

Sujeito centrado e sujeito cindido: preferido e preterido nos métodos de ensino de línguas estrangeiras

Giovani Forgiarini Aiub¹

¹Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

gioaiub@gmail.com

Resumo. *O ensino de línguas estrangeiras tem se caracterizado principalmente por um ecletismo metodológico. Tal ecletismo está presente desde as escolas de educação básica até as escolas de línguas. Entretanto, a heterogeneidade no modo de ensinar não tem garantido sucesso na aprendizagem dessas línguas outras, pelo contrário, Revuz (1998) afirma que é destacável um alto índice de insucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Fazendo uma breve visita a tais modelos de ensino, é possível perceber, através de uma análise prévia, que a concepção de língua nestas abordagens permanece a mesma, isto é, uma concepção de língua transparente, imanente, uma língua não atravessada pela historicidade, como se fosse possível uma relação termo a termo entre as “coisas” do mundo e a linguagem. Portanto, este trabalho tem por objetivo discutir alguns dos modelos de ensino de línguas estrangeiras verificando se neles há espaço para se tratar de equívocos, de falhas, de sujeitos sócio-historicamente marcados.*

Abstract. *Foreign language teaching has been characterized by a methodological eclecticism. This eclecticism is remarkable in regular schools as well as in language courses. However, the heterogeneous way of teaching has not assured success in foreign language learning; on the contrary, Revuz (1998) complains that foreign language learning is marked by a high unsuccessful rate. Through a previous analysis in different methodologies of foreign language teaching, it is possible to observe that the conception of language is the same in all of them, that is, a conception of transparent, and immanent, language, a language that is not crossed by historicity, as if it was possible a relation term-by-term between the “things” of the world and the language. Therefore, this paper aims to discuss some foreign language teaching methodologies in order to verify in them if there is a place to treat mistakes, failures, and social historical subjects.*

Palavras-chave: Métodos de Ensino; Língua Estrangeira; Sujeito

1. Abrindo o percurso

Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua o faça! (REVUZ, 1998, p.216).

Para iniciar, cabe dizer que quando se toca no tema ‘métodos de ensino’ tem-se aí basicamente a conjectura de que há sujeitos (assujeitados) reproduzindo/sofrendo tais práticas. É possível pensar, então, na posição do professor e na do aluno como os seus

reprodutores e os seus sofreadores, respectivamente; além de, via de regra, haver uma instituição de ensino à qual estes sujeitos estão inscritos. Sobre as instituições, no que se refere ao objetivo deste trabalho, é possível simplificar e ponderar basicamente dois tipos: a) escolas de ensino regular, subdivididas em públicas e privadas; e b) cursos especializados no ensino de (diversas) línguas, mais fortemente os idiomas inglês e espanhol.

Sobre estes dois tipos de instituição, chamo a atenção para as escolas públicas, nas quais, na maioria dos casos, há diversidade de interesse por parte dos alunos, ou seja, os que querem, gostam, desejam a língua outra e os que não a desejam tanto assim ou que até mesmo a repudiam. Outro aspecto relevante diz respeito a não haver um modelo de ensino de língua estrangeira predominante, pois os métodos de ensino se configuram, nestas condições, pela falta de seqüencialidade, de organização e, principalmente, pela falta de conhecimento das necessidades dos educandos, enfim, uma falta de política de ensino de línguas estrangeiras¹. Por outro lado, em se tratando de cursos especializados, é possível dizer que neles há evidentemente um método a ser seguido, além de aprendizes interessados, desejosos da outra língua, uma vez que estes cursos geralmente são pagos e não têm a obrigatoriedade da escola regular. Diante disso, cabe ressaltar que se está diante de condições de produção (PÊCHEUX, 1969) distintas para o ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, independentemente do método, do desejo dos alunos, de diferentes condições, “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca principalmente pela sua taxa de insucesso” (REVUZ, 1998, p.213). Nesse sentido, “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito freqüentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (REVUZ, 1998, p.216). Mas como fazer para transpor essa porta? É neste ponto que trago uma outra inquietação: será que há algum modelo ou política de ensino de língua estrangeira que seja eficaz, que desenvolva a produção de sentidos ou que, pelo menos, instigue a criticidade nos aprendizes? A busca por respostas para esta questão pode ter dado origem a esse ecletismo metodológico vigente, uma vez que “as metodologias ou abordagens de ensino de línguas não se sucederam simplesmente, pois elas coexistem até hoje, mascaradas pelo ensino comunicativo das línguas” (CORACINI, 2003b, p.141).

Neste artigo, almejo mostrar de que maneira os métodos de ensino de línguas estrangeiras “vigentes” concebem a língua como homogênea, transparente e o sujeito como centrado, dono do dizer, deixando escapar, assim, a historicidade constitutiva da língua (estrangeira ou não). Deste modo, sendo a língua tratada como ideal(izada), como um mero instrumento de comunicação e o sujeito como indiviso, centrado, regulador do dizer, um sujeito pleno, não há espaços para se mobilizar os equívocos, as falhas no processo interpretativo, não há lugar para um sujeito constituído pela linguagem, um sujeito cindido, não há espaço para uma tomada da palavra em língua estrangeira.

