

ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PROXIMIDADES OU DISTANCIAMENTOS?

Wellington Alan da ROCHA¹

Resumo: No presente artigo, realizarei a análise da crítica feita ao Ensino Comunicativo de Línguas no capítulo 4 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) intitulado “Conhecimentos de Espanhol”. Nessa crítica é afirmado que a formação do cidadão crítico é desconsiderada nos debates referentes ao Movimento Comunicativo. Diante desse quadro, parto do pressuposto de que, na realidade, os documentos oficiais da Educação no Brasil e as premissas do Ensino Comunicativo apresentam grandes similaridades. Para comprovar minha ideia, analisarei alguns desses documentos e os princípios dessa metodologia para o ensino de línguas estrangeiras, inserindo-os no contexto histórico de nosso país, visto que somente observando essa relação que será possível, a meu ver, compreender esse estreito vínculo velado.

Palavras-chave: Ensino comunicativo. Educação. OCEM.

Introdução

Durante a elaboração de minha dissertação de Mestrado, chamou-me a atenção uma crítica feita nas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) ao Ensino Comunicativo de Línguas². Segundo esse comentário, as premissas desse paradigma não contemplam a “formação do cidadão crítico”.

Diante desse quadro, decidi fazer uma análise dessa crítica. Entendo que não há consistência nessa observação, posto que, a meu ver, essa abordagem do ensino de línguas estrangeiras realiza “indiretamente” essa tarefa.

Para defender minha posição tecerei alguns comentários sobre o conceito de cidadania e suas implicações nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas OCEM. Na sequência, analisarei os fundamentos do ensino comunicativo, visando demonstrar de que modo essa metodologia atende às demandas dos documentos nacionais da Educação, embora isso não seja citado explicitamente.

¹ Doutoranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - rochasjc@bol.com.br

² Os termos “Ensino Comunicativo” e/ou “Abordagem Comunicativa” se referem ao paradigma vigente nas pesquisas em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Reitero que o adjetivo “comunicativo” não remete à Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas.

A presente análise se baseará no materialismo-histórico, pois esse método, ao apresentar a categoria totalidade, torna possível compreender a questão proposta neste artigo. Ao inserir a legislação educacional e o ensino comunicativo em uma totalidade maior, o mundo no pós-guerra, acredito ser possível perceber que não há diferenças de finalidade entre os documentos e o paradigma vigente no ensino de línguas.

O conceito de cidadania nos documentos oficiais

No quarto capítulo das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (BRASIL, 2006), intitulado “Conhecimentos de espanhol”, há críticas à preocupação exclusiva com a língua enquanto instrumento de comunicação, pois, de acordo com esse documento, ela também é constituinte de significados, conhecimentos e valores. Também se afirma que:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p.146)

Gostaria de tecer alguns comentários sobre essa crítica. Nas OCEM afirma-se que o ensino de língua estrangeira deve favorecer a “formação do cidadão”. Desse modo, é importante retomar o conceito de cidadania.

O sociólogo inglês T. H. Marshall (1967, p.76) compreende a cidadania como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”. Diante dessa afirmação, pode-se compreender a cidadania como um produto da relação do indivíduo com a sociedade. Essa relação, segundo o sociólogo britânico, se baseia na igualdade entre os pares, pois “todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (MARSHALL, 1967, p.76). Prosseguindo com sua exposição, o autor defende que esses direitos e deveres são determinados pela sociedade, o suporte no qual a cidadania se desenvolve como se vê no fragmento abaixo:

Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania

ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 1967, p.76)

Marshall (1967) como se nota nesse enxerto, atribui a essas sociedades a fato de elaborarem “uma imagem de uma cidadania ideal”, que permite avaliar o sucesso e a quais aspirações essa cidadania pode ser direcionada.

