

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – de código a discurso

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR)

Toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Diante disso, é preciso estar, como os escoteiros, sempre alertas para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo.

Assim, ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere. Tais pressupostos nem sempre encontram respaldo nas teorias desenvolvidas por lingüistas renomados, mas resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte. Esses entrecruzamentos, muitas vezes culturalmente determinados, são determinantes de nossas atitudes para com práticas de sala de aula e dependem tanto de nossas preferências individuais quanto de nosso condicionamento social, cultural, intelectual. Dependem de nossas filiações teóricas, de nossas predileções interpretativas, de nossas visões de mundo particulares e daquelas que partilhamos com nossas comunidades – comunidades às vezes constituídas por pessoas fisicamente presentes em nosso entorno, outras vezes espacialmente distribuídas milhares de quilômetros de distância uns dos outros, aproximadas pela Internet e pelas identidades interpretativas de que partilham.

Desse modo, é importante que estejamos prontos para identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e suas implicações: ao fazê-lo, podemos entender mais facilmente de onde eles vêm, como se formam e quais as suas conseqüências em termos de ações, escolhas, estabelecimento de valores e julgamentos. Podemos, através da construção dessa consciência crítica, compreender melhor o que nos leva a agir como agimos, e principalmente perceber as possibilidades que temos para mudar aquilo com o que não

estamos satisfeitos, e entender por que não estamos satisfeitos e queremos mudar. Tais entendimentos propiciam intervenções em nível epistemológico, ou seja, podem levar a mudanças mais radicais do que a simples coibição ou o auto-policiamento. O tipo de mudança conseqüente de um rearranjo epistemológico permite que atitudes interpretativas sejam reavaliadas e portanto possibilita transformações profundas na maneira de conceber o mundo e de perceber as relações entre os diferentes sistemas que o constituem, bem como altera os modos de avaliar ações, de interpretar comportamentos, de atribuir critérios de valor e relevância à arte, à ciência, ao pensamento, às emoções.

Por isso proponho-me a investigar neste texto duas grandes linhas teóricas de concepção de língua e suas implicações para contextos educacionais formais como a escola e a sala de aula de línguas estrangeiras (LE). A esperança é de que, através dessa discussão, possamos reformular nossos conceitos e perceber como nossas concepções de língua enquanto código ou enquanto discurso informam atitudes muito diferentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

1. Estruturalismo

Nesta tradição de pensamento, concebe-se a língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele. Conseqüentemente, a realidade aqui é concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. A língua representaria esse mundo para nós, ao mesmo tempo em que nos permitiria acesso a ele.

Ela seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema lingüístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada individuo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos.

Pressupondo-se a existência de um mundo dado, pré-existente e exterior ao sujeito, que o representa através da língua, pressupõe-se também graus de aproximação e afastamento deste mundo único, concreto, “natural” e portanto “verdadeiro”. Assim, haveria a possibilidade de que diferentes pessoas estivessem mais ou menos próximas da realidade, mais ou menos “equivocadas” em relação a um mundo concreto, mundo este que

seria a única realidade “verdadeira”. O critério para que se emitissem julgamentos científicos de verdade seria a proximidade em que se encontram as afirmações feitas em relação a um mundo verdadeiramente existente, a um mundo que independe de quem o observa porque em sua essência ele é o mesmo para todos. Existiria aqui um mesmo objeto-mundo que seria observado por pessoas diferentes de maneiras diferentes; essas maneiras diferentes de ver poderiam ser hierarquicamente classificadas conforme estivessem mais ou menos próximas da verdade sobre esse mundo único, ou conforme abrangessem mais ou menos facetas dele.

Seria como se tivéssemos todos olhando, de fora, para uma laranja: conforme reuníssemos mais detalhes da laranja em nosso pensamento sobre ela, mais próximos estaríamos de obter uma descrição *real* da laranja; quanto mais ângulos de visão tivéssemos, mais completa estaria nossa descrição dessa laranja. Observador e objeto observado são aqui concebidos como distintos um do outro: pressupõe-se uma realidade concreta exterior a quem pensa sobre ela e a observa. Essa visão da realidade é chamada de *objetiva*, porque concebe a realidade como algo que está lá para quem quiser, puder e souber vê-la, e desse modo se coloca como exterior ao sujeito, como independente dele.

Conseqüentemente, existe nessa concepção a possibilidade de que se encontre uma maneira universalmente melhor do que as outras para entender o mundo. Melhor porque mais abrangente e portanto mais próxima da *realidade* (que é sinônimo de *verdade*). Isso permite que uma tal maneira universalmente superior seja legitimamente imposta sobre as outras, já que as outras são maneiras equivocadas de ler o mundo. Esse pressuposto pode implicar em que algumas pessoas, as consideradas mais capazes, sejam responsáveis por instituir o bem no mundo, por levar aos menos privilegiados as verdades sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre a vida, sobre o que e quem *realmente* somos. Tal concepção é basilar ao projeto Iluminista, que almejava “levar a luz” a todos aqueles que viviam no escuro.