¹ Esta afirmação, a princípio, pode não ser de todo verdadeira (nem se espera que seja). No entanto, falo como sujeito que vivenciou, em quatro diferentes escolas públicas, as descontinuidades do ensino de língua inglesa, não havendo modelos específicos. Usa(vam)-se, em geral, livros didáticos e abordagens de toda ordem, sem levar em conta a realidade do sujeito-aprendiz. E, sendo uma constante neste pequeno *corpus*, poderia, ou não, se estender a outras escolas com as mesmas características.

Com efeito, este trabalho, ao se filiar à teoria da Análise do Discurso de linha francesa, procura discutir como esta concepção de língua transparente e de sujeito centrado acaba por, inevitavelmente, preterir a historicidade, que, diga-se de passagem, não é idêntica de uma língua para outra. Desse modo, sem essa ligação entre sujeito, língua e historicidade, não haveria a possibilidade de produção (de efeitos) de sentidos, não haveria brechas para a interpretação, uma vez que “trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certeza” (HORTA NUNES, 2007, p. 373). Assim, apontar para a tomada da palavra em língua estrangeira pode ser uma entrada (e não saída) pela porta de Revuz, na qual a produção de sentido se torna de fato possível.

2. Diferentes métodos: mesmo sujeito e mesma língua

A partir de agora, uma síntese dos métodos de ensino de língua estrangeira será apresentada. A respeito desse sucinto apanhado, vale dizer que pretendo trazer características que ressaltem a concepção de língua e de sujeito inscrita em cada um dos modelos apresentados.

Para abrir o percurso, um modelo filiado ao empirismo: o behaviorismo. Neste modelo de ensino, o comportamento (como já diz o termo em inglês, *behaviour*) é a base para o ensino. Para os behavioristas, e principalmente para Skinner (1958), seu principal precursor, toda a aprendizagem ocorre através de hábitos. No caso de línguas estrangeiras, para que ocorra o aprendizado, é necessário apagar as “marcas” da língua materna, o que caracteriza os “erros”. Então, os aprendizes recebem, incessantemente, “reforços” lingüísticos dessa outra língua. De acordo com esse modelo de ensino, um sujeito só pode aprender uma língua estrangeira através da repetição (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.23).

Para corroborar com Lightbown e Spada (1993), Coracini (2003b, p.141), ao traçar um histórico sobre alguns métodos de ensino de língua estrangeira, afirma que, dentro do behaviorismo, para se ter uma aprendizagem eficaz, “era necessário banir a língua materna da aula de língua estrangeira”, pois, segundo a autora, havia um efeito negativo daquela sobre esta; e isso era percebido pela

interferência de suas estruturas [a da língua materna] numa língua com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista cultural (que, nesta ocasião, se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados de um povo), já que aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em situação de comunicação (CORACINI, 2003b, p.141).

Dessa forma, sendo a repetição e a memorização os principais meios de ensino nesta abordagem, os aprendizes não são instigados a refletir, muito menos a interpretar o que lhes era *inputado*². Neste modelo de ensino, o que prevalece é o “estímulo-resposta”; isto é, o professor dá um reforço para que o aprendiz dê a resposta desejada. Assim, tendo o aprendiz acertado, recebe um elogio, uma nota alta, ou até mesmo um sentimento de realização e/ou satisfação; porém, caso responda algo indesejado, é repreendido pelo professor com notas baixas, com algum gesto negativo, para ser, em seguida, exposto a mais repetições.

² Do termo inglês *input* que pode ser entendido como entrada de dados, insumos.

Outro aspecto interessante dessa abordagem se refere ao fato de que os erros lingüísticos são considerados bidirecionais, ou seja, nativos de determinada língua, que estivessem aprendendo uma outra, cometeriam os mesmos erros que os nativos dessa outra língua cometeriam ao aprender aquela (LIGHTBOWN; SPADA, p.24). Assim, com essa concepção (a de erros lingüísticos bidirecionais), é possível dizer que, neste modelo, o texto (seja oral ou escrito) é percebido apenas e estritamente como lingüístico. A língua aqui é vista pelo viés de sua organização, isto é, uma tomada logicista ou sociologista (empirista, idealista), e não pelo viés de sua ordem, ou seja, em “uma perspectiva discursiva em que se reconhece a materialidade da língua e da história” (ORLANDI, 2004, p.45). Dessa forma, cabe dizer que, ao se deixar de lado (lado de fora da língua) a historicidade, não se procura compreender como que o objeto simbólico (texto) é passível de produção de diferentes sentidos. Sentidos esses que são, nesta abordagem de ensino, vistos como “erros” lingüísticos, e não como marcas da subjetividade do sujeito, de um sujeito interpelado ideologicamente que é constituído pela linguagem. Uma linguagem, portanto, que traz junto dela uma exterioridade, uma história. Assim sendo, não se pode ter lugar para marcas de subjetividade dentro desta abordagem de ensino, pois, se há um sujeito, ele é totalmente idealizado, talvez inencontrável em uma sociedade real. Aqui a deshistoricização encontra o seu lugar e ancora-se, pois esse modelo de ensino despreza toda e qualquer vivência, experiência trazida pelo aprendiz. Aqui o professor é o detentor do saber e o aluno, a tábula rasa.