Se para o autor, a cidadania é o sistema da igualdade, as classes sociais o são da desigualdade. Sobre isso ele entende que:

A classe social, por outro lado, é um sistema de desigualdade. E esta também, como a cidadania, pode estar baseada num conjunto de ideias, crenças e valores. É, portanto, compreensível que se espere o impacto da cidadania sobre a classe social tomasse a forma de um conflito entre princípios opostos (MARSHALL, 1967, p.76)

Marshall (1967), desse modo, apresenta a dicotomia “cidadania x classe social”. Ele também afirma que o desenvolvimento da cidadania está intimamente relacionado ao desenvolvimento do capitalismo. Entretanto, o sociólogo se indaga como pode ser possível cidadania e capitalismo terem se desenvolvido ao mesmo tempo (segunda metade do século XVII) e no mesmo espaço (Inglaterra), como pode ser visto no seguinte fragmento:

Se estou certo ao afirmar que a cidadania tem sido uma instituição em desenvolvimento na Inglaterra, pelo menos desde a segunda metade do século XVII, então é claro que seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade. Eis algo que necessita explicação. Como é possível que estes dois princípios opostos possam florescer, lado a lado, no mesmo solo? O que fez com que eles se reconciassem e se tornassem, ao menos por algum tempo, aliados ao invés de antagonistas? A questão é pertinente, pois não há dúvida de que, no século XX, a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra. (MARSHALL, 1967, p.76)

No mesmo fragmento Marshall (1967, p.76) lança uma pergunta que indiretamente responde a questão sobre a origem comum desses princípios: “O que fez com que eles se reconciassem e se tornassem, ao menos por algum tempo, aliados ao invés de antagonistas?” De acordo com a pergunta, existe a possibilidade de a cidadania e o capitalismo estarem associados e não serem opostos como o sociólogo tenta argumentar. Essa “aliança”, portanto, seria a razão pela qual ambos se desenvolvem no mesmo tempo e espaço. Como foi demonstrado em um dos enxertos desse autor, a

cidadania se desenvolve no seio da sociedade que, por sua vez, cria a imagem de uma cidadania ideal que define parâmetros para avaliar o sucesso de um indivíduo e a quais aspirações as pessoas devem orientar suas atitudes. Cabe aqui uma questão: de que forma a sociedade organiza esse direcionamento e a avaliação do sucesso?

Na Idade Contemporânea, iniciada com a Revolução Francesa, a burguesia desenvolveu e divulgou suas ideias e valores sobre o que seria o sucesso e a quais aspirações um indivíduo deve orientar suas ações. O sucesso passou a ser medido pelo acúmulo de bens e capital. No que se refere às aspirações, as pessoas devem ser disciplinadas, terem espírito de equipe e vontade de “crescer” na vida, valores que contribuem para a manutenção da ordem e do crescimento econômico. Dessa forma, ela buscou legitimar suas conquistas e criar um ambiente favorável para a reprodução do capital.

A igualdade a qual Marshall se refere no primeiro fragmento analisado é a igualdade jurídica, isto é, todos são iguais perante a lei. Essa igualdade formal, a meu ver, é uma representação que oculta as desigualdades existentes entre as classes sociais, pois situa no plano das ideias uma igualdade que deveria acontecer no plano material. Como o homem é separado do fruto de seu trabalho sem ter consciência disso, pois todos são iguais formalmente, mas diferentes materialmente, estamos diante de um caso de alienação. Também estamos diante de um caso de hegemonia, entendida por Gramsci (2001) como dominação pelo consenso, pois a imagem de “cidadania ideal”, retomando o termo de Marshall, que permite ao indivíduo avaliar o mundo a sua volta, é oriunda dos valores que legitimam a dominação da burguesia.

Dessa forma, entendemos que “formar um cidadão crítico” é levar o indivíduo a adotar certas posturas que contribuam para a manutenção do status quo. A postura crítica que esse cidadão deve ter refere-se à possibilidade de contribuir para a melhoria do meio no qual ele se insere, favorecendo a reprodução do capital. Não há referência a uma possível superação das contradições da sociedade. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Fundamental (Terceiro e quarto ciclos) encontramos a seguinte citação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...] (BRASIL, 1997, p.7)

É possível observar uma tendência ao equilíbrio (que leva ao controle), pois nesse fragmento fala-se em preparar o aluno para mediar conflitos e para ter atitudes de solidariedade e cooperação. No entanto, o meio para realizar essas tarefas é a utilização do diálogo. Dessa maneira, a superação de qualquer tensão vai para o plano das ideias, visto que o equilíbrio entre os homens se dará por meio do diálogo e do consenso (no documento aparece como “tomar decisões coletivas”). As desigualdades de classe não são citadas, pois para a ideia de cidadania, como vimos, todos são iguais em direitos e deveres.

