Essa condição dialética, que é constitutiva da pessoa que fala, implica em reciprocidade: Eu me torno 'tu' na alocução daquele que se designa 'eu'.

O fato de cada locutor se apresentar como 'sujeito' é o que possibilita a linguagem, pois que cada um remete-se a si mesmo como "eu" no seu discurso. A condição de 'eu", no discurso, propõe outra pessoa, que sendo exterior a "mim", se transforma no meu eco a quem digo "tu"; ao mesmo tempo que se considera "eu" e me diz "tu". Essa polaridade é condição fundamental na linguagem para Benveniste.

Notamos o fato de que essa polaridade descrita assume uma conseqüência absolutamente pragmática, apresentando a singularidade de uma oposição totalmente assimétrica em relação ao "tu". O "ego" tem sempre uma posição de transcendência em relação ao "tu", embora nenhum dos termos se conceba sem o outro. São ainda complementares e reversíveis.

A Análise de Discurso (A.D.) procura a compreensão da língua fazendo sentido, como trabalho simbólico, sendo isso parte do trabalho social geral, que constitui o homem e a sua história. Sua concepção da linguagem é a de 'mediadora' imprescindível entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, E., 2002:15).

"Essa mediação, [vista através do] discurso, [é que] torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive" (ORLANDI, E. 2002:15).

Por essa concepção, "o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana" (ORLANDI, E. 2002:15).

É através da A.D. que Orlandi afirma:

> Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz... (ORLANDI, 1999:30).

3.2. A Análise de Discurso em Foco

Portanto, vemos que há de se levar em conta as condições de produção desses dizeres. Essas condições de produção são compreendidas fundamentalmente a partir dos sujeitos numa dada situação. A Análise de Discurso opera também com a noção de 'memória' e esta como condição de produção do discurso (Orlandi, 1999:30).

Considerando ainda essas condições de produção em sentido estrito, tem-se, segundo a autora, as circunstâncias da enunciação que é o contexto imediato; e, se forem consideradas num sentido amplo, essas condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Segundo a autora, a memória, pensada em relação ao discurso tem, nessa perspectiva, o tratamento como interdiscurso, que por sua vez é definido como aquilo que fala antes, de outro lugar, independentemente. É o que é chamado de "memória discursiva".

A memória discursiva: "[é] o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". (ORLANDI, 1999:31). O interdiscurso torna disponível certos dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva.

Nessa concepção teórica, o interdiscurso ou essa memória discursiva, numa situação histórica dada, é afetado pelo jogo da língua, que, historicizando-se, marca ideologicamente as posições discursivas ocupadas pelo sujeito.

Orlandi acrescenta: "O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua" (ORLANDI, .1999:32). Dessa forma, o que já foi dito em outra parte, em outro tempo, assume significação nas nossas palavras, como se fossem nossas próprias. O sujeito, que se constitui no discurso tem, portanto, a ilusão de que sabe, de que é o autor do que diz, quando na verdade está retomando sentidos já postos, dados através da ideologia e/ou silenciados.

Para a Análise de Discurso, "O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele" (ORLANDI, 1999:32). O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Portanto, há de se compreender que o interdiscurso é afetado sócio-historicamente pela ideologia.

Orlandi (1999:32) põe em relação o já dito e o que se está dizendo pelos sentidos do interdiscurso no intradiscurso, considerando o primeiro como a constituição do sentido e o

segundo como a sua formulação. A autora cita Courtine (1984) que explicita essa diferença considerando a constituição, como um eixo vertical no qual teríamos todos os dizeres, o universo do já dito – dizeres esquecidos. Teríamos, num eixo horizontal, o intradiscurso, que seria o eixo da formulação, isto é, o que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. Esta formulação é determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso. Os sentidos são obtidos pelo jogo que se faz da confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação), estando, todo o dizer, na realidade, nessa confluência. "(...) O interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer (...)" (ORLANDI, 1999:34).

Orlandi(1999:34-36) trata do esquecimento, tomando esta noção de M. Pêcheux (1975), segundo o qual pode-se distingui-lo de dois modos: a. esquecimento número dois, definido como da ordem da enunciação. "Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro". (ORLANDI, 1999:35).

Este "esquecimento" produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão que é denominada "ilusão referencial", faz-nos acreditar que há uma ligação direta entre o pensamento, linguagem e mundo, fazendo-nos pensar que o que dizemos só poderia ser dito daquela maneira e não de outra, isto é, com aquelas palavras.

É como se houvesse uma relação "natural" entre palavra e coisa. Este esquecimento é parcial e não definitivo, inconsciente e comumente voltamos a ele e recorremos às famílias parafrásticas para especificar melhor o que dizemos. Este é o esquecimento enunciativo que afirma que a sintaxe significa, ou seja, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.

b. O esquecimento número um, também chamado de "esquecimento ideológico". Ele é da instância do inconsciente e é resultante do modo como somos afetados pela ideologia. È por esse esquecimento que temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando de fato estamos retomando os sentidos pré-existentes. Na realidade, esses sentidos se realizam em nós, representando-se como se originando em nós, entretanto são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, significando-se por isso e não pela nossa vontade.

Ao nascermos, já encontramos os discursos em processo e nós entramos nesse processo. Orlandi considera que a língua e a história nos afetam de maneira singular, embora não sejamos o princípio delas. Contudo se realizam em nós em sua materialidade, sendo essa uma determinação

necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso, Orlandi considera "o esquecimento é estruturante", sendo ele parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Para a Análise de Discurso as "ilusões" não são "defeitos", mas sim uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Esse esquecimento involuntário permite aos sujeitos que se identifiquem com o que dizem e se constituam em sujeitos.

Orlandi (1999:36, 37) define a paráfrase e a polissemia como duas noções presentes na discursividade.

Quanto à paráfrase diz: "Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória". (ORLANDI, 1999:36).

A paráfrase representa, pois, o retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, estabilizando-se.

Já com relação à polissemia diz que "o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação", afirmando que a polissemia joga com o equívoco. Ela considera que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. Considera ainda que essas são as duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal forma que todo o discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente.

Ao falarmos, produzimos uma mexida na rede de filiações dos sentidos, entretanto, falamos com palavras já ditas. E é numa espécie de jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem os seus percursos e se significam (Orlandi, E.1999:36).

É no jogo entre a paráfrase e a polissemia que se realiza a discursividade. Um jogo de tensão entre o já dito e o a se dizer. Um jogo também da incompletude.

> Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do símbolo e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, E. 1999:37).

As posições-sujeito no discurso, segundo Orlandi(1999:39), obedecem ao critério das Relações de Força,determinando as posições que o sujeito ocupa no discurso. Orlandi afirma:

> O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno (ORLANDI, E. 1999:39).

Segundo Orlandi, o sujeito deve passar da posição empírica para a posição discursiva, para que assuma significação no discurso. A Formação Discursiva, segundo Orlandi (1999:42,43), "Se define como aquilo que numa formação ideológica dada (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, E. 1999:43).

Segundo a autora, o sentido não está ou não existe em si mesmo, mas sim, é determinado pelas posições ideológicas que se colocam em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Assim os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Ao falar sobre a Ideologia e sujeito, a autora (1999:45) diz que o próprio fato da interpretação, ou o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia; portanto, diz ela que a ideologia "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos".

Ainda, "O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer" (ORLANDI, 1999:46).

Considerando que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento, cita M. Pêcheux quando considera:

> Sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências "subjetivas", entendendo-se "subjetivas" não como "que afetam o "sujeito", mas, mais fortemente, como "nas quais se constitui o sujeito" (PÊCHEUX, M. apud ORLANDI, E. 1999:46).

Por isso, a necessidade de uma teoria materialista do discurso "- uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também dos sentidos".

Ao trabalharmos estas questões em que opusemos a Língua na sua concepção instrumental à Língua no conceito de discurso, fizemos um percurso na história dos estudos da língua, procurando demonstrar cada um desses lugares teóricos, que por sua vez pressupõem diferentes relações entre pensamento, linguagem, sujeito e mundo. Relações estas que põem questões diferenciadas em relação ao objeto de estudos.

Em nosso trabalho, questionamos e problematizamos o discurso do método, o qual serve-se à mediação das relações nessas instâncias, que percorreremos.

4. O DISCURSO DO MÉTODO À LUZ DA ANÁLISE

4.1. Apresentação descritiva do método

Uma vez que tratamos neste trabalho monográfico do discurso sobre o método de ensino de Língua Estrangeira no Brasil, pretendemos elucidar uma sua compreensão discursiva, cabendo-nos aqui levantar as seguintes questões: Quais os sentidos para a língua, nos discursos metodológicos de ensino da L.E. no Brasil? Como se produzem esses sentidos para o ensino dessa língua?

Afirmamos de início que os métodos de ensino de L.E. no Brasil apresentam um desempenho insatisfatório e necessitam de uma fundamentação teórica definida e consistente, à vista do que expusemos no nosso quadro teórico.

Não obstante os esforços das instituições públicas oficiais para a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento, bem como para a sua formação continuada durante o exercício profissional como, por exemplo, os cursos de pós-graduação em suas múltiplas formas, verificamos que o problema persiste, por ser, como dissemos, de ordem teórica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando adequar a sua concepção de língua na caracterização do objeto de ensino – a língua estrangeira, priorizam o método Sociointeracional Comunicativo. E não obstante apresentarem uma descrição interessante sobre a natureza comunicativa e sociointeracional da linguagem, esses parâmetros especificam de maneira dissociadas, as noções de conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual, como se fossem conhecimentos que devam ser adquiridos em parcelas distintas e independentes entre si, o que, de princípio, contraria as concepções que adquirimos, advindas das perspectivas discursivas concebidas pela A.D., uma vez entendermos que esses conhecimentos poderiam ser concebidos em um espaço discursivo onde interviesse o contexto sócio-histórico e ideológico.

A formação Discursiva, segundo Orlandi (1999: 42,43), "Se define como aquilo que numa formação ideológica dada (...) a partir de uma posição dada (...) em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito".(ORLANDI, 1999:43).

Numa situação de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira (L.E.), em que se procura apreender e produzir sentido, tendo como alvo o exercício e utilização da linguagem, não se pode prescindir da conjuntura sócio-histórica e ideológica que envolve a Língua-Alvo (L.A.), bem como os seus praticantes. Portanto, "o que pode e deve ser dito", depende dessa conjuntura que seria responsável pela formação discursiva das partes envolvidas.