Para continuar trazendo elementos de uma abordagem behaviorista, vale mencionar os métodos áudio-oral e o audiovisual. A aparição do áudio-oral se deu nos Estados Unidos da América por ocasião da Segunda Grande Guerra, pois a necessidade era de se ter pessoas que falassem outras línguas, além do inglês, de uma forma mais aligeirada. Este primeiro modelo (áudio-oral) privilegia o bem-ouvir e o bem-falar (*listening/speaking* – se pensarmos na língua inglesa), os quais serviriam de alicerce para o ler e para o escrever (*reading/writing*). Já o segundo método, reagindo contra a expansão do inglês, surge na França, logo após a Segunda Guerra, a pedido do governo local, porém com a mesma ênfase na língua oral, diferenciando-se apenas no fato de que a prioridade é, segundo os adeptos desse modelo, “a língua de todos os dias” (MASCIA, 2003, p.214).

Antes de mobilizar outro método, cabem alguns questionamentos. Sendo o behaviorismo considerado um método antigo, será que ele foi esquecido, banido das salas de aula? Será que os alunos, ao “falarem” em uma língua estrangeira, não o fazem por um processo de imitação? Isto é, ao enunciarem determinadas palavras, fazem por um processo de identificação com a língua ou por um processo de repetição? Os alunos não repetem incessantemente certas palavras até acertarem? E quando acertam, os professores não os elogiam, não lhes dão um *ok*, como nesse método dito ultrapassado? O fato é que o uso, pelos professores de inglês, por exemplo, do *repeat after me* já está consagrado³. O imaginário, neste caso, é de que não há como aprender/falar uma língua outra deixando de “errar” sem treiná-la, sem repeti-la exaustivamente.

Depois da insatisfação com o behaviorismo radical, surge, então, o cognitivismo. Dentro dessa abordagem, a aquisição de línguas estrangeiras se dá pela construção de

³ Em francês, teríamos o *répétez*.

sistemas de conhecimento. Ou seja, os alunos devem ter máxima atenção a todo e qualquer aspecto da língua estrangeira a qual estão tentando captar (entender e produzir). Então, de uma maneira muito gradual, através da experiência e da prática, os aprendizes, através de suas mentes, se tornam aptos a “usar” essa outra língua que estão tentando aprender quase que automaticamente (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

De acordo com Lightbown e Spada, a teoria cognitivista não teria sido ampla e empiricamente testada no ensino de línguas estrangeiras, pois

essa teoria não pode facilmente prever que tipos de estruturas vão ser automatizadas através da prática e quais vão ser reestruturadas [...], a teoria cognitivista também não pode prever quais estruturas da primeira língua serão transferidas e quais não serão (1993, p.25)⁴.

Percebe-se também que, nesta abordagem de ensino, o sujeito é centrado, tem controle sobre sua mente e é ele quem constrói todo o seu conhecimento, como se não houvesse influência sócio-histórica. Seria como se os professores deixassem os alunos livres para aprenderem por si só, sem instigá-los à curiosidade, ao desejo de aprender. Neste lugar, como em outras abordagens de ensino, o aprendiz não é considerado um sujeito desejante, mas sim indivíduo pensante, livre, pleno, capaz de dominar seus pensamentos e controlar os sentidos.

Nesta abordagem, como praticamente não há interferência do professor, esse modelo não foi amplamente difundido, mas abre brechas para o próximo.

Primeiramente influenciado pela psicologia cognitivista e pelo estruturalismo lingüístico, e, num segundo momento, pela teoria gerativista, inatista e transformacional de Chomsky, o construtivismo⁵, mesmo se preocupando mais com a aprendizagem e menos com o ensino, crê que os aprendizes de uma língua estrangeira constroem representações internas. Representações essas que são “figuras mentais” da língua alvo, com as quais vão desenvolvendo estágios, passo a passo, até atingir/conquistar/(re)produzir ampla e perfeitamente o sistema dessa língua outra (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.26).

Esse modelo, calcado no pensamento, mas mais do que isso, no sujeito pensante e consciente, crê que

aprender uma língua consistiria em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta das regras de formação de enunciados (MASCIA, 2003, p.217).