No artigo 35 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que se refere aos objetivos do Ensino Médio também é citada a tendência ao controle, como vê no fragmento seguinte:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p.7)

No primeiro inciso já se nota no Ensino Médio haverá continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior. O que me chama a atenção é o segundo inciso, pois esse é uma dos que melhor destaca a tendência ao controle e à adoção de postura adequada, visto que nesse se afirma abertamente que o aluno de vê aprender para “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Parece-me, destacado nesse documento que não é o trabalho que é adequado ao indivíduo, mas ele que se adéqua ao primeiro. Retomando Marx (2004), quando o trabalho passa a controlar o homem, ocorre a alienação.

Ainda de acordo com o que está escrito nos PCNs, o caminho metodológico para a realização desses objetivos está em “aprender a aprender”, subdividido em 4 competências como se observa na próxima citação:

[...] essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:

- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1997, p.17)

No que tange ao aprender a conhecer, fala-se de “uma cultura geral, suficientemente extensa e básica”. Creio que o adjetivo “básica” sugere uma limitação do acesso à cultura. Minha observação parece ganhar mais força com o sintagma “trabalho em profundidade de alguns assuntos”, pois o conhecimento aprofundado só pode ocorrer em certas situações delimitadas, talvez, pelo currículo escolar, uma seleção do conhecimento produzido pelo homem ao longo da história. Sobre isso, Apple (1982 *apud* PALMA FILHO, 2012, p.34) afirma que “a estruturação do conhecimento e do símbolo e nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma dada sociedade.”

O aprender a fazer está relacionado, como se vê no fragmento exposto há pouco, a resolver problemas e relacionar-se com as pessoas de modo mais harmônico possível, isto é, sem perturbar “a ordem”.

Objetivo parecido aparece no aprender a viver, visto que o aluno deve ser preparado para “gerir conflitos”, respeitar as diferenças (no texto aparece “respeitando valores de pluralismo”) e buscar a paz (que nos documentos educacionais parece significar a ausência de conflitos). As ideias de paz e diferença parecem estar associadas a duas premissas da metafísica. A primeira se refere às divisões eternas e intransponíveis, visto que não se fala em superação (o que não quer dizer supressão) das diferenças. A segunda

diz respeito ao princípio da identidade, pois a paz se funda, segundo o documento, no respeito mútuo das diferenças que, como vimos, são intransponíveis. Portanto, está nítido que a educação é tratada como um mecanismo de controle social, cuja meta central é a manutenção do status atual da sociedade.

Por fim, o aprender a ser refere-se ao agir com autonomia. Esse conceito refere-se à capacidade de um indivíduo agir por conta própria. No entanto, essa ação é guiada pelos valores desenvolvidos no processo educativo que nos PCNs são os valores da classe dominante, a burguesia.

Diante disso, pode-se concluir que o objetivo do ensino de língua estrangeira enquanto contribuição para formar um cidadão crítico tende a fazer da educação um mecanismo para controlar o indivíduo e levá-lo a adotar certos comportamentos convenientes. Essa tendência a controlar o indivíduo é evidenciada nas OCEM como se observa no fragmento seguinte:

É interessante saber que as premissas já citadas neste documento – aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* – também são referidas no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (BRASIL, 2006, p.146)

Ao analisar-se o que se espera do aluno em uma sequência didática, na resolução de uma situação-problema ou em um plano de aula orientado nos pressupostos da pedagogia de projetos, constatamos que aprender a conhecer, fazer, viver ou ser, a ideia central é de que aprender significa realizar bem uma atividade, ou seja, adquirir um dado comportamento.