Sendo que, os conhecimentos sistêmicos, os conhecimentos de mundo e da organização textual, pressupõem uma prática já arraigada na aprendizagem, asseguramos que essa prática já deve ser concebida numa relação sócio-histórica e ideológica com a língua-alvo, o que só pode acontecer numa prática discursivo-ideológica.

Sabemos que, na prática, não é o que acontece, pelas razões que exporemos mais à frente.

Ao tratar do "Papel da área de língua estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania", os "Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998:37-41), tomam como fundamentação a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação", e fazem algumas considerações que enumeramos através dos fragmentos que extraímos do seu bojo, e que se constituem numa seqüência discursiva , aqui em destaque:

a) A disciplina de "Língua Estrangeira[2] (...) [é] obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série(...)" [2]

b) "A aprendizagem de Língua Estrangeira[3],(...) além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas (...) leva [o aluno] a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna". [3]

---

[2] Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva (Parâmetros Curriculares Nacionais de L.Estrangeira 1998:37 – Vide anexo 1).

[3] A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna (Parâmetros C. Nacionais de L.Estrangeira 1998:37 – Vide anexo 1).

c) "(...) Ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)"[4].

d) "O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países diriam em determinadas situações, leva, portanto, a compreensão tanto das culturas estrangeiras, quanto da cultura materna"[5] (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998:37).

e) "Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo" (Parâmetros (...): 1998:37).

f) "A aprendizagem, de Língua Estrangeira no ensino fundamental, não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura, para o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas".(Parâmetros...: 1998:38 – Vide anexo 2).

g) Perspectiva pragmática

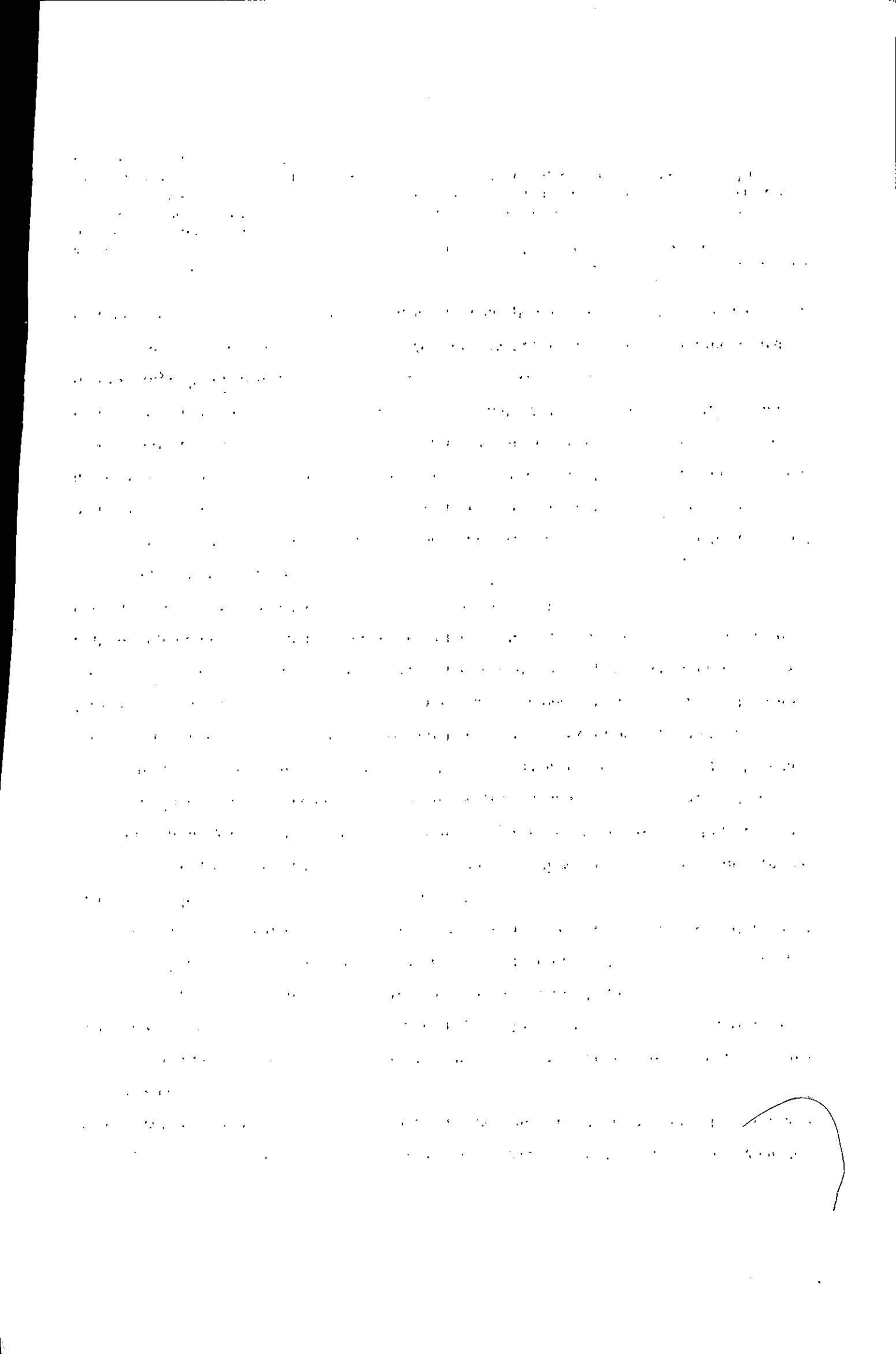
"Embora predomine a sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada. Não é mais possível, no final do milênio, operar em um sistema econômico nacional isolado e supostamente auto-suficiente. È preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida reestruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação'.

'Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se

---

[4] Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (Parâmetros C. Nacionais de L. Estrangeira 1998:37 – Vide anexo 1).

[5] O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (Parâmetros C. Nacionais de L. Estrangeira 1998:37 – Vide anexo 1).



essas megatendências forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo'.

"No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar" (Parâmetros... 1998:38 – Vide anexo 2).

4.2. Considerações Preliminares

Consideramos, a princípio, que os "Parâmetros" tratam do Método Sociointeracional Comunicativo[6]. Portanto, verificamos aqui, que a análise desse método pelo sistema oficial de ensino, pressupõe uma situação comunicativa "ideal", em que acontece uma interação entre os conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual.

Ora, sabemos que os conhecimentos sistêmicos envolvem toda a estrutura sintática, morfológica e fonético-fonológica de que o aluno-aprendiz dispõe e que foi apreendida e internalizada, e que foi associada pelo aluno, no decorrer da aquisição geral do conhecimento (conhecimento de mundo), obtido na língua materna (L.M.).

A partir da quinta série, essas habilidades já se juntam ao uso da organização textual na sua própria língua. Percebemos que, se por um lado esses conhecimentos internalizados favorecem a captação de novas informações estruturais em L.E., por outro lado podem servir de barreira para a assimilação dessa língua, uma vez tratarem-se de estruturas distintas, muitas vezes até dispostas em formas estruturalmente invertidas. Formam, por assim dizermos, uma "barreira" a ser transposta pelo indivíduo que se propõe em "sujeito" do que pretende dizer em L. Estrangeira.

Considerando os fragmentos que destacamos acima, percebemos que as autoridades de ensino em nosso País consideram que o método sociointeracional comunicativo, em síntese: 1. Aliado à obrigatoriedade do ensino de L.E. é um instrumento eficaz para a aquisição de habilidades lingüísticas, para uma nova percepção da natureza da linguagem e aumento da compreensão do seu funcionamento e da própria língua materna. 2. É um instrumento de

[6] "Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas(...), cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional"(Parâmetros Curriculares Nacionais de L.Estrangeira, 1998:57 – Vide anexo 3)

apreciação, comparação e compreensão de costumes e valores de outras culturas, face à sua própria. 3. Desenvolve a habilidade de compreensão da cultura universal. 4. Desenvolve o valor interdisciplinar da L.E. no currículo escolar. 5. Proporciona: a) A aprendizagem das formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; b) Uma experiência de vida, ampliando as possibilidades de ação discursiva no mundo; c) Experiência de abertura para o mundo próximo de si, como para o mundo distante, de outras culturas. 6. Cria, ou corrobora, a possibilidade de uma perspectiva pragmática, face a uma sociedade cada vez mais informatizada, em que se necessita a criação e a distribuição de informação para uma integração econômica à altura do mundo moderno.

4.3. Análise do Método I – Instrumentalidade x discursividade

4.3.1. A Rede Oficial de Ensino

Ao analisarmos essas afirmações propostas pelo Sistema de Ensino de nosso País, verificamos, em primeiro lugar, que se considera aí, a "aquisição de habilidades lingüísticas" através do método comunicativo. Essa aquisição levaria à uma melhor compreensão da natureza da linguagem, e, ao mesmo tempo a um aumento da compreensão do seu funcionamento e da própria língua materna.

Dizemos, a principio, que a linguagem não é adquirida através de um método, pré-concebido, fabricado e tecnicamente testado, o que nos daria o conceito de "instrumento", ao qual já se opôs a Teoria da Enunciação de Benveniste, que visualiza o homem praticando socialmente a linguagem, constituindo-se nela e por ela, como o sujeito da ação, do sentido, da significação.

A linguagem é, portanto, um acontecimento lingüístico-social, histórico. Pertencendo à natureza do homem, como propriedade sua, a linguagem constitui o homem como sujeito, pois, como já dizia Benveniste, é esta subjetividade que capacita o locutor a se propor como "sujeito".

Na situação descrita pelos Parâmetros, o Sistema de Ensino pressupõe a constituição do "sujeito" a partir da aplicação do método sociointeracional comunicativo em L.E., equiparando a situação de aprendizagem à situação de aprendizagem em língua materna, na qual o "sujeito" se constitui histórica e socialmente pela linguagem. Entretanto, constatamos que a situação não é a mesma, levando-se em conta o que já abordamos a respeito da Análise do Discurso, com relação à Formação Discursiva, que, segundo Orlandi, "Se define como aquilo que numa formação

ideológica dada (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito". (Orlandi, E. 1999:30).

Considerando a aplicação técnica e artificial do método, vemos que o mesmo não se processa dentro de uma conjuntura sócio-histórica dada, não determinando, portanto, o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição. Ao contrário, a artificialidade técnica da aplicação do método, reduz o próprio método e conseqüentemente a linguagem a "instrumentos" técnicos de comunicação.