Portanto, o aprendiz, para aprender uma língua estrangeira, deve “internalizar” as regras dessa outra língua, que ele mesmo irá “descobrir” por um ato consciente, através das informações que entram (em sua mente) e as armazenando na memória, para, logo depois, decodificar e, por fim, produzir “novos enunciados” a partir dessas regras memorizadas.

⁴ Tradução minha.

⁵ No caso do ensino de línguas estrangeiras, esse modelo, diretamente ligado à Lingüística Aplicada, deu origem ao Movimento Comunicativo, cujo principal objetivo era, na década de 1960, ensinar adultos imigrantes no contexto europeu (MASCIA, 2003).

Um traço particular desse método, em relação aos anteriores, é que ele se propõe a operar com os processos estratégicos internos do aprendiz, estágio por estágio, dentro da mente do estudante. Assim, para que ocorra a aprendizagem, não é necessário que o aluno produza, exteriorize a língua. Ele pode adquirir essa língua estrangeira sem, de fato, escrever ou falar nela; nesta perspectiva, a aprendizagem acontece quando o aprendiz escuta ou lê amostras da língua que pretende adquirir. Então, quando esse aluno fala ou escreve nessa língua alvo, isso é visto como resultado do processo interno ocorrido mentalmente e não como parte do processo de ensino e aprendizagem, como se fosse possível um sujeito não sofrer determinações da ordem do inconsciente.

Como Chomsky não ampliou seus estudos para o processo de aquisição de línguas estrangeiras, ficando restrito à aquisição da língua materna, quem desenvolve, dentro dessa perspectiva, hipóteses sobre a prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é Krashen⁶. Esse autor apresenta cinco hipóteses sobre a aquisição de língua estrangeira, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira hipótese de Krashen (1982) é chamada de *a hipótese da aprendizagem pela aquisição*⁷. Nesta perspectiva, um adulto pode “adquirir” ou “aprender” uma dada língua estrangeira. No entanto, o autor ressalta que a aquisição é a que está engajada com uma “interação significativa”, isto é, assim como uma criança vai assimilando a sua língua materna, o adulto também o faz, sem, como a criança, se preocupar com a forma.

Nessa hipótese, Lightbown e Spada (1993, p.27) chamam atenção para o fato de que, ao aprender uma língua estrangeira, um adulto o faz “via um processo consciente de estudo e atenção para a forma e a correção do erro, o qual ocorre tipicamente nas salas de aula em que há a linguagem formal”. Entretanto, ampliando o comentário das autoras, aqui o processo de aprendizagem é visto como ideal, como se fosse uma constante o próprio aprendiz se dar conta do que “acertou” ou “errou” nessa outra língua. Além disso, “não é possível negar que se procede a uma homegeneização, fazendo tábula rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo” (CORACINI, 2003b, p.143).

Ainda nessa hipótese, Krashen (1982) afirma que só é possível adquirir uma dada língua através da comunicação fluente. Complementa que, enquanto há aprendizes se tornando competentes em língua estrangeira sem ter aprendido (diferentemente de adquirido)⁸ as regras gramaticais, existem outros que, em princípio, “sabem” as regras (adquiriram-nas), mas que, quando estão focando a interação no significado, essas regras são descumpridas. E, vendo isso como um problema, uma falha a ser corrigida, é que Krashen (1982) tenta estabelecer uma segunda hipótese (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

⁶ Para mais informações sobre essas hipóteses ver Krashen (1982).

⁷ Em inglês, *the acquisition-learning hypothesis*.

⁸ Krashen (1982) estabelece diferença entre aprender e adquirir (*learn* e *acquire*), pois, para ele, engajar-se em processos repletos de significação está em arranjo com o adquirir, e não com o aprender.

Na segunda hipótese, a do monitor (ou de monitoria)⁹, o autor diz que o sistema (da língua) adquirido age a fim de iniciar a elocução do aprendiz, o qual é também responsável pela fluência e pelos julgamentos intuitivos sobre a precisão da língua, uma língua sem falhas, fechada, homogênea, transparente. Por outro lado, o sistema aprendido age como um monitor, fazendo com que haja uma transformação e um aprimoramento daquilo que o sistema adquirido produziu. No entanto, para que o processo de monitoria possa ocorrer, Krashen (1982) traz três condições: tempo suficiente, foco na forma, e conhecimento das regras gramaticais. Então, nessas condições, a escrita está para o sistema aprendido, fazendo o aluno “pensar”, e a comunicação, para o sistema adquirido. Assim, Krashen salienta que, se há um sistema de monitoria dos “erros”, todo o ensino de uma dada língua estrangeira deve se pautar na comunicação e não no aprendizado de regras. Nesta perspectiva, o que não foi considerado é que as tais regras não são idênticas de uma língua para outra e, não sendo as regras idênticas, o que se dirá do caráter ideológico que cada signo lingüístico traz consigo? O que parece aqui é que há uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo, uma relação que ocasiona a ilusão da transparência dos sentidos, da certeza, da verdade, do sentido único, preferindo, assim, um sujeito centrado em detrimento de um sujeito cindido.