Com base nessas ideias que acabei de expor, pretendo demonstrar a inadequação dessas críticas ao ensino comunicativo, pois essa metodologia faz o mesmo, visto que ao abordar a língua enquanto instrumento de comunicação, cria situações nas quais o aluno elevado a adotar certos comportamentos. Para explicitar melhor minha posição, passarei à análise dos pressupostos do ensino comunicativo e de seus conceitos centrais, a “competência comunicativa” e a “tarefa”.

As premissas do ensino comunicativo e as demandas sociais do pós-guerra

Diversos autores como, por exemplo, Richard e Rodgers (1994), ao tentar explicar o surgimento do ensino comunicativo de línguas, atribuem um valor exagerado à integração crescente das economias europeias que resultou na União Europeia e ao desenvolvimento da Linguística, que questionou os princípios linguísticos sobre os quais as metodologias para o ensino de línguas anteriores se baseavam. No entanto, parece-me uma explicação um tanto simplista e incompleta por duas razões.

Primeiro, afirma-se com frequência que o aumento do comércio entre os europeus incentivou a circulação de pessoas por toda Europa, o que demandou um maior conhecimento de línguas estrangeiras por parte dos trabalhadores europeus. Dessa forma, o paradigma em questão foi a resposta dada pelos linguistas aplicados europeus a essa demanda. No entanto, durante a Segunda Guerra Mundial, o Método Audiolingual atendeu a uma demanda semelhante, pois os militares estadunidenses estavam atuando em várias partes do planeta e precisavam aprender rapidamente um idioma para a comunicação. Portanto, não bastaria criar diversos institutos para o ensino de Línguas na Europa orientados pelos princípios do Audiolingüismo para atender às necessidades de comunicação oriundas da integração europeia?

Segundo Richard e Rodgers (1994), as bases teóricas do ensino comunicativo se desenvolveram na Grã-Bretanha que até 1973 não fazia parte do Mercado Comum Europeu, do qual surgiu a atual União Europeia. No período anterior ao seu ingresso nessa comunidade, o Reino Unido tinha como principais parceiros comerciais os Estados Unidos e os países da Comunidade Britânica, todos falantes de inglês. Por que desenvolver uma metodologia para o ensino de línguas se é possível fazer negócios com outros países que falam o mesmo idioma?

No que tange à Linguística, tenho uma indagação: pode uma ciência determinar o desenvolvimento da humanidade ou o desenvolvimento da humanidade que determina o desenvolvimento da ciência? Uma análise da História da ciência demonstra que a segunda possibilidade é mais coerente. Portanto, acredito que a Linguística (como qualquer outra ciência) não tenha esse “poder divino”.

Por essas três razões, para compreender melhor as origens do ensino comunicativo, entendo ser interessante analisar o contexto histórico no qual o paradigma atual do ensino de língua estrangeira se desenvolveu, isto é, a Europa Ocidental do pós-guerra.

Após a Segunda Guerra Mundial, segundo Schmidt (1996) a economia da Europa estava seriamente debilitada. O crescimento da pobreza nos países capitalistas do continente poderia favorecer o avanço político dos comunistas. O questionamento dos governos instituídos por parte da população aumentavam consideravelmente.

Diante desse quadro, os Estados Unidos, temendo o avanço do bloco socialista, organizou o Plano Marshall em 1947. Esse plano previa ajuda econômica aos países devastados pelo conflito. Assim, entre 1947 e 1951, Alemanha, Áustria, Bélgica, Luxemburgo, Dinamarca, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia receberam cerca de 13 bilhões de dólares americanos. Como consequência desse plano, em pouco espaço de tempo a Europa Ocidental alcançava os níveis de produção econômica anteriores à guerra.

Ainda segundo o autor, paralelamente à recuperação econômica, os governos dos países europeus empreenderam reformas sociais para diminuir as desigualdades provocadas pelo capitalismo. Portanto, o crescimento da economia deveria beneficiar até as camadas mais pobres da população. Na verdade, essas reformas eram um mecanismo de controle para evitar protestos e uma possível revolução. Assim mesmo, em 1968, não foi possível, na França, evitar uma revolta estudantil que com o apoio dos trabalhadores tornou-se uma greve geral que quase levou a nação a uma revolução socialista.

