

## **Escolas, prisões e aulas de língua estrangeira... bicos sem saída?**

Rosa Maria SEQUEIRA  
(Universidade Aberta)

Perguntava Michel Foucault num livro intitulado *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison* se deverá surpreender que as prisões se assemelhem a fábricas, escolas e hospitais que, por sua vez, têm o aspecto de prisões.

O isolamento, segundo Foucault uma das características da "sociedade disciplinar", não pode deixar de ter consequências a nível da aprendizagem das línguas estrangeiras, tanto mais que, neste caso, é reforçado pela distância do estudante em relação à língua e cultura-alvo. É que as tentativas para ultrapassar esta limitação têm-se revelado frustradas. Recordem-se os distantes anos em que o Método Directo procurava imitar e trazer para o espaço da aula as condições "reais" de produção dos discursos. Mas então também se deve ter presente o maior impacto de outros métodos que tal não ambicionavam, por exemplo, o Método de Gramática e Tradução que o antecedeu e os Métodos Audio-Oral e Audio-Visual que se lhe seguiram.

Mais recentemente, a noção de competência comunicativa introduzida por Dell Hymes, que esteve na origem de grandes transformações na didáctica das línguas a partir dos anos 1970, implicava um conhecimento partilhado do sistema linguístico bem como do seu uso em situações diversificadas. A noção de evento comunicativo não só foi fundamental neste contexto como é ainda hoje uma ferramenta base para os programas de investigação no âmbito da etnografia da fala (cf. Duranti, 1992: 261-264). Este esquema conceptual resultava em esforços metodológicos que procuravam trazer para o espaço fechado da aula os discursos correntes do mundo envolvente. Passou a entender-se que dominar uma língua é ter conhecimento das regras gramaticais e saber utilizá-la de forma adequada em diferentes contextos de produção e recepção. O problema sempre foi como contemplar esses contextos na aula. A abordagem comunicativa que decorreu destes princípios sem dúvida se esforçou, ora por criar situações simuladas do real e representações nas quais era frequente a adaptação do espaço ao tipo de actividade/situação, concebendo cenários ou trazendo acessórios para a classe, ora por implementar actividades pedagógicas que pretendiam ir ao encontro de um uso linguístico autêntico como o trabalho de projecto e o estudo de casos. Numa outra vertente, os trabalhos de Widdowson (por ex., 1978), na sua distinção basilar entre "usage" e "use", vieram chamar a atenção para o uso inapropriado da língua na interacção lectiva no sentido em que, numa outra interacção social qualquer, nunca se diria o que se diz nessa situação particular e só nessa (por exemplo, o professor perguntar onde está o livro para os alunos responderem que está em cima da mesa quando toda a gente na turma, inclusive o professor, vê onde ele está, não havendo, pois, necessidade de fazer a pergunta). Embora seja louvável o esforço de Widdowson para ultrapassar a excessiva concentração nas estruturas da língua e adequar o que se diz na aula a uma realidade exterior, será pertinente perguntar se é possível anular de todo um certo espaço que impõe um certo tipo de comunicação regulada com as suas convenções próprias e comportamentos tipificados.

Não pretendo defender, como em certas posições provenientes da pragmática radical, que a situação detém a primazia sobre qualquer outro elemento presente no acto de comunicação, determinando unilateralmente quer as realizações linguísticas quer a interpretação que se faz delas (podemos constatar isto em autores como Engler, 1993). Entendo antes, seguindo o repto de

Malinowski e o "paradigma situacionista"<sup>1</sup>, que o entorno no qual as interações têm lugar nunca deve ser menosprezado.

Devemos reconhecer que os esforços metodológicos para abrir magicamente ao mundo o espaço fechado da sala têm sido, até certo ponto, inúteis na Didáctica de Línguas Estrangeiras. Resta saber se a falência destes esforços não significará também a inoperância da tentativa de superar a dicotomia *competence / performance*, ao contrário do que pretendia Hymes quando lançou a noção de competência comunicativa. Eis alguns exemplos que podem ajudar a esclarecer o que está em causa.