Ainda no que diz respeito à segunda hipótese de Krashen, as autoras Lightbown e Spada (1993, p.27) discorrem sobre uma certa fraqueza dessa teorização, pois, segundo elas, “é muito difícil perceber uma evidência de monitoria; pois, em qualquer enunciação dada, é impossível determinar o que foi produzido pelo sistema adquirido e o que é resultado do uso monitor”. Mesmo não trazendo a concepção de um sujeito cindido, constituído na e pela linguagem, afirmam a impossibilidade da certeza, do impossível de se saber a origem desse sentido, origem da produção em língua estrangeira.

Seguindo as idéias de Krashen (1982), sua terceira hipótese se refere à ordem natural¹⁰ de aquisição de certas regras gramaticais. Para ele, algumas regras são adquiridas antes de outras, isto é, não significa que uma regra “fácil” seja adquirida antes de uma outra mais “difícil”. Assim, a ordem natural independe da ordem em que essas regras são apresentadas ao aprendiz. Neste caso, a hipótese da ordem natural sofre influência da língua materna, o que pode dificultar a aquisição da língua estrangeira (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.57). Nesse ponto, nada mais justo, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem, pela língua que o domina, a materna. Entretanto, o que há é que esta “influência” é vista como negativa e não como constitutiva do sujeito, como característica do ensino e da aprendizagem de línguas. Isso abre espaço para afirmar que a tentativa, sempre frustrada, de apagar as marcas do sujeito é uma marca forte do ensino comunicativo de línguas.

A quarta hipótese de Krashen (1982), mais tarde por ele mesmo reformulada, diz respeito ao *input*¹¹. Inicialmente, o autor afirma que a aquisição de uma língua alvo só

⁹ Em inglês, *the monitor hypothesis*.

¹⁰ Do inglês *the natural order hypothesis*.

¹¹ *The input hypothesis*. Essa expressão poderia ser traduzida como a hipótese da entrada de dados, ou ainda entrada de insumos.

poderia ocorrer através do recebimento, por parte do aprendiz, de mensagens inteligíveis. Dessa maneira, a aprendizagem seria mais eficiente se o *input* contivesse formas e estruturas que estivessem em “níveis” de competência mais elevados aos que o aprendiz se insere. Entretanto, o próprio Krashen admite que essa hipótese não é suficiente para que aconteça a aquisição da língua alvo. Assim, ele cria a quinta e última hipótese de sua abordagem de ensino.

A hipótese do filtro afetivo¹² se refere a uma barreira que é imaginária e previne os aprendizes de usufruírem o *input* que lhes é dado. Aqui, o afetivo (necessidades, atitudes e estado emocional) “atrapalha” a aquisição da língua alvo. Segundo Krashen (1982 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.28), “um aprendiz que está tenso, ansioso, faminto ou chateado descarta o *input* e o torna indisponível para a aquisição”. Assim, cabe ao professor, em sua prática de sala de aula, “motivar” esse aluno estressado e desinteressado. O professor faz a função do filtro operante que desperta o aluno quando ele está cabisbaixo e, quando relaxado e motivado demais, ele o recoloca em um equilíbrio ideal. Sobre este aspecto, Lightbown e Spada (1993, p.29) afirmam que “é difícil estar certo de que os fatores afetivos causam diferenças na aquisição da linguagem”.

Percebe-se, neste modelo de ensino de língua estrangeira, especialmente nesta última hipótese, que há uma tentativa de sempre manter imutável o sujeito-aprendiz, dentro de um universo logicamente estabilizado. Esta busca por uma situação idealizada de ensino é uma constante nesta abordagem. Coracini, ao tecer críticas a esse modelo de ensino, ressalta que

a aprendizagem passa a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado. Constroem-se modelos do [...] “bom aprendiz de língua estrangeira”, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões (2003b, p.142-3).

Fica claro, neste método de ensino, que não há espaço para um sujeito suscetível de transformação, para uma tomada de posição. Nesse lugar, o sujeito-aprendiz deve deixar para trás suas vivências e experiências e se enquadrar nas configurações/padrões do modelo. Caso contrário, não há possibilidade de ensino, muito menos de aprendizagem. Torna-se evidente também que a concepção de língua, nesse modelo dito comunicativo, é a “de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa” (MASCIA, 2003, p.217), ou seja, isso implica dizer que a produção de sentidos fica em segundo plano, se é que esse tipo de produção é planejado.