Além disso, em 1973, começou a crise do petróleo que, segundo Schmidt (1996), na realidade foi uma crise de superprodução, posto que os mercados mundiais tinham chegado à saturação com o crescimento industrial de vários países (nações da Europa Ocidental, Japão, Brasil, Índia, México e Argentina para citar exemplos). Nesse período, o autor também destaca que, mesmo com as reformas sociais na Europa, os salários cresceram mais lentamente que a produção, o que provocou a concentração da renda. Como consequência, as economias capitalistas entraram em recessão, aumentando as tensões sociais.

Portanto, está evidente que no pós-guerra surgiu a necessidade de aprimorar os mecanismos de controle social no mundo capitalista. Dentre os vários mecanismos desenvolvidos posso citar, a guisa de exemplo, o sistema de cogestão difundido nas empresas da Alemanha Ocidental.

No campo educacional, a resposta, segundo Almeida (2012) foi a psicologização do ensino, efetivada pela substituição da aula tradicional pela atividade [...] (informação

verbal)³. Nessa perspectiva aprender significa realizar bem uma atividade. Com isso, ocorreu a valorização das competências e das habilidades. No caso do ensino de línguas, de modo coerente com essa psicologização do ensino, a resposta do ensino de línguas estrangeiras foi o ensino comunicativo, desenvolvido primeiramente na Grã-Bretanha e posteriormente em outros países.

A explicação para o “pioneirismo” desse país está no fato de que em nenhum país europeu as tensões sociais se agravaram tanto quanto no Reino Unido, o que exigiu respostas rápidas. No pós-guerra, o crescimento do país foi lento comparado aos seus pares europeus. Entre 1945 e 1985, o país passou de segunda para sexta maior economia capitalista, sendo superada por Japão, Alemanha, França e Itália. A estagnação econômica foi agravada com a crise de 1973, pois mesmo com uma economia em declínio, houve pesados investimentos nas políticas de bem-estar social (objetivando, logicamente, a contenção do avanço das ideias comunistas). Sobre essa situação, escreveria Schmidt (1996, p.261):

[...] os conservadores venceram as eleições de 1951 e governaram até 1964. Eles diminuíram os impostos sobre os ricos e impediram a estatização das siderúrgicas. Porém mantiveram as reformas sociais mais importantes. Nos anos que se seguiram, trabalhistas e conservadores se alternaram no governo, sem apresentar diferenças substanciais.

A Inglaterra era uma potência em declínio. Indústrias tecnicamente obsoletas (carvão e tecidos), balança comercial desfavorável, inflação. Tornou-se um dos países que menos cresciam na Europa.

Durante o governo conservador de Edward Heath (1970-1974), os serviços públicos sofreram forte degradação por causa dos cortes no orçamento feitos em virtude da crise mundial e da estagnação da economia britânica. Os governos trabalhistas de Harold Wilson (1974-1976) e James Callaghan (1976-1979) não apresentaram mudanças substanciais, assistindo ao aumento da agitação social. Como afirma Schmidt (1996), o grande impacto veio com o governo conservador de Margaret Thatcher (1979-1990), no qual foram adotadas medidas que posteriormente seriam rotuladas como neoliberais. Como consequência dessas medidas, aumentou consideravelmente o número de greves e protestos decorrente das dificuldades pelas quais a Grã-Bretanha passava. Desse modo, a

³ Trata-se de um comentário feito pelo Professor Dr. José Luis Vieira Almeida em uma de suas aulas ministradas na disciplina “Educação escolar, práxis educativa e mediação dialético-pedagógica: uma abordagem ontológica”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

necessidade do controle social foi maior nesse país que em qualquer outro canto do mundo capitalista desenvolvido. Eis o “berço esplêndido” do Ensino Comunicativo de Línguas!

Tomando como referência esse contexto histórico, analisarei as premissas do ensino comunicativo para demonstrar que essa metodologia é a resposta do ensino de línguas para a necessidade de um aumento do controle social.