Dessa forma, os dizeres que se produzem na aplicação do método, ao invés de produzirem uma situação discursiva, como, aliás, prevê a descrição dos Parâmetros, são nada mais que mensagens a serem decodificadas, ao invés de "efeitos de sentidos".

Orlandi afirma: "Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz...". (Orlandi, E. 1999:30).

Ao insistir, como já constatamos na instrumentalidade do método, que (segundo sua auto análise), traz em si a prática "discursiva" da linguagem, numa situação de intercomunicação cultural no mundo, o Sistema de Ensino, fixa o caráter instrumental da linguagem.

Considerando assim a linguagem, esta análise do método que apresentamos, deixa de levar em conta as condições de produção dos dizeres, que devem ser compreendidas fundamentalmente a partir dos 'sujeitos' em uma dada situação discursiva.

Sabemos que a situação de produção da discursividade no ensino/aprendizagem de L.E. de que trata o método sociointeracional comunicativo na acepção do sistema de ensino considerado, refere-se ao sentido amplo, situação essa que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico.

Nessa situação, a memória lingüística praticada, que em relação a discursividade produzida constitui o "interdiscurso" ou "memória discursiva" da L.E. /alvo, deveria ser determinada pela história e pela ideologia. De fato, a memória discursiva: "[é] o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construido, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". (Orlandi, 1999:31).

Portanto, o interdiscurso torna possível certos dizeres, que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva (Orlandi, E. 1999:31).

Consideramos ainda que o interdiscurso dessa Língua/alvo, numa situação de ensino/ aprendizagem, poderia acontecer nas circunstâncias já descritas, praticado não só pelo aprendiz da L.E./alvo, mas também pelo professor, constituindo-se ambos em "sujeitos" de linguagem. Na prática, constatamos que nem sempre (isto é, na maioria das vezes) acontece esse "interdiscurso", uma vez que, se de uma parte os "Parâmetros" asseveram a necessidade de o aluno/aprendiz se constituir em "sujeito" da linguagem, por outro lado, fixam a "intermediação" da linguagem como "instrumento de comunicação".

Os Parâmetros tratam da necessidade da implantação de uma Perspectiva Pragmática, referindo-se às exigências de integração social no mundo atual em face do desenvolvimento e da globalização econômica e consideram a Língua Estrangeira como fator de relações diversas, incluindo as relações de valorização de povos e, numa conseqüente reversão, a desvalorização de outros, numa atitude de afirmação e, ao mesmo tempo e por outro lado, de negação. Asseguram que essa afirmação e negação estendem-se também a países dentro da comunidade internacional, considerando, numa perspectiva freireana, que o ensino de Língua Estrangeira pode ser considerado força libertadora, tanto no aspecto cultural, quanto profissional. Consideram ainda, que essa força, possibilita às pessoas escolherem entre possibilidades que se lhes apresentam (Parâmetros, 1998:38 – Ver anexo 2}.

Ao tratar de "uma perspectiva pragmática" face às exigências de "integração social no mundo atual", os "Parâmetros" evocam a idéia de 'praticidade' e de 'instrumentalidade' da linguagem, como meio de comunicação de massas, com o fim de promover a 'inserção' do indivíduo no mundo globalizado. Essa 'inserção" dá à linguagem, um caráter "instrumental" (Parâmetros: 1998:38 – Ver anexo 2).

Além do mais, ao considerar a L. Estrangeira como fator de relações diversas, incluindo a valorização e/ou desvalorização de povos, e mesmo como atitude "libertadora", os "Parâmetros" reduzem mais uma vez a linguagem a 'instrumento', descaracterizando a sua natureza constitutiva do 'homem' como 'sujeito' do dizer (Parâmetros 1998:39 – Ver anexo 4).

Enfocando o inglês como língua estrangeira 'hegemônica', os Parâmetros afirmam que "questões como poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de línguas". Na sua acepção, a língua inglesa, assume um papel de 'dominação'como segunda língua e mesmo como 'Língua Estrangeira' tanto no aspecto econômico, quanto nos aspectos culturais e "[nos] interesses de classes". Consideram, afinal, que a língua inglesa "[constitui-se] em possível

ameaça para outras línguas e em guardiã de posições de prestígio na sociedade"(Parâmetros 1998:39,40– Ver anexo 5).

Dessa forma, verificamos que nessa acepção, a língua estrangeira (neste caso o inglês) é tomada exclusivamente como "meio", como "instrumento" de comunicação, de poder, de dominação e não como elemento discursivo, no qual os "sujeitos" se constituem (ver anexos).

4.4. Análise do Método II – A perspectiva "discursiva" na Rede Privada de Ensino.

Ao apresentar o livro: Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2000: 2 ed., p.7), o autor diz que "A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina de Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas" – (Vide anexo 6).

Após discorrer sobre a problemática da questão do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e pronunciar um juízo crítico sobre "O poder dos governantes e administradores [que] têm expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas"[7], o autor declara que "Este livro toma uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo como seu elemento catalisador , para caracterizar as múltiplas variantes de ensino contemporâneo de línguas no Brasil e no exterior[8]..."(Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2000: 2 ed., p. 8 – Vide anexo 7).

A seguir, o referido autor descreve em seu livro (p.9) este método, chamado de sociointeracional comunicativo, esquematizando-o através de um quadro disposto de forma didática da seguinte maneira: No seu topo, o título competência comunicativa é subdividido logo abaixo em: competência lingüística que pressupõe conhecimentos lingüísticos (código); competência sócio-cultural, que inclui os conhecimentos sócio-culturais e estéticos; competência meta, que inclui os conhecimentos metalingüísticos e meta-comunicativos; a competência

[7] O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas (Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2 ed. p. 7 – Vide anexo 6).

[8] Este livro toma uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo como seu elemento catalisador para caracterizar as múltiplas variantes de ensino contemporâneo de línguas no Brasil e exterior e avança, ao longo dos capítulos na sua caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época (Dimensões C. no Ensino de Línguas, 2 ed. p. 8 – Vide anexo 7).

estratégica, que abrange os conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação e Graus de acesso, que incluem as habilidades.

Mais abaixo, o referido quadro anexa ao conceito de competência meta as opções de viabilidade, adequação e desempenho; quanto à adequação é agregado a ela o "âmbito pragmático". De um outro lado do quadro está atrelada à competência meta a opção "possibilidade", entendendo referir-se ao âmbito gramatical, logo abaixo esquematizado (p.9) – (Ver quadro abaixo – vide anexo 8).



No primeiro capítulo, ao apresentar o objeto da discussão – a língua estrangeira – o autor refere-se à complexidade que o assunto representa, cujo assunto deve ser contemplado pelo professor[9] e ser o alvo de suas reflexões durante o seu exercício profissional. Esta língua poderá

[9] Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar,, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica (Dimensões C. no Ensino de Línguas, 2 ed. p.11 – Vide anexo 9).

ser considerada ou significar língua dos outros, língua de outros, língua de antepassados, língua de estranhos, língua de bárbaros, língua de dominadores ou mesmo língua exótica, etc.(Dimensões Comunicativas no E. de Línguas, 2 ed. p.11 – Vide anexo 9).

O autor afirma que se pode aperfeiçoar a compreensão do termo, se considerarmos essa língua estrangeira como o sendo apenas a princípio, mas que se "desestrangeiriza" ao longo do tempo destinado à sua aprendizagem. Diz o autor:

> Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e que em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também "falar esse mesmo aprendiz", revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo (Dimensões Comunicativas no E. de Línguas, 2 ed. P. 12 – Vide anexo 10).

O autor acrescenta, a seguir, que a condição para essa nova língua se desestrangeirizar[10] é ser apreendida para e na comunicação e que não se deve restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (p. 12).

Para o autor, a aprendizagem formal, escolar da língua estrangeira alvo "que apenas começa estrangeira, mudando essa condição uma vez integrada na experiência pessoal enriquecedora e educacionalmente compensadora, deve-se dar em duas modalidades, uma que busque a aprendizagem consciente, monitorada, de regras e formalizações, características, 'típicas da escola' que se apresenta como 'instituição' controladora do saber e a outra, que almeje a aquisição subconsciente, quando o aprendiz se envolve em situações reais da construção de significados na interação com outros falantes usuários dessa língua" (p. 12).

Podemos apreender dessa situação descrita por esse autor, em sua definição do método interacional-comunicativo, que o mesmo apresenta uma definição bem latente da 'ideologia', que já se apresenta em sua declaração como pressuposto da condição de ensino-aprendizagem.

Na proposta do autor, o ambiente da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dentro do método interacional-comunicativo é composto pelos seguintes aspectos ou fatores que se constituem no quadro prático de aplicação do referido método e que intervêm no processo de ensinar e aprender outras línguas: Abordagem de Ensinar do Professor; Abordagem de Aprender do Aluno; Abordagem do Material Didático; Filtro Afetivo do Professor; Filtro Afetivo do Aluno (p.12 – Vide anexo 10).

---

[10] A nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2 ed. p. 12 Vide anexo 10).

Assim denotamos que em vista desta concepção de ensino-aprendizagem, o método interacional-comunicativo que, a princípio, parece ser a solução 'ideal' para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, centra sua atenção maior nos aspectos formais e externos dessa aprendizagem, valorizando e priorizando, como vemos no texto e na descrição acima, a questão das abordagens, sem levar em conta uma análise mais profunda das questões discursivas, constitutivas desse processo.

Atendo-nos à questão discursiva, pretendemos explicitar aqui a nossa conceituação a respeito dos elementos discursivos apresentados na análise do método que acabamos de expor:

Ao considerar a L.E./Alvo numa (...) perspectiva como [a de] uma língua que também constrói o seu aprendiz e que (...) vai não só ser falada (...) pelo aprendiz, mas também "falar esse mesmo aprendiz"(...),o discurso pedagógico sobre o método ora apresentado levanta a temática sobre a 'ideologia e sujeito'.

Numa situação de ensino/aprendizagem, na qual temos a concorrência de 'sujeitos' do discurso, entra em ação a produção de sentidos, conseqüentemente, a interpretação; portanto, interfere aí, a ideologia.

Com efeito, Segundo Orlandi,

"O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer" (ORLANDI, 1999:46).

Ao afirmar, concomitantemente, que a L.E./Alvo ora considerada "vai (...) falar [o] aprendiz", detectamos aí o processo de 'interpelação'.