No construtivismo, o que fica marcante é que em uma sala de aula heterogênea, como é a maioria dos casos em escolas da rede pública, esse modelo é falho, pois mensagens de “*input* inteligível” não se tornam tais quando há sujeitos-aprendizes em desconforto ou em altíssimo conforto. Aqui, então, quando não há aprendizagem, ou melhor dizendo, aquisição da língua estrangeira, a culpa recai sobre o professor (aquele que “filtra” o que pode e não pode acontecer em sala de aula), porque é ele quem não consegue estabilizar a turma, deixá-la homogênea, repleta de indivíduos igualmente

¹² Em inglês *the affective filter hypothesis*.

pensando, agindo e reproduzindo. O que faz concluir que a exterioridade lingüística, a historicidade, o ideológico não são considerados, característica já clássica dos modelos apresentados até aqui.

Partindo para outro modelo, não muito diferente do construtivismo, o interacionismo também acredita que a aprendizagem de uma língua estrangeira só pode ocorrer através de *input* compreensível, aliado ainda a uma conversação com falantes nativos.

É com Long (1985 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.29) que o interacionismo amplia a compreensão de *input*. Long (idem) preocupa-se com o modo com que esse *input* se torna compreensível ao aprendiz. Nesse sentido, para o interacionismo é fundamental que haja trocas (mas restritas ao caráter estrutural e homogêneo da língua) entre aprendizes e falantes nativos. De acordo com os interacionistas, não houve registro de que um aprendiz não tivesse ampliado, de alguma forma, seus conhecimentos da língua estrangeira, ao interagir com falantes nativos. Lightbown e Spada (1993, p.30) salientam que “é muito complicado medir o grau de compreensibilidade causado pelo *input*”.

Mesmo com uma ampliação, ela ainda é rasa. O que é ampliado, em relação ao construtivismo, é o fato de o *input* vir de falantes nativos, o que não muda muito para alguém que supostamente ainda não conhece a língua (o aprendiz). Sendo assim, não há a presença da exterioridade; a língua é fechada e homogênea, assim como o sujeito é centrado e idealizado, tanto o aprendiz como o falante nativo.

Em escolas regulares, ou também em cursos especializados, como seria para levar aos alunos esse *input* de falantes nativos? Será que através de gravações em discos compactos (CDs) ou fitas K-7? Os diálogos prontos não são de falantes reais, portanto esse *input* também não é legítimo. Logo, a preocupação de Long (1985 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993), nestes casos, não se faz relevante. Um falante nativo, ou não, para quem supostamente não conhece a língua (o aprendiz) não fará diferença. A similitude aqui aparece na ordem do exatamente igual.

Além dos métodos apresentados até aqui, há outros (ainda) vigentes. São modelos mais antigos e anteriores aos explicitados acima, mas que também fazem parte do cotidiano das salas de aula de ensino de língua estrangeira. O primeiro método que trago é datado da época do Renascimento (cf. LEFFA, 1988), conhecido como método ou abordagem da gramática e tradução. Nesse modelo de ensino, a aprendizagem supostamente se dá através de observação às regras (e às exceções destas regras) da língua; e, somente após este observatório, se olha para a língua em si. Dito de outro jeito, depois da memorização de regras gramaticais, passa-se a trabalhar buscando o sentido que cada palavra recebe por um processo de tradução *ipsis litteris*.

Outra característica marcante desse modelo se refere ao fato de que nele há três passos essenciais sem os quais a aprendizagem não ocorre. Primeiramente, o sujeito-aprendiz deve memorizar uma lista prévia de palavras; depois, ter pleno conhecimento das regras para unir essas palavras e formar frases; e, finalmente, o aluno é exposto a uma série de exercícios de tradução e de versão.

Estas particularidades dão a entender que não há contextualização, há sim uma lista de palavras soltas a serem memorizadas e exercícios completamente desconexos

com a realidade do aluno. Aqui, o sentido dos textos – ou melhor, das frases – não é levado em conta. A preocupação, nessa perspectiva, é gramatical; portanto, a língua escrita, homogênea e formal, é a que predomina.

Nesse sentido, é que apresento Serrani (2005, p.63), quando fala sobre haver “estruturas e léxicos a serem adquiridos antes para *depois* serem usados”. Algo muito semelhante a esse modelo. O que chama a atenção aqui é que a crítica da autora é atual, enquanto que esse método surge na época do Renascimento. Será que Serrani desconhece como a língua estrangeira é trabalhada/abordada nas escolas? Certamente que a resposta a esta pergunta impertinente é um seco não. Esse método ainda está presente nas escolas, vem se alastrando do início da Idade Moderna até os dias atuais, pois o implícito teórico que dele está por trás é o predominante nos sujeitos-professores: o de que a língua é homogênea, clara, transparente. Nesse modelo, assim como nos outros já explicitados, não há lugar para equívocos da língua (a heterogeneidade) e para tudo o que não é padronizado.