O ensino comunicativo de línguas, que entende a língua como instrumento de comunicação, tinha como principal objetivo tornar o aluno capaz de “usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo.” (WIDDOWSON, 1978, p. 2). Parece-me que a palavra “adequadamente” sugere uma adequação do indivíduo ao mundo, pois se espera, nessa perspectiva, que o aluno consiga utilizar a língua dentro de certos padrões, isto é, utilizar uma dada variante linguística que corresponda às demandas de certa situação de comunicação. Marcuse (1978) defendia a tese de que a padronização do ser humano era inerente ao capitalismo. Esse objetivo de “usar a língua adequadamente” não seria um meio sutil de fortalecer essa padronização?

Segundo, Richard (2006), o precursor do Movimento Comunicativo foi o Método Nocial-Funcional, que a meu ver, foi uma transição da Abordagem Tradicional para a Comunicativa. O epicentro do ensino nocial-funcional está no conceito de função linguística, compreendida por Gargallo (1999, p.65) como “as coisas que fazemos com a língua: cumprimentar, pedir desculpas, expressar tristeza, [...]; de modo que o relevante é o que desejamos fazer com a língua”. Portanto, a língua é um instrumento que visa a comunicação, que prioriza a transmissão de significados, inserida em um contexto sócio-cultural específico. A gramática e o vocabulário passam a ser escolhidos com a base nas funções linguísticas trabalhadas nos cursos. Esse tipo de programa obedece à seqüência apresentação-prática-produção.

O termo função vem da escola de sociologia francesa também conhecida como Funcionalismo, cujo maior expoente foi Émile Durkheim (1858-1917). Essa escola influenciou diversas ciências, entre elas a Linguística, da qual o Ensino Comunicativo retirou o conceito de função linguística. Por isso, tecerei alguns comentários sobre o Funcionalismo.

Segundo, Almeida (2012), as categorias centrais do Funcionalismo são função (que se refere àquilo que um indivíduo desempenha) e papel (possibilidades que um indivíduo tem de exercer funções). Há diversos papéis, mas sé possível desenvolver uma função por vez. É por meio dessas categorias que os funcionalistas entendem que se cada

indivíduo souber executar corretamente as funções e papéis que lhe são impostas na sociedade, essa não será desestabilizada. Caso haja o desequilíbrio, haverá a coerção social, isto é, medidas que visem reestabelecer o equilíbrio. Um exemplo disso, na sociedade, é sistema penal. Se alguém comete uma falha contra a lei, é julgado pelo sistema judiciário que aplicará a penalidade correspondente. O indivíduo é retirado da sociedade e só retornará à mesma quando estiverem harmonia com a mesma. No caso do ensino comunicativo, quando o estudante exerce uma função linguística corretamente, a comunicação fluirá sem problemas (portanto de forma harmoniosa). A coerção é simbólica, representada pela comunicação ineficiente [...] (informação verbal)⁴.

Ao se planejar uma aula ou um livro didático (LD) que siga as premissas nocional-funcional, a pergunta base deixa de ser “quais estruturas ensinar?”, e passa a ser “quais funções ensinar”. Da resposta à essa pergunta surge a seleção das funções linguísticas necessárias para a comunicação. Ao escolher as funções a serem ensinadas, o professor não estaria contribuindo para o aumento do controle sobre o estudante, visto que tais funções tendem a “mecanizar” o comportamento?

Como se nota, as ideias de padronização e função, sobre as quais fiz algumas considerações, presentes no ensino comunicativo parecem demonstrar uma estreita relação entre esse paradigma e as demandas sociais do pós-guerra: aumentar o controle sobre o indivíduo de modo a erradicar conflitos.

Como visto, o objetivo principal do ensino comunicativo era desenvolver a competência comunicativa no aprendiz de língua estrangeira (WIDDOWSON, 1978). Esse conceito de competência como habilidade de aprender e usar uma dada língua é baseado no conceito de inatismo de Chomsky, ou seja, todo ser humano nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inscrito no cérebro, ou seja nasce com uma competência linguística que o fará gerar e desenvolver sua língua materna com o mínimo esforço e rapidamente (HYMES, 1995).