Essa crença de que alguém seja capaz de alcançar um modo objetivo (neutro, descomprometido, acima do bem e do mal) e superior (universal, mais abrangente e mais completo) de entender o mundo implica numa determinada percepção do que possa ser considerado como real e verdadeiro, e afeta o conhecimento que temos de nós mesmos e dos outros, a maneira de nos percebermos existindo no mundo. Imaginar que existam graus

de proximidade maior ou menor em relação à realidade, e que a verdade das coisas esteja em sua materialidade concreta, ou seja, no fato de serem “reais”, coloca como mais próximos da verdade aqueles que estiverem mais próximos da realidade. O verdadeiro seria o real e, portanto, realidade e verdade seriam a mesma coisa: aqueles que tivessem acesso à realidade seriam também os donos da verdade.

2. Pós-estruturalismo

As principais preocupações do pós-estruturalismo envolvem questões fundamentais sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos. A relação entre sujeito e realidade, construção e distribuição de conhecimento estão no âmago das conjecturas pós-estruturalistas.

O pós-estruturalismo procede à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos do mundo. A concepção aqui é de que tudo pode e deve ser questionado, inclusive nossos valores mais arraigados. Deste modo, o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma.

Os pressupostos sobre o que seja a realidade nesta concepção de mundo são examinados a partir das relações de poder estabelecidas pela nossa percepção da realidade. Aqui, a realidade não pode ser separada de quem a observa, ou constrói. E quem a constrói nunca o faz sozinho, mas sim coletivamente nas relações sociais. Não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente da subjetividade que a forma: nós podemos apenas interpretar a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato). As interpretações que construímos nunca são neutras, nunca estão em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva, porque a realidade não é dada, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta (JORDÃO, 2005).

Nossos entendimentos desta dita realidade se fazem na linguagem, que é sempre ideológica, ou seja, localizada (isto é, determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza) e com sua existência baseada em relações estabelecidas culturalmente. Por isso a neutralidade é impossível: nossos olhares são estabelecidos por *lentes* que, embora

cambiantes, usamos permanentemente e das quais não nos podemos desfazer. Assim, a própria linguagem é um desses pares de lentes, que faz com que nossos entendimentos do mundo sejam construídos de uma determinada maneira e não de outra – é um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos de que dispomos. A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos.

Como explica Gina Cervetti (2001), “a realidade não pode ser conhecida em definitivo, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem basear-se numa teoria de correspondência com o real, mas devem, isso sim, ser tomadas localmente”. Essa visão implica em assumir uma responsabilidade maior sobre as decisões tomadas, já que o critério referencial para sua pertinência não está num mundo exterior ao sujeito, independente dele, mas sim na percepção construída pelos sujeitos em relação a suas concepções, a seus valores. Embora nossos valores sejam socialmente construídos, o sujeito, como parte do mundo social, tem responsabilidade sobre suas visões de mundo, sobre seus valores, já que eles resultam da interação do sujeito com o mundo: não se trata simplesmente de um elemento dado *naturalmente* (ou biologicamente) ao indivíduo. Ao falarmos sobre valores e visões de mundo estamos falando sobre relações, sobre trocas estabelecidas entre o sujeito e seus mundos, sobre entrecruzamentos de estruturas sociais e individuais. Tais *trocas* são determinadas culturalmente, mas são também *escolhidas* pelo sujeito de acordo com suas preferências, identificações, possibilidades. O sujeito, mesmo num mundo repleto de determinações sociais, precisa assumir a responsabilidade por suas escolhas, já que faz parte deste mundo e contribui para a constituição, o estabelecimento e a manutenção da sociedade.

O que pode ser considerado como conhecimento e validado pelos indivíduos e suas comunidades, deste modo, é definido justamente por sistemas de representação transmitidos culturalmente de modo a ter sua arbitrariedade apagada (BOURDIEU, 1992) e parecerem naturais, dados, *reais* e portanto verdadeiros. Estes sistemas estão imbuídos de relações de poder que não são inerentemente nem boas nem más, nem produtivas nem impeditivas: o

poder existente nas relações que se estabelecem entre pessoas, entre instituições, entre formas de conhecimento, não é necessariamente uma coisa nem outra – mas o uso que se faz dele, sim. O poder concebido desta forma não é algo que se possui, mas algo que se exerce ou pratica, de diferentes maneiras em diferentes contextos e esferas (Foucault, 1983). Sem ser inerentemente negativo ou positivo, ele pode ser exercido de modo a criar efeitos de superioridade, inferioridade ou igualdade entre os diferentes sistemas de representação e, internamente a eles, entre as diferentes pessoas que constituem as diferentes comunidades que por sua vez integram esses sistemas.

A percepção de nossa parcialidade e da localização de nossas perspectivas, ou seja, de nossas determinações culturais, torna-se extremamente importante no pós-estruturalismo, a fim de que não se percebam como *naturais* as relações de poder construídas culturalmente. Assim sendo, o exame constante dos pressupostos e implicações de nossos entendimentos é constitutivo desta visão: a consciência crítica e a reflexividade permanente instauram-se como atitudes características do pensar pós-estruturalista.