Outro modelo que gostaria de comentar é o da abordagem direta, também datado do século XVI, mas com seu apogeu nos anos 1870 nos Estados Unidos da América e, algumas décadas depois, se ampliando para a Europa (cf. LEFFA, 1988). Enquanto que, no método da gramática e tradução, a língua utilizada para o ensino é a materna, aqui há uma radicalidade de nunca se usar a língua mãe. Nesta abordagem, o aluno é obrigado a “pensar” na língua estrangeira. Não se deve nunca traduzir, pois, de acordo com Lima (2007)¹³, “o princípio fundamental do método direto é de que a língua-alvo se aprende através da língua-alvo. Com isso, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”.

Sendo assim, para se ensinar esta língua alvo, os professores expõem seus alunos a desenhos, gravuras, cartazes, diálogos situacionais e, por vezes, mímicas. Esta abordagem ainda predomina em muitas escolas, mas especialmente em cursos de línguas. O pressuposto teórico dessa abordagem é o mesmo: o de que a língua é homogênea; e também de que o sujeito é o “dono” de seu dizer, que controla tudo o que diz.

Nessa perspectiva de ensino, não há lugar para a tomada da palavra, uma tomada de posição. O sujeito, neste lugar teórico, “é um indivíduo autônomo que ‘interage’ com os outros indivíduos completos que decidem livremente sobre o que falam e as palavras referem a um mundo já dado” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.254). E esse sujeito faz alusão não só ao aluno, o professor também entra nesse jogo. Aliás, sem as suas mímicas e gravuras, a “aquisição” da língua estrangeira se torna impossível.

Neste caso, como pode ocorrer um processo de identificação, um processo de captura da língua estrangeira? Serrani-Infante, ao se referir aos cursos de línguas dinâmicos e ativos, apresenta Mannoni (1994 apud SERRANI-INFANTE, 1998, p.245), que diz que “para não ser capturado, há uma coisa que se pode fazer: em vez de identificar-se, pode-se fazer uma imitação ou uma macaquice”. Assim, com *role playing* (ou com o “fazer o papel de”), não se pode capturar nem se deixar capturar o sujeito-aprendiz, pode-se sim é diverti-lo e distraí-lo por certo tempo.

¹³ Texto completo disponível em <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/315.htm>.

Quando se fala em capturar, é possível que se imagine prender, deter, ou até mesmo aprisionar. No entanto, não é nesta perspectiva que me refiro ao termo capturar, pois um aprisionamento pode significar uma não-volta e isto é indesejável. Quando falo em capturar, quero dizer uma busca, neste caso uma busca pelo outro, isto é, uma desestabilização do sujeito. Refiro-me aqui a uma busca pelo “fazer sentido”, mais especificamente, por uma produção de sentidos em língua estrangeira.

No Brasil, o Governo Federal, preocupado com esse emaranhado de métodos de ensino para línguas estrangeiras, lança um referencial teórico, uma tentativa de se estabelecer uma política de ensino de línguas estrangeiras, que, *a priori*, deveria ser seguido pelas diversas escolas regulares; um referencial teórico padrão: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN's). Lançados em 1998, há uma década, os PCN's supõem ter uma preocupação menos lingüística e mais crítica, especialmente com relação à língua inglesa, pois

a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, [...] pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais [...]. 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 (BRASIL, 1998, p.40).

Entretanto, desde a data de lançamento dos PCN's até os dias atuais, mesmo não sendo muito tempo em termos de métodos e perspectivas teóricas, ainda não se viu essa transformação crítica, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas. O que se vê, pois, é a reprodução desses modelos de ensino, “importados” de outras realidades.

Portanto, se uma consciência crítica sobre a língua estrangeira (em si) ainda não é ampla, o que se dirá, então, de uma tomada de posição, do processo de identificação, da captura desses sujeitos aprendizes? O ensino de línguas estrangeiras, ainda nos dias de hoje, é caracterizado pela artificialidade, com exercícios apenas estruturais, sem lugar para a subjetividade do aluno, sem lugar para a heterogeneidade que lhe constitui, sem lugar para “considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados” (CORACINI, 2003a, p.252). O que prevalece é a tentativa de se estabilizar o sujeito, deixando-o uno, racional, indiviso. Daí dizer que há diferentes métodos e mesmo sujeito com mesma língua.

3. A (ilusão da) conclusão

Com uma breve visita a estes métodos de ensino de língua estrangeira, tentei demonstrar que neles não há rupturas no que diz respeito às concepções de língua e de sujeito, pois há a ilusão da transparência, da língua imanente, da língua como instrumento a ser adquirido para, logo em seguida, ser usado. Sobre o sujeito, estas abordagens não o tratam como cindido, marcado sócio-historicamente, sujeito disperso, um sujeito que não controla o dizer, um dizer que abre brechas para sentidos que derivam. Nesta perspectiva, é que se torna possível dizer que o sujeito preferido é o centrado, o pensante; enquanto que o preterido é o sujeito cindido, constituído pela linguagem, uma “linguagem que só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005, p.25). Assim, como a historicidade não entra na construção das abordagens de ensino, dá para dizer que elas não fazem (produzem) sentido, pois ele já está lá, bastando apenas ao

aprendiz, sujeito pensante, identificá-lo, como se “o sentido das palavras, dos enunciados, das proposições já estivesse dado, cabendo ao sujeito reconhecê-lo e adequá-lo ao seu dizer” (LEANDRO FERREIRA, 2000, p.21).