O conceito de competência comunicativa é compreendido por Canale e Swan (1980) como os conhecimentos e saberes dos quais o falante dispõe para utilizar o idioma, ou seja, esse conceito implica outras competências, além da gramatical proposta por Chomsky. Ainda segundo os autores, a competência comunicativa envolve quatro dimensões que, embora separadas, interligam-se uma à outra: (1) a gramatical refere-se

⁴ Trata-se de um comentário feito pelo Professor Dr. José Luis Vieira Almeida em uma de suas aulas ministradas na disciplina “Educação escolar, práxis educativa e mediação dialético-pedagógica: uma abordagem ontológica”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

ao conhecimento do código linguístico (verbal ou não verbal); (2) a sociolinguística diz respeito à produção e compreensão adequadas de expressões em seus diferentes contextos sociais; (3) a estratégica contempla o conjunto de ao domínio das estratégias de comunicação (verbal e não verbal) que contornam eventuais falhas na comunicação, otimizando a comunicação; (4) a discursiva abrange o modo como as formas gramaticais (coesão) e os significados (coerência) servem de suporte para a produção de textos falados ou escritos, que atendam de forma eficaz às necessidades comunicativas do contexto em que o falante da língua estrangeira se encontra.

Parece-me que as dimensões da competência comunicativa são mais uma evidência da relação existente entre o ensino comunicativo e a necessidade de controle social. O componente sociolinguístico apresenta a ideia de padronização e adequação ao contexto social (situação na qual o indivíduo se encontra), pois cada situação exige uma dada postura linguística. Como não há um critério para definir o que é adequado na comunicação, entendo que o adequado é aquilo que ocorre na vida cotidiana. Eis aí mais uma evidência do controle. Agnes Heller (2008) faz o seguinte comentário sobre o cotidiano:

A vida cotidiana não está fora da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu efeito posterior na cotidianidade. (HELLER, 2008, p.34)

Pelo exposto, o cotidiano legitima todos os feitos históricos e os valores por esses defendidos. Ao focar a adequação do indivíduo a um contexto social, o ensino comunicativo sutilmente faz com que o indivíduo assimile os valores que a vida cotidiana legitima. Não encontramos neste ponto a mesma tendência a imutabilidade apontada nos documentos da educação no Brasil?

No entanto ressalto que Heller (2008) compreende ser necessária a superação do cotidiano pelos homens com vista a uma superação das desigualdades sociais, o que não é considerado nas premissas do ensino comunicativo (pelo menos não encontrei até o momento uma referência a essa necessidade).

Cada vez mais se difundiu a ideia de que as habilidades linguísticas iam além da competência gramatical. Segundo Widdowson (1991), saber usar o conhecimento linguístico (*usage*) para diferentes finalidades comunicativas (*use*) era a preocupação maior. Com essa nova meta no ensino de línguas, a questão passou a ser “como

desenvolver um programa de estudo que refletisse a noção de competência comunicativa e quais implicações teria para a metodologia de ensino de línguas”, segundo Richards (2006, p.15). Como consequência, o ensino passa a contemplar aspectos da aquisição de competência comunicativa (VANEK, 1980 *apud* RICHARDS, 2006), quais sejam: (1) reflexões sobre a finalidade que incita o aluno a estudar certa língua; (2) noções sobre o ambiente em que a língua será utilizada; (3) o papel representado pelo aluno e pelos seus interlocutores ao interagir na língua alvo; (4) os eventos comunicativos que serão vivenciados pelo aprendiz; as funções linguísticas envolvidas em um dado evento comunicativo; (5) as habilidades retóricas, como contar histórias, por exemplo; (6) os conteúdos: lexical e gramatical; (7) a variedade linguística que será adotada frente a um dado evento comunicativo.

Destaco que o termo competência também é oriundo do funcionalismo, podendo ser compreendido como uma pré-disposição para a execução de uma função. Acredito que a tendência ao controle do indivíduo é evidenciada pela preocupação com o papel que aluno deve exercer na comunicação e com as funções que ele mobilizará ao comunicar-se na língua estrangeira. Reitero também que o papel e a função tem sua origem no cotidiano que, como afirmei há pouco, legitima valores cujo questionamento não é previsto por esse paradigma no ensino de língua estrangeira.