Entretanto, considerando as "condições de produção" do discurso que compreendem os "sujeitos e a situação" (ORLANDI, E. 1999:30), temos o contexto imediato, isto é, as circunstâncias de enunciação, que envolvem o movimento de ensino/aprendizagem da L.E./Alvo.

Para que haja a produção do "discurso", isto é, a efetividade da ação comunicativa em L.E., que se traduziria pelo ato de comunicação naquela língua, é necessário também que concorram as condições de produção em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

4.5. O Método e a constituição da "Memória Discursiva".

Sabe-se que a prática discursiva de uma língua, efetua-se através da "memória discursiva" ou "interdiscurso" dessa língua, que, como já vimos, é "o saber discursivo que torna possível

todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construido, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra" (ORLANDI, E. 1999:31).

Nessa situação de "aquisição" da L.E./alvo como propõe o discurso do método, constatamos a impossibilidade do acontecimento da produção do discurso em "sentido amplo", em que ocorram as condições sociais, históricas e ideológicas da L.E./alvo que determinam a formação da sua memória discursiva.

Por conseguinte, concluímos que, por mais eficaz que seja o método Sociointeracional Comunicativo, considerando-se o aspecto técnico-pedagógico, mostra-se, entretanto, ineficaz para a produção da memória discursiva em L.E.; conseqüentemente ineficaz ou insuficiente, em si próprio apenas, para a produção de um perfeito aprendizado.

Há de se notar, além das abordagens, a questão dos Filtros: Filtro Afetivo do Professor e Filtro Afetivo do Aluno. Sabemos que isso é importante para o processo de ensino-aprendizagem, mas se gasta e consome-se na própria abordagem, não sendo suficientes em si, para produzir eficientemente ou instaurar o interdiscurso da língua-alvo, ou seja, a sua memória discursiva, o que seria a condição real e eficaz para a apreensão da língua estrangeira, pelos motivos que acabamos de expor.

Na exposição e descrição do "Processo", o autor apresenta um Professor P, um Aprendiz A, as Condições de Produção C e o Discurso D, expondo-os num círculo e demonstrando a seguir em cada fase, representada pelas quatro divisões do círculo, uma fase de A, de C, de D e de P, procurando demonstrar a cada fase a circularidade e a interdependência no processo, de cada e de todos os fatores do respectivo processo. Essa demonstração inclui um segundo círculo no qual se processa essa circularidade, demonstrando num espaço determinado por um triângulo, as letras P, C, D e A, dispostas da seguinte maneira: No ângulo superior a letra P (o professor); logo abaixo dessa letra e no centro do triângulo, a letra C (as condições de produção); e logo abaixo, na base do triângulo, tem-se, no lado esquerdo, a letra D (o discurso) e no lado direito, a letra A (o aluno). No primeiro círculo as quatro letras espalhadas na circularidade, representam os mesmos elementos mudando as ênfases na abordagem; No segundo círculo, há a mudança de quadros dentro do processo, indicando que os mesmos elementos mudam as concepções em situações variadas, mas finalmente, e de forma especial, o triângulo acima descrito, demonstra a concepção acerca do professor, que pelo entendido, assume a posição proeminente, representando assim, a

voz da instituição, isto é, o seu status sócio-ideológico (Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2 ed. p. 14 – Vide anexo 11).

Nota-se ainda, a enumeração das qualidades dos elementos descritos: P,A,C e D. Para o Professor, as qualidades: falante, escritor, criador de discurso, produtor de linguagem, locutor e iniciador. Para o Aprendiz: ouvinte, público, interlocutor, decodificador, leitor, interprete de discurso, correspondente, destinatário. Para as condições de Produção: realidade, contexto, situação, cenário, sala de aula, livro didático, planejamento de curso. E finalmente, para o Discurso: língua, linguagem, texto, locução, interação, fala, insumo (Idem, p.14).

Destacamos aqui os elementos que, na acepção do discurso do método, compõem a formulação do discurso: o professor (criador de discurso, produtor de linguagem, etc.); O aprendiz (aluno): ouvinte, público, decodificador, intérprete de discurso, etc.; As condições de produção: realidade, contexto, situação, cenário; O discurso: língua, linguagem, texto, locução, interação, fala, insumo.

Percebemos que nessa acepção, a afirmação do método assume uma caracterização puramente pragmática e instrumental de realização da metodologia de ensino, que é concebida simplesmente num "contexto imediato", correspondendo às circunstâncias de enunciação no sentido estrito, negando, entretanto, o reverso da medalha, que seriam as condições de produção do discurso em "sentido amplo", isto é, o seu contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, E. 1999:30).

Interferiria aí a memória discursiva, ou interdiscurso da L.E./alvo, que na produção do discurso, compreenderia "os sujeitos" (professor, aluno) e a situação (contexto imediato e contexto amplo,ORLANDI, E. 1999:30),que, no caso do método descrito, não acontece.

Veremos, a seguir, uma descrição comparativa dos métodos Sociointeracional Comunicativo e Tradicional ou Tradicionalista, pela definição de A. Filho:

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc)- (Dimensões Comunicativas no E. de Línguas, 2000: 2 ed., p.36 – Vide anexo 12).

A afirmação daquilo que o Método Comunicativo não faz, isto é, tomar as formas da língua descrita nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, já antecipa a descrição do que é o método Tradicional ou tradicionalista do ensino de língua estrangeira, ou seja, é o método que tem como forma de operatividade em ensino de língua estrangeira, basear-se em regras da gramática normativa da língua, que por sua vez são regras da língua culta, ou modelo padrão de linguagem.

Para isso, o presente método, isto é, o Método Sociointeracional Comunicativo, tem como recursos pedagógicos, principalmente, o livro didático, os dicionários, as gramáticas específicas da língua e, sobretudo, a competência específica do professor, comprometido na prática do referido método.

"Embora haja uma grande parte dos professores da rede nacional de ensino que optem atualmente por uma mescla dos dois métodos aqui descritos, o Tradicional e o Sociointeracional comunicatico, uma vez que consideram ser difícil a aplicação do método comunicativo puro, o que predomina, entretanto, é a prática do método tradicionalista, em virtude do costume da prática já arraigada e por estabelecer um suporte mais prático e cômodo para a realização da tarefa do professor de língua estrangeira, cuja competência ainda se pode considerar carente no domínio dos mecanismos lingüísticos da língua alvo, especialmente os mecanismos da comunicação oral"(Almeida Filho: 1987).

Pelo exposto, vemos uma vinculação ou combinação dos dois métodos aqui apresentados: O interacional comunicativo e o tradicional ou tradicionalista que são, de qualquer forma inseparáveis e constituem-se em base do ensino em nosso país, especialmente no que concerne à Língua Estrangeira.

Observando a situação que acabamos de expor, pela interpretação dos fatos percebidos na descrição das ações do Método Sociointeracional Comunicativo, feita por um seu representante, constatamos que ambos os métodos negligenciam (sob o nosso ponto de vista) as condições adequadas de Produção do Discurso, isto é, a produção do 'interdiscurso', ou 'memória discursiva' na L.E./alvo, dados os conceitos que apreendemos da A.D.

Com efeito, organizar experiências de aprender, determinar atividades/tarefas, capacitar a usar a língua/alvo, tomar as formas da língua descritas nas Gramáticas, criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, etc., são

procedimentos pragmáticos, imediatistas, que não trabalham as questões discursivas dentro dessas concepções que acabamos de eleger e que encontram o fulcro do seu embasamento na A.D. que consideramos e que está no suporte deste trabalho.

Ao levarmos em conta os pressupostos sociais e históricos, que segundo Orlandi, interferem nos processos discursivos, vemos que na situação mencionada (a apreensão de um glossário), não se historiciza, no jogo da língua, que é marcado pela ideologia, este ato praticado pelo método, portanto, não havendo produção da memória discursiva.

Relembramos que, todos os métodos utilizados, mormente os que mencionamos neste trabalho, a saber, o sociointeracional comunicativo e o tradicional, não descartam a exposição e ensinamento pelo professor de glossários e regras gramaticais normativas.

Admitem, segundo Almeida Filho (1993), "que os professores todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agirem orientados por uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo se mantém com a matéria prima das competências dos professores. A competência mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência lingüístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita , latente e freqüentemente não conhecida por nós. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como o hábitus do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Mas para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém" (Dimensões Comunicativas no E. de Línguas, 2000: 2 ed. p.20,21 – Vide anexo 13).

O fato de a L.E./alvo ser trabalhada de forma artificial, imposta por um método específico e praticada de maneira instrumental, priva esta Língua de ser apreendida de maneira natural, em ambiente propício, (isto é, na prática discursiva em que se exercitaria a memória da língua)

dentro das condições sócio-ideológicas em que interfira a historicidade dos fatos lingüísticos, produzindo assim a Memória da Língua, o seu 'interdiscurso' (vide Considerações Finais).

Os conhecimentos necessários nessa L.A. deveriam doutra sorte ser apreendidos na prática discursiva dessa língua, como se fosse na prática da própria língua materna, isto é, no seu dia-a-dia, na sua produção natural e não na apreensão de um corpus lexical ou um glossário artificialmente imposto.

A ênfase dada à atuação do professor como peça central na referida "abordagem de ensinar" demonstra o conceito de que a 'instituição' por ele representada, é, sobretudo a 'detentora do saber', agindo por ele na 'transmissão' do conhecimento e não na sua 'construção' na interação, como o próprio método propõe.

Dessa maneira, é negada pela instituição (através do método), a oportunidade e as condições necessárias aos "sujeitos" de se constituírem como tal, na produção do "discurso" em L.Estrangeira, através do "interdiscurso" e do "intradiscurso", isto é, a memória (a constituição) e a atualidade (a formulação)- vide Orlandi, E. 2002:32,33.

Concluímos daí que, essa suposta produção do saber em L.E., de maneira instrumental, descarta a relação dessa língua com o seu interdiscurso, o que privaria, logo a princípio, a relação efetiva do sujeito com o sujeito interlocutor. Justificamos isto, ao relembrar Orlandi (1999:31) falando sobre a memória discursiva: "[é] o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construido, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra".(ORLANDI, E.1999:31).

Dessa forma, a autora afirma que o interdiscurso torna disponível certos dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva (ORLANDI, E. 1999:30).