Neste texto, tentei demonstrar também que a tomada da palavra, a produção de sentidos em outra língua não é possível quando não se trabalha a historicidade da língua, características dos métodos aqui expostos. Caberia, então, apontar em que lugares teríamos a captura do outro, a identificação com a língua estrangeira. Acredito, entretanto, que este lugar não esteja distante, pois é a própria sala de aula, bastando apenas, no caso do professor, perceber e deixar movimentar-se, isto é, apresentar aberturas para que os aprendizes tragam as suas vivências, o que lhes é familiar, não os fazendo tábula rasa. É nesta perspectiva, portanto, numa perspectiva discursiva, que a produção (de efeitos) de sentido em língua estrangeira se torna mais próxima, que o processo de identificação com a língua do outro ocorre.

Com isso, não pretendo dizer que “sempre” vai haver uma identificação, e sempre plena, com a língua estrangeira, afinal “não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo” (PÊCHEUX, 1983, p.56). Se afirmasse tal proposição, abriria brechas para uma possível interpretação de ponto de vista utópico. Sobre esse ponto, para que ocorra a captura do sujeito, ou para deixar que ele seja capturado, não é possível que se conceba a língua como fechada e o sujeito como consciente. É necessário aqui que se busque lugares onde essa língua possa fazer sentido, mais que isso, um lugar onde a heterogeneidade seja levada em consideração, diferentemente das abordagens aqui apresentadas.

É nessa perspectiva que afirmo ser preciso buscar as vivências do sujeito-aprendiz, é preciso que se aproxime a língua estrangeira (estranha) ao que lhes é familiar, é preciso, enfim, conceber a heterogeneidade como constitutiva do espaço escolar. Uma heterogeneidade que possibilite aos

professores entenderem melhor a aprendizagem, ou seja, por que seus alunos aprendem em momentos diferentes, de maneiras diferentes, fazendo relações diferentes e compreendendo de maneiras diferentes aquilo que, para o professor, deveria remeter a uma única compreensão (CORACINI, 2003a, p.264).

É nesse viés, concebendo que os aprendizes têm diferentes vivências, diferentes maneiras de fazer relações, que não se pode dar ao ensino de línguas (seja ela qual for) apenas um enfoque. É necessário que se abra um amplo leque de possibilidades para que os alunos possam ser desestabilizados, identificando-se, assim, com esta outra língua. Cabe salientar aqui que não estou propondo um ecletismo metodológico, uma vez que os métodos, pelo menos aqueles apresentados anteriormente, são fechados e homogêneos, não dão espaço para um sujeito cindido, descentrado, assujeitado, o que proponho é justamente uma abertura para uma tomada da palavra. E esta tomada da palavra

para o sujeito significa, inevitavelmente, assumir um lugar, identificar-se com uma posição de sujeito que passará a ocupar e a partir da qual se produzirá discursos, evitando que a fala produzida por ele nessa língua do outro seja a simples reprodução de um acúmulo de frases feitas em que ele imita o outro, mas não se assume como sujeito nessa língua (NARDI, 2002, p.112).

É na tentativa, portanto, de instaurar um significante real para os alunos que o processo de identificação com a língua estrangeira se torna mais fácil de acontecer. Nesse sentido, é fundamental a busca de “um lugar de dizer” (NARDI, 2002, p.131). Enfim, acrescento aqui que, para uma identificação com a língua estrangeira, não é possível que se conceba a língua (estrangeira ou não) como homogênea e transparente. Não é possível valer-se de métodos nos quais o sujeito é centrado, é dono de seu dizer, é consciente. Métodos onde há sempre uma tentativa de estabilização do sujeito, apagando as suas vivências. Uma tentativa de ensino e de aprendizagem neste viés torna a captura ainda mais obscura, difícil, árdua, quase inatingível. Entretanto, há uma esperança: há quem aprenda apesar do método, como já alertou Revuz (1998).

4. Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. A escamoteação da heterogeneidade. In: _____; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p.251-68.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p.139-59.

HORTA NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p.373-80.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-36.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, J. *As metodologias do ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <http://www3.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/315.htm>. Acesso em: 27 mai. 2007.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211-22.

NARDI, F. S. *Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Letras/UFRGS: Porto Alegre, 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. [1969] *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.61-161.

_____. [1983] *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-30.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.231-64.

SKINNER, B. F. [1958]. *Teaching machines*. Disponível em: <<http://www.behaviorismo.psc.br/artigos/Skinner/Teaching%20Machines.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2007.