Actualmente a Didáctica de Línguas Estrangeiras mostra a influência muito marcada da pragmática e dos modelos conversacionais num entendimento que pretende ultrapassar a tradicional concepção "estruturalista" e "gramatical". Mas a riqueza da polifonia empírica ligada à complexidade de elementos paralinguísticos e situacionais de espaços e contextos exteriores é reduzida, na aula, a listas de actos de fala com vista à construção de diálogos, muitas vezes considerando só o texto escrito. Na aula, a pragmática assenta na lógica gramatical e é apenas um modo de legitimar a competência linguística estrita. Por isso têm razão Bronckart e Plazaola Giger quando afirmam que estamos perante a sobrevivência de um projecto gramatical oficialmente abandonado, constituindo um perfeito exemplo de currículo oculto, apesar de, aparentemente, os manuais de Língua Estrangeira se centrarem no discurso interactivo e na língua oral em situação (Bronckart e Plazaola Giger, 1998: 53). Trata-se, na verdade, de uma "maldição paradigmática", como lhe chamam autores como Peytard e Moirand (1992: 48).

De outro ponto de vista, as tentativas de trazer o real para a aula acabam por ser muito artificiais quando obrigam o aluno a "ir" à bomba de gasolina mesmo que não conduza ou a "deslocar-se" ao médico sem estar doente. Nestes casos é de prever que ele se sinta pouco envolvido. Estas práticas consistem, no melhor dos casos, num jogo e, no pior, num mero exercício. Além disso, resultam em práticas estereotipadas:

Exemplo de tais práticas estereotipadas é a transformação das aulas num somatório de *jeux de rôles* ou de simulações em que a única preocupação é a reconstituição de locais autênticos de comunicação (o supermercado, os Correios, o restaurante, etc.) onde a troca verbal é quase sempre previsível e, portanto, pouco rica do ponto de vista interactivo.

(Andrade e Sá, 1992: 19)

As simulações no contexto da sala de aula estão bem longe de constituir comunicação genuína no que ela tem de único e imprevisível. Os testes não são mais do que exercícios escolares: na simulação de uma devolução de um produto com defeito, o falante poderia usar estratégias que não estão ao alcance do aluno, como falar alto para que os outros clientes ouçam, enquanto que na aula ele só tem de cumprir verbalmente a função "queixar-se" (cf. Klein-Braley, 1991: 89).

A abordagem cultural, muito em voga actualmente na Didáctica das Línguas Estrangeiras e que, na linha francesa, constitui o ponto de encontro entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira, é um outro exemplo da dificuldade de operacionalização no espaço da aula.

O quadro comum de pressupostos assume a inter-relação da língua e da cultura e encara a possibilidade da transmissão cultural pela via do ensino, uma vez que a cultura é aprendida e não herdada biologicamente. No âmbito deste quadro, a comunicação é colocada em relação com a alteridade como mostram as directivas do Conselho da Europa em torno das "pedagogias interculturais". Não está apenas em causa um conhecimento cultural mínimo para a comunicação

bem sucedida (uma "Charge Culturelle Partagée" no sentido de Galisson ou "literacia cultural" como lhe chama Hirsch), mas a própria formação individual e a construção de atitudes e valores:

*Un de ces enjeux, où compétences et valeurs se trouvent intimement mêlées, est celui de la communication dans son rapport à l' altérité. De même que les compétences ont à voir non seulement avec des savoirs et des savoirs faire, mais aussi avec des dispositions et des savoir-être, de même l' adhésion aux valeurs implique autant des élans que des principes, des conceptions induites que des connaissances construites.*

(Coste, 1997: 136)