Aqui, a língua constitui a realidade: se tudo o que temos são interpretações, impressões, entendimentos determinados pelos procedimentos interpretativos a nossa disposição e pelos entrecruzamentos discursivos que efetuamos (JORDÃO, 2001); se não existe realidade independente do observador (MATURANA, 2001), então tudo o que temos é a língua, ou como diria Derrida, “não há nada fora do texto”.

As implicações da visão pós-estruturalista para os professores de línguas estrangeiras são imensas. Conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e lingüisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja *desejável*, ou mesmo altamente *recomendável*, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que

possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras). Tais conjuntos existem na língua, adquirem materialidade na arena de conflitos de sua existência social, nos contextos em que se estabelecem os enunciados. Como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não. Nessa visão, não há como *recomendar* ao professor de línguas que trabalhe com cultura em sala de aula, pois ele estará sempre trabalhando com cultura, mesmo que não a tematize – língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrária e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores.

Desse modo, a língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua *constitui* nosso mundo, e não apenas o nomeia. Ela constrói discursos, produz efeitos de sentido indissociáveis dos contextos em que se constituem (BAKHTIN, 1988). Conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis.

Segue-se daí que a sala de aula de língua estrangeira é um local onde se estabelece o contato com formas de entendimento diferentes daquelas legitimadas pela cultura nacional. É um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de se perceber no mundo não características daquelas que a língua materna nos apresenta. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná – Versão Preliminar (2005: 155), “ao ensinar uma LEM, não se ensina simplesmente um código lingüístico transparente e neutro, dissociado dos processos de construção de identidades, dos contextos envolvidos na interação. Ensina-se a perceber possibilidades de construção de significados, a elaborar procedimentos interpretativos e a construir sentidos *do e no* mundo”. Desse modo, dentro da perspectiva de língua como discurso, ensinar línguas estrangeiras é ensinar procedimentos interpretativos determinados por culturas outras que não a cultura da língua

materna; aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. Assim, o espaço de sala de aula é percebido como local de formação de subjetividades. Na sala de aula de língua estrangeira o trabalho pedagógico possibilita marcadamente a construção/aquisição de dispositivos que propiciam entendimentos de mundo diferenciados daqueles possibilitados pela língua materna: a sala de aula de línguas estrangeiras pode oferecer aos alunos pares de lentes que lhes permitam olhar o mundo diferentemente, lançando mão dos procedimentos interpretativos utilizados discursivamente na língua estrangeira ou simplesmente estando consciente da existência e conseqüentemente das possibilidades interpretativas das determinações discursivas concebidas pela língua estrangeira. Ou ainda construindo novos procedimentos interpretativos a partir da combinação e/ou da resignificação dos procedimentos construídos em uma ou outra língua.

Portanto, na perspectiva do professor que concebe a língua como discurso, o valor educativo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira é o contato com procedimentos alternativos de construção de sentidos, com perspectivas diferenciadas sobre os acontecimentos, com maneiras variadas de entender o mundo. Para este professor, o valor educativo da disciplina língua estrangeira prevalece como critério principal para a escolha de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Têm primazia sobre as possibilidades de tratamento gramatical as potencialidades *formativas* da atividade, ou seja, a capacidade que se tem, através do desenvolvimento de determinada atividade, para levar os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam.

Esta concepção de língua leva à necessidade de reestruturação do sistema educacional. Ela requer, além da revisão dos papéis sociais da escola e dos sujeitos que dela participam, um modo diferente de formação profissional, muito mais participativa e que leve os professores à conscientização sobre sua agência, sobre o papel social que eles desempenham na vida dos alunos e de suas famílias, bem como das comunidades nas quais participam. Mais do que uma formação em que os professores de línguas estrangeiras aprendam técnicas para uso em sala de aula, ou conheçam abordagens teoricamente coerentes e atuais, precisamos de cursos de formação em que os professores possam

exercitar sua reflexão, explorar possibilidades de atuação, construir soluções provisórias coletivamente, perceber-se em seu *assujeitamento* e ao mesmo tempo capazes de exercitar sua agência informadamente. Como escreveu Freire (1998:46), é preciso “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto”: perceber-se assujeitado para reconhecer as limitações das estruturas de poder e conseqüentemente agir sobre elas; perceber-se não só capaz de agir, mas agindo independentemente de sua vontade, atuando sobre o mundo constantemente e capaz de fazê-lo também conscientemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Versão Preliminar. 2005.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- FOUCAULT, M. Posfácio: The subject and power. In: DREYFUS, H.L. & RABINOW, P. (eds.) *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J & DAMICO, J.S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. In: *www.readingonline.org 2001*. Acessado em novembro de 2005.
- JORDÃO, C. M. *A Educação Literária No Lado dos Anjos*. Tese de doutoramento. USP, 2001.
- _____. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T., et al (orgs.). *Perpsectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat, 2005.
- MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BAKHTIN, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.