4.6. Considerações Gerais – O Método e os Elementos Discursivos

Estabelecendo um paralelo entre o que acabamos de expor e o que descrevemos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, vemos nas declarações destes a pressuposição de uma relação discursiva perfeita entre o Sistema de Ensino, representado pelo professor e sua metodologia e o aluno, representando aquele que não sabe e procura esse saber. Nesta relação, pressupõem uma

assimilação natural na produção do saber, de maneira interativo-comunicativa, como que se estivessem operando na própria língua materna.

Aliás, colocam a língua materna como um referencial (no que concordamos), para a produção ou assimilação e atualização do conhecimento, sem levarem em conta outros fatores, como: diferenças estruturais no código lingüístico, vivência social da prática lingüística neste novo idioma, falta de competência adequada muitas vezes de parte do professor, dificuldades quanto ao ambiente escolar (classes superlotadas, falta de manutenção da disciplina, deficiência de material didático e outros recursos pedagógicos, desinteresse pela L.A., etc.). Tudo isso se agrava pela não produção de maneira natural, neste ato comunicativo, da memória discursiva na L.E./alvo, da qual já falamos.

Com efeito, o que já foi dito em outra parte, em outro tempo, assume significação em nossas palavras, como se fossem nossas próprias. O sujeito constituído no discurso tem a ilusão de que sabe, de que é o autor do que diz, quando está retomando sentidos já postos, isto é, colocados através da ideologia e silenciados (ocultos pelo apagamento do sujeito).

De fato: "O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele". (ORLANDI, 1999:32).

À luz do que expomos, consideramos que numa situação imediata de ensino/aprendizagem em L.E., não há possibilidade de o sujeito se constituir como tal pela prática do discurso, cujo sentido, posto pela ideologia, se encontra silenciado pelo apagamento do sujeito-enunciador, quando essa consciência imediata de ser o "sujeito do que diz", ainda não se formou pelo interdiscurso dessa língua-alvo. Portanto, concluímos pela falha na pressuposição dos ditos Parâmetros.

Apresentamos abaixo um trecho dos Parâmetros que confirma as distorções que apontamos, à luz de nossa análise:

"Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido

nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceptuais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de Língua Estrangeira".(Parâmetros C. Nacionais de L. Estrangeira,1998:33- v. anexos).

Podemos ainda atribuir a essa situação apresentada nos parâmetros, um paralelo entre o "interdiscurso" e o "intradiscurso", isto é, entre o já-dito e o que se está dizendo, entre a constituição do sentido e a sua formulação, entre o "esquecido" (a memória, o dizível) e o que se diz no momento, em condições dadas (ORLANDI, E. 1999:36).

Sendo esta formulação determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso e os sentidos obtidos pelo jogo feito da confluência dos dois eixos - o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação), e, estando todo o dizer, na realidade dessa confluência, acreditamos ser, essa situação descrita pelo método elegido nos Parâmetros, simplesmente ineficiente para a produção da memória, ou 'interdiscurso' da L.E./alvo.

A esta altura, e, segundo Orlandi (1999:34), que trata do "esquecimento" que afeta a memória discursiva, ao longo do dizer, afirmamos ser, a referida situação, pertinente ao "esquecimento número um", também chamado de " esquecimento ideológico".

Sendo este esquecimento da instância do inconsciente, é resultante do modo como somos afetados pela "ideologia". Através dele, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, estando na verdade, retomando os sentidos pré-existentes. Para a realização desses sentidos que se representam assim em nós, vemos que isso se determina pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, significando por isso e não pela nossa vontade.

Assim, terminamos por nos convencer que, não há método ou abordagem em sala de aula que produzam sentidos eficazes, sem a realização dessa memória discursiva.

Consideramos também, aqui, a questão das abordagens referenciadas pelos defensores dos métodos, aos quais aludimos. Entendemos que, no discurso desses métodos, a conotação dada para a palavra "abordagem" significa um primeiro contato, que não só proporcione, mas também "propicie" de maneira afetiva este contato, abrindo o caminho para um ensino/aprendizagem agradável e eficaz.

Olhando desse ângulo, reconhecemos ser importante este fator, para o aprendizado de L.E., mas argumentamos, pelos motivos expostos a pouco, que não há aquele envolvimento sócio-ideológico produtor do interdiscurso.

Complementam o conceito de "abordagem", acrescentando o de "filtro afetivo do professor" e "filtro afetivo do aluno", como que só o fato de haver agradabilidade, se desencadeasse a aquisição da "memória " a que nos referimos.

Sabemos que um ambiente propício e agradável ajuda o processo de Ensino/ aprendizagem em L.E. De igual forma, quando o aprendiz se interessa pela L.A. (Língua Alvo), seus esforços concorrem no sentido de aquisição dessa "memória", através (pensamos) de uma auto-indução à assimilação das informações histórico-sociais dos povos praticantes da L.E. Alvo. Entretanto, isso não é suficiente e não produz a memória discursiva, isto é, o interdiscurso dessa L.A.

Retomamos agora, o conceito de "Sujeito", na acepção dos métodos, notadamente no que respeita ao método Sociointeracional Comunicativo.

Reportando-nos ao esquema montado e graficamente demonstrado, que descrevemos anteriormente, vemos que há a demonstração das letras "P", "A", "C" e "D", representando respectivamente o "Professor", o "Aprendiz", as "Condições de Produção" e o "Discurso", para cujas letras, são atribuídas as seguintes características ou qualidades:

Para P: falante/ escritor/ criador de discurso/ produtor de linguagem/ locutor/ iniciador.

Para A: aprendiz/ ouvinte/ público/ interlocutor/ decodificador/ leitor/ intérprete de discurso/ correspondente/ destinatário.

Para C: realidade/ contexto/ situação/ cenário/ sala de aula/ livro didático/ planejamento de curso.

E finalmente para D: língua/ linguagem/ texto/ locução/ interação/ fala/ insumo.

Essa noção de "Sujeito", que centraliza os processos discursivos no discurso do método, uma vez tomada numa acepção divergente da que tomamos por base em nossa análise, por si, descaracteriza a possibilidade de "Produção" da memória discursiva, imprescindível para o bom funcionamento da Aprendizagem em L.E.

Quanto ao conceito de "diferenciação" entre os métodos, vemos na definição dos próprios representantes do Método Sociointeracional Comunicativo (o que já explicitamos no princípio desta análise) a demonstração do que o método comunicativo não faz, que é, "tomar as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de

explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais". Quanto ao que faz, diz:

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Dimensões Comunicativas no E.de Línguas, 2 ed., p.36 – Vide anexo 12).

Assim vemos que, a vantagem que o próprio método comunicativo a si mesmo atribui, não é mais do que simples detalhe técnico, que não interfere na mudança essencialmente necessária do processo discursivo no Ensino/aprendizagem de L.E. para a produção da "memória discursiva" que seria, no caso, a propiciação de ambiente adequado para a produção dessa memória.

Considerando que, segundo Orlandi, o sujeito deve passar da posição empírica para a posição discursiva, para que assuma significação no discurso e que, a Formação Discursiva "se define como aquilo que numa formação ideológica dada (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, E. 1999:43), concluímos que a ideologia presente no discurso do método, é insuficiente para produzir condições adequadas para a produção da "memória discursiva", o que, aliás, se prende a uma questão de definição melhor das condições de discurso.

Finalizamos (através do grifo que fizemos), pela constatação ainda da inversão interpretativa que é feita pelo discurso do método, no que respeita à produção de sentidos, na constituição dos sujeitos e no uso da L.E. como instrumento e não como "fator" essencial de constituição dos "sujeitos" e do "discurso".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar neste trabalho, através da nossa análise que não basta eleger ou priorizar este ou aquele método, ou colorir a sua respectiva abordagem que deva ser executada em sala de aula, uma vez tratar o assunto de uma questão discursiva, e dentro dessa discursividade, de uma questão pertinente à constituição dos sujeitos do discurso e das suas relações com a Língua, a História e a Ideologia.

Isto implica em outras situações, entre as quais a constituição da memória discursiva, a função intrínseca da paráfrase e da polissemia e da constituição e formulação dos discursos.

Quanto à constituição da memória discursiva ou interdiscurso da L.E./Alvo, não nos cabe aqui prescrever ou estabelecer regras e condições para a sua produção, mas sim analisarmos as causas e efeitos de sua "carência", isto é, porque ela não existe de maneira fluente e satisfatória e quais as conseqüências de sua falta.

A pesquisa e estudo sobre as condições "propícias", bem como a demonstração de como "se produziria" essa memória ou "interdiscurso", seria objeto de outro "recorte", ao qual nos dedicaremos em outro espaço, em outra situação, visto não ser oportuno aqui, pela sua natureza prescritiva, o que fugiria à perspectiva analítica da Análise de Discurso.

É importante destacar a importância da função da Paráfrase e da Polissemia e da sua 'ligação' intrínseca com a 'memória' ou "interdiscurso", corroborando através da "tensão", com a 'constituição' (memória) e com a 'formulação' dos discursos, estabelecendo a conexão entre o 'interdiscurso e o intradiscurso', ou seja, o "já-dito" e o "a-se-dizer".

Sendo isto a condição essencial de produção da "discursividade", é imprescindível esse acontecimento para a produção do "Saber" (discursivo) em L.E.

Dessa forma esperamos ter contribuído para o avanço do conhecimento neste campo, através dos conceitos formulados pela teoria da A.D. , corroborando assim com a abertura de novos caminhos sobre o ensino e aprendizagem de L. Estrangeira no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P., Caldas, L.R.; Baghin, D.C.M. *A Linguagem e seu Funcionamento.* 2ª ed., Campinas, Pontes, 1987.

_____. *A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira.* APLIESP Newsletter, nº 2, 1993.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*, 8ª ed. São Paulo-Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____ *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, 2 ed., 2000.

_____ *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos.* Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____ *Do sujeito na história e no simbólico.* IN: Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Revista Escritos nº 4 - Labeurb - Unicamp, Campinas: SP., 1999.

_____ *Do sujeito na história e no simbólico.* IN: Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. N. 4. Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri. Revista Escritos. Unicamp. Campinas, SP., 1999.

_____. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Vozes, Petrópoles – RJ, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Língua Estrangeira). Brasília - DF., 1988.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípio e procedimentos.* Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e Leitura.* 5ª edição. São Paulo, Cortez; & Editora da Unicamp, Campinas: SP. 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP. Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

ANEXOS

01

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
120 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de quinta a oitava séries: língua estrangeira. I. Título.