Mas, na prática, a abordagem intercultural é meramente informativa, quer se adopte o chamado modelo utilitarista, isto é, um modelo em que o intercultural está ao serviço da comunicação, quer se adopte o modelo humanista no qual o intercultural é um fim em si. Tanto na cultura dos quatro efes (*facts, foods, folklore e statistical facts*) ligada a tópicos do quotidiano, quanto na vertente da civilização de inspiração francesa ou *Landeskunde* alemã, remetendo para um conjunto de conhecimentos ligados à cultura artística, científica e política do país-alvo, como ainda no domínio da formação individual, o certo é que estas abordagens são distanciadas ou, para usarmos uma expressão esclarecedora de Maria José Frias, os conteúdos "são vistos à distância como os quadros de uma exposição" (Frias, 1992: 40). Resta saber se esta distância é compatível com a adesão aos valores e a interiorização de concepções e atitudes de que fala Daniel Coste. Por sua vez, numa publicação dedicada à vertente cultural na aula de língua estrangeira ou de segunda língua, Robert Kaplan dá razão a Robert Olivier quando este chama a atenção para os perigos de descontextualizar uma cultura... A mera imitação e a simplificação são as consequências inevitáveis: "(...) *the imitation which would be an error in most cases is the sought aim. The classes which undertake the training of the "advanced" student can aim for no more.*" (Kaplan, 1997: 125).

Pode concluir-se que os princípios da abordagem comunicativa são de difícil contestação, mas possuem muitas dificuldades de aplicação prática.

É bom não esquecer que as duas principais concepções nas teorias linguísticas da aquisição de línguas estrangeiras partem das circunstâncias que envolvem as realizações verbais. A um entendimento modular da linguagem das abordagens funcionalistas, pressupondo a interação da competência linguística com outros módulos ou faculdades de índole mais pragmática, opõem-se as teorias linguísticas formais, defendendo que toda a investigação nesta área se deve centrar na competência linguística para ter as repercussões esperadas no ensino. Neste último caso, aceita-se a natureza autónoma da gramática e entende-se a competência linguística como um pré-requisito da competência comunicativa<sup>2</sup>.

Acredito, com Hermann Parret (1997), que os contextos-situações podem ser ultrapassados e os seus limites alterados. Mas estes contextos-situações não deixam de pesar e de se impor. Por outras palavras, se é fácil aceitar que para uma comunicação bem sucedida é necessário mais do que o conhecimento das estruturas da língua, a sala de aula, no seu isolamento da multiplicidade de contextos de interação, dificilmente pode reproduzi-los, embora haja quem julgue poder contornar o problema<sup>3</sup>. Já noutra ocasião tive oportunidade de me distanciar destas propostas que me parecem pouco convincentes tendo em vista determinada aceção de autenticidade, noção que reúne diversos tipos de realidades heterogéneas, nem sempre explicitadas<sup>4</sup>. Se é fácil reproduzir a autenticidade que se prende com as qualidades intrínsecas do texto apresentado em classe (não adaptado especialmente para o ensino) ou com o grau de autenticidade da tarefa

pedida aos alunos (por exemplo, na interacção social é pouco provável que se tenha de responder a perguntas de interpretação depois de ler um texto, mas já se pode ter de resumir uma informação a alguém), já é mais difícil ir ao encontro das condições de produção e recepção primitivas dos textos.

Neste âmbito, gostaria de dar o devido realce à distinção feita por Maria Emília Ricardo Marques entre a interacção entre produtores e consumidores, ocorrida no contexto dos *mass media*, e a sua recontextualização num quadro institucional (Marques, 1986: 43). Essa recontextualização transforma um conjunto de destinatários, muitas vezes passivo, num grupo de alunos que lê atenta e activamente (*ibid.*). Isto arrasta, de imediato, duas outras conclusões nas quais é importante reflectir: a primeira, que as estratégias de leitura na aula diferem das praticadas fora dela; a segunda, que a introdução de um documento autêntico na aula provoca uma espécie de inversão das suas condições de recepção. Sem dúvida, Maria Emília Marques tinha isto em mente quando acentuava os "efeitos múltiplos" desta recontextualização a nível de movimentos discursivos e modalidades de recepção (cf. Marques, 1986: 45).

Esta é uma das razões pelas quais, já a partir dos anos 1980, mas em força a partir dos anos 1990, o texto literário tem sido revalorizado na Didáctica de Línguas Estrangeiras, reconhecendo-se que pode dar azo a uma interacção mais autêntica do que os próprios documentos autênticos. As dificuldades de utilização do texto literário levaram a que durante muito tempo ele fosse afastado dos níveis iniciais de ensino e tivesse sido relegado para os níveis avançados por, alegadamente, o contexto histórico-cultural e o código linguístico inibirem a actividade compreensiva. No entanto, a sua utilidade didáctica é actualmente reconhecida por ser um tipo de texto que permite a representação de fenómenos culturais e linguísticos na sua complexidade real, por suscitar mais facilmente o interesse pessoal (este reconhecimento da subjectividade leitora dos aprendentes de uma língua como uma categoria produtiva e necessária ao processo de aprendizagem será, porventura, o argumento mais válido para a revalorização do texto literário) e ainda por o tipo de interacção que suscita ser mais conforme ao isolamento próprio do contexto situacional. Henri Besse é um autor que tem procurado mostrar de que modo as regras de leitura que o texto literário coloca em jogo, por exemplo, a leitura atenta, são idênticas às regras pelas quais os estudantes na aula de Língua Estrangeira lêem qualquer tipo de texto (cf. Besse, 1982: 26). Enquanto os leitores primitivamente visados lêem um documento a partir das competências que já possuem e muitas vezes com distração, os estudantes lêem-no atentamente para adquirir essas competências. Segundo este autor, a maior atenção dedicada ao texto em si seria o que tornaria semelhante à leitura literária a leitura de qualquer documento na aula de Língua Estrangeira.

Considero ser esta uma conclusão apressada e penso que Henri Besse só tem razão até certo ponto. Mais uma vez a situação altera tudo. À "recontextualização de efeitos múltiplos" de que fala Maria Emília Marques também não escapa o texto literário. Parece haver uma certa confusão em Henri Besse entre o tipo de texto e o tipo de contexto. Uma das teses que já tive oportunidade de defender prendia-se com a alteração do contrato de leitura quando transposto para um contexto institucional (cf. Sequeira, 2003, cap. 3). Os traços da comunicação literária habitual são então modificados. Se adoptarmos a formulação de Applebee (1985) quanto aos dois tipos fundamentais de experiência estética (participação ou mera observação), concluiremos que o papel de observador que é o do receptor na comunicação literária em geral advém papel de participante na situação lectiva. A uma iniciativa livre e desinteressada, no sentido em que o receptor é livre de estabelecer o contacto com a obra (o que se reflecte na recepção), não o move

qualquer objectivo prático e não tem de agir, contrapõe-se uma recepção regulada com os saberes e poderes que arrasta. Karlheinz Stierle diria que aqui a compreensão se transforma em discurso. Por outras palavras, um contrato individual de leitura advém um contrato social a que não escapam as relações de poder, a avaliação, ainda quando não explícita, e o difícil exercício da sinceridade como bem alertava um autor que já nos anos 1930 se interessava pela leitura em situação pedagógica, I. A. Richards.

Parece que, chegados a este ponto, a aula de Língua Estrangeira se encontra numa espécie de beco sem saída para qualquer real a que pretenda aproximar-se. Não será assim. A meu ver toda a questão deveria incidir, não na tentativa de anulação da situação lectiva ou, como decorre de certas propostas da Abordagem Comunicativa, na imitação do real social, mas antes, como nos procura ensinar a Teoria Crítica - a escola de Frankfurt assim chamada por considerar a possibilidade de uma crítica independente - num julgamento que não deixa de se constituir como uma perspectiva do exílio. Ainda que exista uma certa "incompatibilidade estética" (Marcuse) decorrente da aquisição de códigos baseados na linguagem que participa de todo o processo de socialização, a aula de Língua Estrangeira é um dos locais que está em melhores condições para colocar em prática aquela ideia tão europeia de uma República das Letras como domínio autónomo que associa a liberdade de imaginação e inteligência a uma visão redentora que não pertence à existência comum ou à política demagógica.