CDU: 371.214

01

PAPEL DA ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Lei de Diretrizes e Bases e Língua Estrangeira

A questão do ensino de Língua Estrangeira na escola, particularmente na escola pública, tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até bem pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que "dentro das possibilidades da instituição" se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar.

Perspectiva educacional

Embora nas considerações preliminares já se tenha feito menção ao papel educacional de Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental, cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é

02

uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Perspectiva pragmática

Embora predomine a sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada. Não é mais possível, no final do milênio, operar em um sistema econômico nacional isolado e supostamente auto-suficiente. É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida restruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação.

Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendências forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo.

No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.

Língua Estrangeira e exclusão social

A linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas, e

02

uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Perspectiva pragmática

Embora predomine a sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada. Não é mais possível, no final do milênio, operar em um sistema econômico nacional isolado e supostamente auto-suficiente. É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente mas que exige uma rápida restruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação.

Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendências forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo.

No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.

Língua Estrangeira e exclusão social

03

A visão sociointeracional[1]

Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser xplicados por abordagens behavioritas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de rtas frases feitas, como "How old are you?", em inglês; "Como te va?", em espanhol; Ça va?", em francês "Danke schön", em alemão; ou "Prego", em italiano, se dá pela emorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes utilizam dos conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que bem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), da vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. essa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na são cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o ofessor e aluno e entre alunos, atualmente.

O que subjaz a esta última visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza ciointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em n contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados r meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um

[1] A visão sociointeracional também é referida na literatura como histórico-social ou sociocultural.

04

Língua Estrangeira como libertação

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, cando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que orram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas o força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.

Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se sentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também ojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o nvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A- ndizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, ó propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, aíses, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua ngeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido nte discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o nvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão ística como libertação.

05

O inglês como língua estrangeira hegemônica

Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de nguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação eqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de ominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição o inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas

internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.

Por outro lado, há a posição dos que olham a cultura como um processo em constante negociação, neste momento realizado em condições político-culturais de inter-relacionamento global. Isso se torna particularmente importante agora, quando as fronteiras tradicionais do mundo estão se abrindo. Há de se evitar teorias totalizantes de reprodução social e cultural (por exemplo, visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês) para se chegar a um paradigma crítico que reconheça o papel do ser humano na transformação da vida social. Isso fará com que se atente não só para como as vidas das pessoas são reguladas pelo discurso, mas também para como as pessoas resistem a essas visões totalizantes ao produzirem seus próprios discursos.

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos[14] em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação.

06

DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

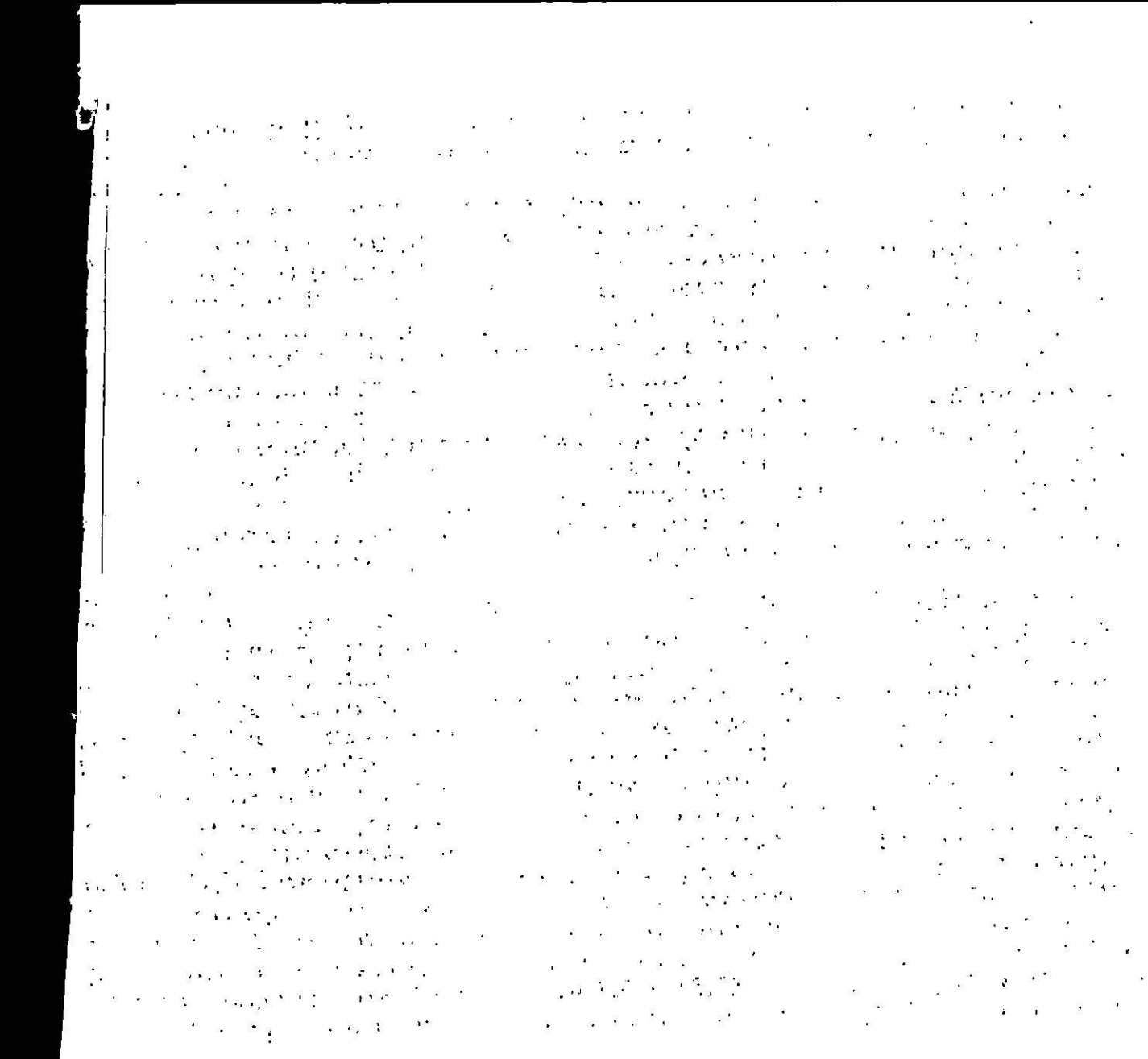
2ª EDIÇÃO

APRESENTAÇÃO

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas. Podemos continuar a tratar de "outras línguas", "novas línguas", "línguas de outros povos", "línguas de ampla comunicação" para não dizer *língua estrangeira* cujo termo evoca mais as percepções de línguas estranhas ou línguas de estranhos que permanecem como tal mesmo depois do contato na aprendizagem. A *desestrangeirização* da língua estrangeira como experiência educacional está colocada como meta para discussão no primeiro capítulo deste volume.

Desde os anos 50 a escola brasileira não tem podido cuidar da sua qualidade embora tenha ampliado muitas vezes a oferta quantitativa de educação básica. Muitos analistas têm apontado a erosão qualitativa da antiga boa escola e do ensino de línguas em particular. Bosi (1992), por exemplo, lamenta a exclusão do ensino de Francês da escola pela predominância econômica norte-americana e "o que sobrou do ensino de línguas modernas": técnicas pragmáticas de domínio da conversação básica, Ensino Programado mediante esquemas behavioristas, supressão dos estudos de literatura e cultura, a tecnocrática postura de ensinar língua pela língua, a fraqueza do vocabulário culto e a falta de leitura dos grandes autores que se expressaram no idioma-alvo. Desconsiderando o efeito nostálgico que essa análise possa evocar em professores e licenciados de anos dourados, sua pertinência é no geral reconhecida.

Não por coincidência, a área de estudo e pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de línguas, comumente compreendida hoje como sub-área



(7)

da Lingüística Aplicada/mas tradicionalmcnc contida no âmbito das Letras, tem sido nos grandes centros universitários brasileiros uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em se realinhar epistemológicamente com a pesquisa experimental empírica em contextos nacionais. A visão retrógrada das Faculdades de Filosofia e Estudos da Linguagem quanto à natureza do conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino das línguas não tem absolutamente ajudado na superação dos problemas que os cursos de Letras acumularam nessa área. Para a renovação de quadros de docência e pesquisa têm contribuído os novos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada com área de concentração no ensino-aprendizagem de línguas e a consolidação do movimento em torno do ensino de Português Língua Estrangeira e da Cultura Brasileira no Brasil e exterior. A emergência de centros universitários de investigação irá a médio prazo formar novas gerações de pesquisadores e especialistas que se tornarão parceiros internacionais no esforço por produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas nos vários níveis.

Este livro toma uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo como seu elemento catalizador para caracterizar as múltiplas variantes de ensino contemporâneo de línguas no Brasil e exterior e avança, ao longo dos capítulos, na sua caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época. Para sinalizar como se difratou o movimento comunicativo (revelando índices da sua evolução) escolhi o título *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*.

O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressivista. Esta última tendência tem se mostrado particularmente pródiga em possibilidades e por isso também se difrata em outras realizações, apontadas no capítulo 4.

Comunicação enquanto conceito se distancia muito das acepções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalentes na década de 70 quando minha geração se formou com trepidação na universidade brasileira sitiada da época. Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a

---

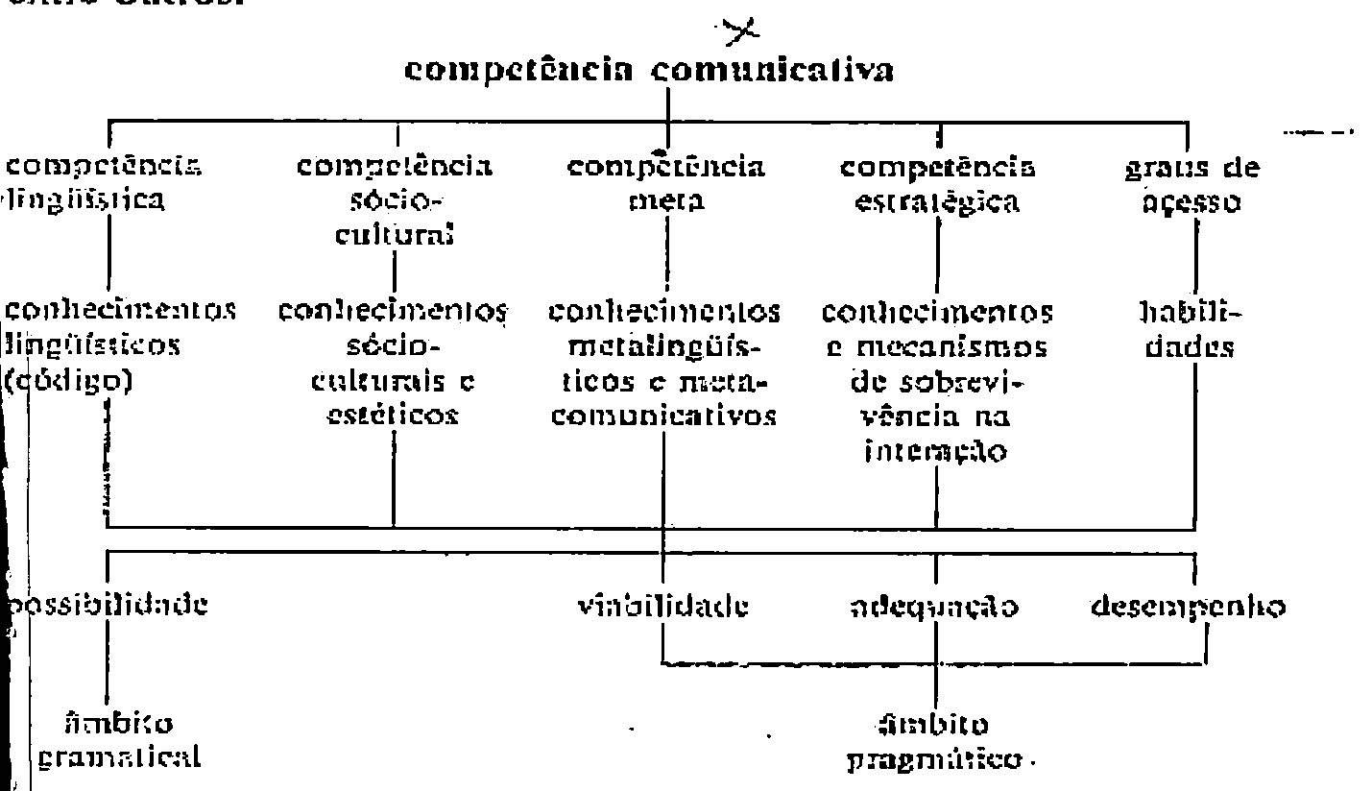
...línguas de outros povos", "línguas de ampla
...municação" para não dizer *língua estrangeira* cujo termo evoca mais
...percepções de línguas estranhas ou línguas de estranhos que perma-
...em como tal mesmo depois do contato na aprendizagem. A *desestran-*
...*geirização* da língua estrangeira como experiência [illegible]

(8)

capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua (ou pelo menos uma impressão de compreensão, no dizer de Sajavaara, 1987). Por isso numa fase inicial de aprendizagem de uma nova língua predomina a busca de redução de incertezas especialmente quando os interlocutores são relativamente desconhecidos um do outro.

A comunicação verbal não seria assim um simples processo lingüístico — ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais, no sentido de Widdowson, 1990), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica. Nesse sentido, comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso.

Uma competência comunicativa (incluindo o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis) poderia ser representado da seguinte maneira condensando contribuições teóricas de autores básicos como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros:



Embora a necessidade de compreender os fundamentos do paradigma de ensino e pesquisa comunicativos seja consensual entre aqueles que militam na área de ensino — aprendizagem das línguas, o al-

(9)

I
ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente à faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. São ainda esses valores que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares.

Embora careçamos de mais pesquisas para estabelecer a força relativa de distintas classes de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas, devemos reconhecer neles a priori uma força tributária que condiciona em parte o processo de ensinar/aprender. Uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender de uma dada escola, principalmente quando se trata de grande escola com um passado respeitável de ensino. Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor. Essas forças, em tensão freqüentemente, se completam com a concorrência de uma abordagem específica (implícita ou explícita) de ensinar língua estrangeira contida num livro didático eventualmente adotado (Consolo, 1990; Almeida Filho et alii, 1991; Cabral dos Santos, 1993).

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomar-

10

mos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz mas também 'falar esse mesmo aprendiz', revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema.

A aprendizagem formal, escolar, dessa língua que apenas começa estrangeira para se constituir gradualmente na experiência pessoal rica e educacionalmente compensadora a que aludimos acima precisa ainda se dar em duas modalidades. Uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua.

Dada uma avaliação de que precisamos evoluir no ensino formal das línguas nas nossas escolas (vide Almeida Filho et alii, 1991, para uma interpretação de dados colhidos em escolas paulistas), proponho um quadro inicial (Fig. 1) com elementos necessários para a discussão de algumas questões chave da nossa época nessa área.

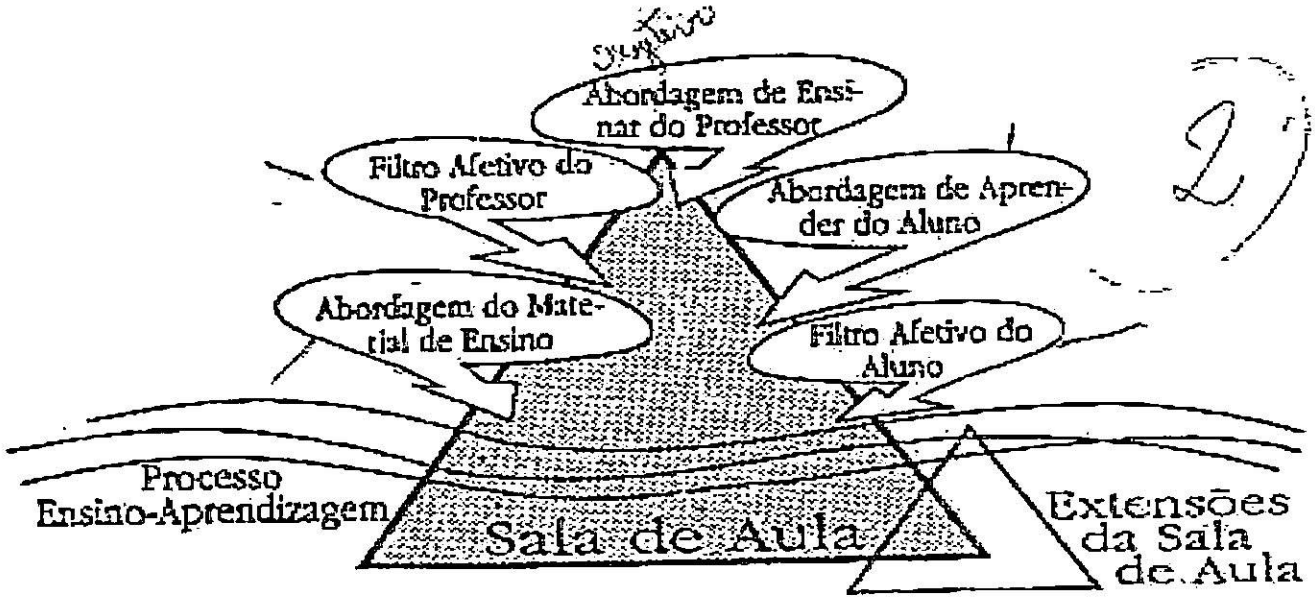


Fig. 1 - Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e apren-

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audio-visuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

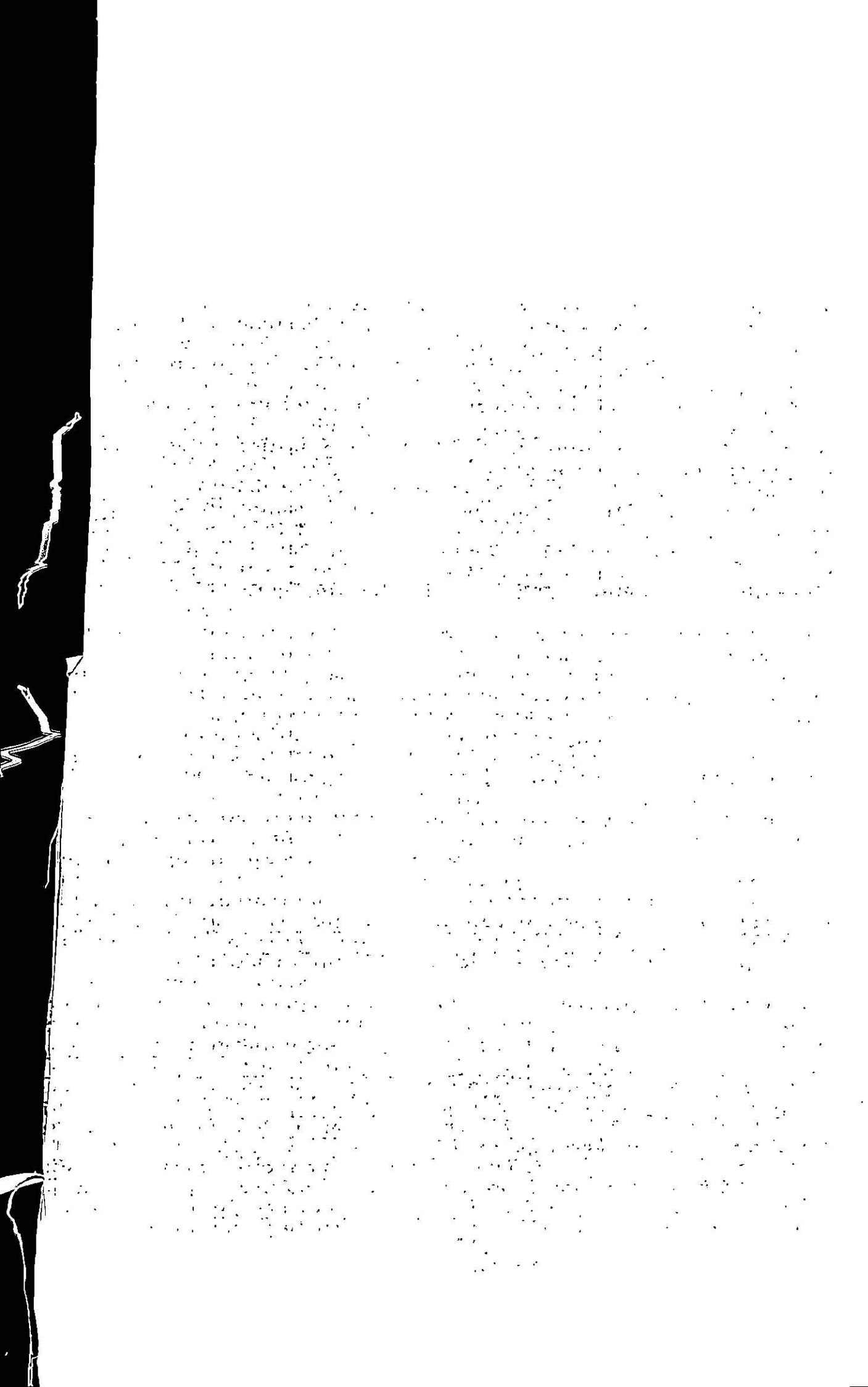
Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