Se recorrermos a um autor mais afim da problemática ligada à Didáctica de Línguas Estrangeiras, Robert Galisson, conhecido pela sua defesa do modelo humanista na transmissão dos conteúdos socioculturais, podemos constatar o mesmo entendimento no acentuar das virtualidades do interculturalismo sobre a interculturalidade (conceitos equivalentes às suas expressões "intercultural em representação" e "intercultural em acção"). Ao choque cultural e às situações onde estrangeiros e nativos estão fortemente implicados, Galisson contrapõe o necessário distanciamento em relação à sociedade de modo a poder aceder-se ao conhecimento de uma maneira construída e consciente (cf. Galisson, 1997: 159). Só posso acrescentar que a desmistificação dos constructos culturais será mais possibilitada deste modo. Afinal as prisões podem proporcionar uma boa oportunidade de reflexão...

## Notas

<sup>1</sup> Uso uma expressão utilizada pelo grupo NIKOL que, dentro da pragmática moderada, faz combinar a compreensão e as orientações contextuais ao nível da consciência de um agente que possui determinados objectivos de actuação (Haupmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 21).

<sup>2</sup> Sobre as potencialidades e possíveis problemas decorrentes de se adoptar qualquer destas duas concepções para a investigação no âmbito da aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira, ver, por exemplo, Ferguson e Hübner (1991) e Klein-Braley (1991).

<sup>3</sup> Henri Besse é um dos autores que acredita poder reconstituir as condições primitivas de recepção dos documentos pelo uso de determinadas estratégias (cf. Besse, 1982: 20).

<sup>4</sup> Para as várias acepções da noção de autenticidade ver o meu estudo (2003), especialmente o ponto "Documento autêntico ou texto literário: indefinições de estatuto", pp. 64-70.

## Referências Bibliográficas

- Andrade, Ana Isabel Oliveira e Maria Helena Araújo e Sá (1992) *Didáctica da Língua Estrangeira*, Lisboa: Asa.
- Applebee, Arthur (1985) "Studies in the spectator role: an approach to response to literature" in Charles Cooper (org.) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 87-102.
- Besse, Henri (1982) *Littérature et Classe de Langue*, Paris: Crédif-Hatier.
- Bronckart, J. P. e Plazaola Giger (1998) "La transposition didactique. histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", *Pratiques*, 97-98, pp. 35-58.
- Coste, Daniel (1997) "Compétences et valeurs. Éduquer pour l' Europe de demain. La sève des langues des bois", *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 106, Abril-Junho, pp.133-140.
- Duranti, Alessandro (1992) "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis" in Luis Eguren (ed.) *Panorama de la Lingüística Moderna - El Lenguaje: Contexto Socio-Cultural*, Madrid: Visor Distribuciones, pp. 253-269 (publicado originalmente em 1988).
- Engler, Balz (1993) "The poem and occasion" in Peter Verdonk, *Twentieth-Century Poetry - From Text to Context*, London: Routledge, pp. 159-170.
- Ferguson, Charles e Thom Hübner (1991) "Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 3-19.
- Foucault, Michel (1975) *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison*, Paris: Gallimard.
- Frias, Maria José (1992) *Língua Materna - Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*, Porto: Porto Editora.
- Galisson, Robert (1997) "Problématique de l' éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen" in ELA, 106, pp. 141-160.
- Hauptmeier, Helmut, Dietrich Meutsch e Reinhold Viehoff (1987) *Literary Understanding from an Empirical Point of View*, Siegen: Siegen University.
- Kaplan, Robert (1997) "Cultural thought patterns in inter-cultural education" in Dagmar Scheu Lottgen (ed.), *Cultural Studies in the Second Language Classroom: Needs, Problems and Solutions*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 109-127.
- Klein-Braley, Christine (1991) "Ask a stupid question...: testing language proficiency in the context of research studies" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 73-94.
- Marques, Maria Emília Ricardo (1986) "Appendre le français par les media", *Sinal* 3, pp. 43-51.
- Parret, Herman (1997) *A Estética da Comunicação: Além da Pragmática*, tradução do inglês de Roberta Pires de Oliveira, Campinas: Unicamp.
- Peytard, Jean e Sophie Moirand (1992) *Discours et Enseignement du Français*, Paris: Hachette.
- Sequeira, Rosa Maria (2003) *O Poder e o Desejo: O Ensino da Literatura a Estrangeiros na Universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Pres.