É possível também que conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar (através da análise de aulas gravadas e transcritas, por exemplo) seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de proposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos existentes, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e dos papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

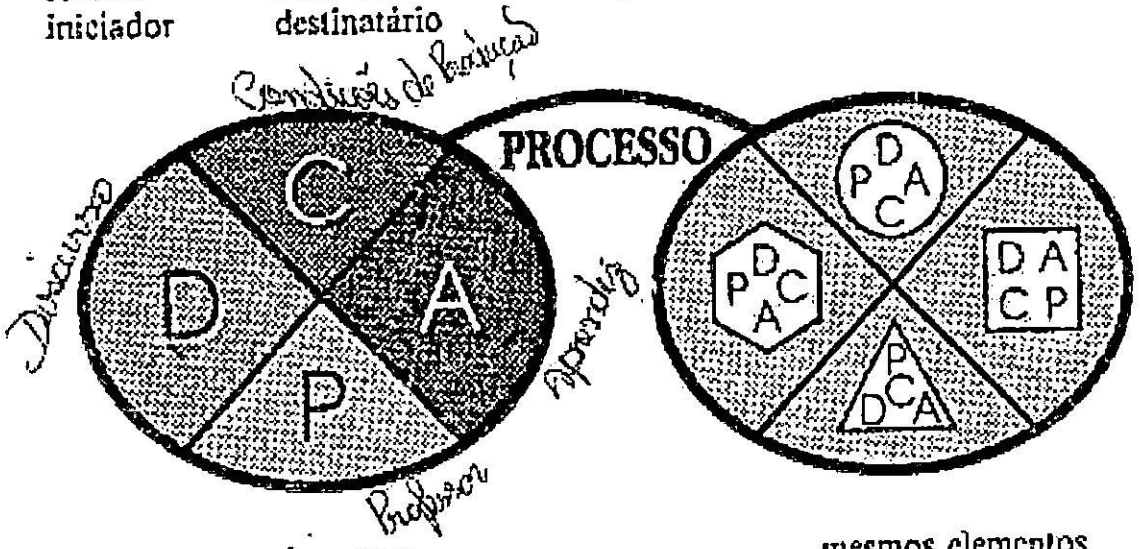
Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino. A análise de aborda-



11

gem através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino permitem-nos explicar com plausibilidade porque os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem. Esse é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício (vide, neste sentido o artigo de Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993).

Professor P	Aprendiz A	Condições de Produção C	Discurso D
falante	ouvinte	realidade	língua
escritor	público	contexto	linguagem
criador de discurso	interlocutor	situação	texto
produtor de linguagem	decodificador	cenário	locução
locutor	leitor	sala de aula	interação
iniciador	intérp. de disc	livro didático	fala
	correspondente	planej. de curso	insumo
	destinatário		



mesmos elementos
mudam as ênfases

mesmos elementos
mudam as concepções

Fig. 2 - Mudança de ênfase e de natureza no processo de ensinar e aprender línguas.

São as qualidades dessas duas forças potenciais, isto é, da abordagem de aprender que o aluno traz e da abordagem de ensinar de que [illegible] dispõe para a produção do processo de aprender que deve-

çar nas mudanças e superações da aprendizagem e do ensino. Está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo. Os papéis nas duas primeiras colunas da esquerda precisam ser intercambiados numa relação interativa de comunicação de fato. É preciso compreender também que as forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas mas configurações complexas, multiniveladas e recombinantes de fatores. Não se trata também de apagar populisticamente a assimetria inerente aos papéis de professor e aluno em nome de uma bandeira redentora de males de persuasão discursivo-comunicativa.

Ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e freqüentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

Aprender uma LE, por outro lado, abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividades podem surgir motivação ou resistência em variados matizes.

Uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

BIBLIOGRAFIA

Almeida Filho, J.C.P. "Alguns significados de ensino comunicativo de línguas". *Revista Letras*, PUCCAMP, vol. 10 nºs 1 e 2, 1991.

_____. "El Enfoque comunicativo: promesa o renovación en la década del 80?" In Pensamiento, Lengua, Accion. *Actas del VII SONAPLES*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 1990.

_____. "Lingüística Aplicada, Aplicação de lingüística e ensino de línguas". *Revista Interação*, nº 29, São Paulo, nov. 1987b.

_____. "O Que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira". *Revista Perspectivas*, nº 08, Univ. Federal de Santa Catarina, Florianópolis, out. 1987a.

12

uma vez definida seria capaz de explicar porque procedimentos distintos de ensino produzem resultados semelhantes de aprendizagem.

Aqui trataremos tão somente de métodos comunicativos, isto é, formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma base comunicativa (abordagem). Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica — o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc).

Seriam exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos (1) o desempenho de uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se, (2) a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica, (3) a aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo e, no andamento da unidade, a sistematização de aspectos necessários do discurso, da fonologia, do vocabulário etc., e (4) a calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico ou desconhecido na rua para atuar no registro certo de fala.

Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Freqüentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressivistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É constitutivo de um método comunicativo, ainda, a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível. Essa foi, aliás, a característica mais saliente dos métodos ditos não-ortodoxos tais como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia.

Por último, seria conveniente enfatizar que um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral. Um método comunicativo pode certamente incluir os traços da oralidade e carga informativa mas não esgota nem de longe o seu potencial. E quando o objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua, a questão dos procedimentos metodológicos para fazer expe-

13

Enquanto Anthony se esforçou por clarear a confusão terminológica, Richards e Rodgers viram na hierarquia de termos um modelo com o qual descrever e comparar métodos de ensino. Ressalvando que a rigor esses autores não trabalham com um modelo teórico articulado e sim com um arcabouço fixo de posições conceptuais, o modelo que proponho na Fig. 1 visa melhor compreender a constituição e funcionamento da grande e complexa operação de ensino-aprendizagem de uma LE prestando-se com isso à análise de processos de ensinar outras línguas.

Nos "modelos" de Anthony e de Richards & Rodgers não está previsto um desenvolvimento ordenado com movimentos proativos e retroativos. No modelo proposto na fig. 2 reconhece-se um desenvolvimento ordenado (prototipicamente), hierárquico de cima para baixo, da esquerda para a direita primeiro e depois da direita para a esquerda em relação dialética presidida pela abordagem predominante. Quando o ponto de intervenção não é a abordagem, as fases se ajustam à frente em cadeia e para trás via efeito retroativo de sintonia. Em Richards & Rodgers a fase de planejamento não discrimina entre planejamento de cursos e sua materialização em unidades de material (didático) e a fase de avaliação não está prevista como fase integrante do modelo. Da mesma forma esses autores não prevêem o crucial mecanismo de possíveis rupturas (na abordagem de ensinar do professor) a partir de reflexões sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos e técnicas, juntamente com os recursos, formam o terceiro nível nas propostas de Anthony e Almeida Filho na fase do método ou experienciamento da L-alvo. É importante lembrar que as outras fases também possuem contrapartidas de concretude no terceiro nível, a saber: a especificação dos objetivos na fase do planejamento, dos critérios para a codificação de materiais (na produção dos mesmos) e dos critérios para produzir contratos e instrumentos de avaliação do rendimento dos alunos.

Entendemos, portanto, que os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem, suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo se mantêm com a matéria prima das competências dos professores. A competência mais básica é a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência lingüístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.

Mas para usufruir de uma desejável abordagem consciente e ma-
ada, o professor necessita desenvolver uma competência *aplicada*.
competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar
acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica)
mitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira
no ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Por último para se elevar ao nível mais alto de consciência e frui-
profissional, o professor precisa desenvolver uma competência *pro-*
ional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importân-
social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui
rofessor administra seu crescimento profissional, seu engajamento
movimentos e atividades de atualização de forma permanente (vi-
Almeida Filho, Caldas, e Baghin, 1993 sobre o tópico das compe-
ias do professor).

Mas mesmo que alçada ao nível de pleno desenvolvimento das
petências, a abordagem de um professor não pode ser reconhecida
o a única força atuando na construção do processo ensino-
ndizagem. Além dos filtros afetivos do próprio professor e dos alu-
que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos gru-
cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contra-
o numa dada configuração, a abordagem do professor ainda tem
relacionar com outras forças potenciais. Aí estão incluídas a *abor-*
m de aprender do aluno, a *abordagem de ensino subjacente ao ma-*
l didático adotado e os *valores desejados por outros* no contexto
lar (a própria instituição, o diretor, os outros professores líderes,
maior antigüidade e/ou maior poder dentro do corpo docente).

Quando ensinam na vida real os professores constróem seu ensi-
partir da sua própria abordagem em tensão com as outras forças
nciais e eventualmente sob o predomínio de uma delas (freqüente-
te suas próprias abordagens). Uma análise de abordagem, da con-
ção dessas forças, pode revelar, entre outras coisas, o poder relati-
das forças incidentes na construção do processo de ensino-
ndizagem.

Podemos agora representar na Fig. 2 um modelo ampliado da
ração Global de Ensino de Línguas.

Dada uma abordagem de ensinar apoiada no mínimo por uma
petência implícita e uma competência lingüístico comunicativa, e
sença de potenciais aprendizes (alunos) já se pode iniciar o pro-
o de ensino. O início pode não ser de imediato a construção de ex-
ências sobre/na L-alvo com os alunos em sala de aula mas sim o
ejamento de unidades a partir dos objetivos levantados do contex-
u a produção/adoção de materiais diretamente. Se houver adoção,
ume-se automaticamente um dado planejamento do autor ou au-
. Em casos extremos a sessão de aprendizagem pode iniciar sem
ejamento nem materiais previamente construídos. Nesses casos o
essor cria espontaneamente "materiais" de improviso (geralmente
fala) que o aluno toma como material impromptu ou insumo po-
ial para desenvolver sua interlíngua ou competência comunicativa.