De acordo com Larsen-Freeman (2001), os papéis do aluno e do professor também se alteraram. Para ela, o professor passa a desempenhar diversos papéis, dentre os quais: (1) o de facilitador da aprendizagem: cabe a ele estabelecer situações nas quais possa haver comunicação; (2) o de analista de necessidades: cabe a ele acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, detectando suas dificuldades e buscar trabalhá-las; (3) o de conselheiro: ele deve ajudar ao aluno, esclarecendo suas dúvidas em atividades comunicativas.

Quanto ao aluno, este deve estar engajado no processo de comunicação. Para tanto deve ser independente e solícito, negociando sentidos (usos da língua) com colegas e professor durante a interação em classe.

Pelo exposto, entendo que o professor procede como um agente desse controle social, pois ao escolher as situações nas quais pode haver comunicação, ele contribui para efetivar o controle sobre o aluno. No entanto, o docente também é controlado, visto que suas escolhas se limitam às funções comunicativas, provenientes do cotidiano, cujos valores legitimam a dominação do indivíduo. Dessa forma, professor e alunos estão

“confinados”, pois a ambos lhes é negado, nessa perspectiva, a possibilidade de superação da vida cotidiana.

No ensino comunicativo por tarefas, segundo Richards (2006, p.58),

“[...] o aprendizado lingüístico resulta da criação dos tipos corretos de processos que envolvem interações na sala de aula, e a melhor forma de criá-los é utilizar tarefas com instruções especificamente desenvolvidas”.

A competência comunicativa pode ser adquirida, nessa perspectiva, como um subproduto de atividades interativas (tarefas), com as quais os alunos se vêm envolvidos. É importante ressaltar que tais tarefas passam a ocupar papel central no ensino de línguas. Entendo que conceito de tarefa é uma clara evidência de que o ensino comunicativo é a “psicologização” do ensino de línguas. Não poderiam essas tarefas levar o estudante a adoção de comportamentos um tanto mecânicos? Gostaria de prosseguir com a análise do conceito de tarefa.

Richards (2006) afirma que os defensores do Ensino Comunicativo por Tarefas fazem a distinção entre dois tipos de tarefa. Nas tarefas pedagógicas a meta é estabelecer um ambiente favorável para que o aluno faça uso estratégias de interação específica. É possível que o aprendiz tenha de mobilizar conhecimentos referentes aspectos específicos de linguagem, como, por exemplo, o vocabulário. As tarefas de mundo real são aquelas nas quais o aluno interage em atividades que reproduzem a utilização da linguagem em situações reais de comunicação, constituindo, desse modo, um “treinamento” para possíveis interações do mundo real.

Acredito, com base no que expus até aqui, que o termo “treinamento” se refere à assimilação de comportamentos esperados na vida cotidiana. Entretanto, esses comportamentos são uma legitimação dos valores impostos pelas classes dominantes.

Considerações finais

Diante do exposto, creio que o ensino comunicativo se tornou o paradigma para o ensino de línguas pelo fato de dar a resposta pedagógica adequada às demandas das classes dominantes: padronizar comportamentos para, por meio de sua mecanização, facilitar o controle social. Por essa razão, não me causa estranhamento que, apesar das críticas feitas nas OCEM, o ensino comunicativo por tarefas é o “método” recomendado

nos PCNs do Ensino Fundamental, no que tange a questões didáticas, como podemos ver na transcrição abaixo:

[...] O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa [...] No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, como algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula [...] O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade e num tópico e não em um aspecto específico do sistema lingüístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido. (BRASIL, 2001, p.266)

Isso é possível porque embora os documentos oficiais da educação e o ensino comunicativo pareçam ter objetivos diferentes (formar o cidadão crítico e levar o aluno a adquirir uma competência comunicativa, respectivamente), é possível notar um objetivo velado que os une como o demonstrei neste artigo: a preocupação em estabelecer o controle social dos indivíduos.

Eis o desafio aos professores de língua estrangeira que trabalham a educação enquanto meio para favorecer a emancipação do homem: propor uma resposta pedagógica ao controle social que em nossa profissão se materializou no ensino comunicativo de língua estrangeira.

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND OFFICIAL DOCUMENTS OS EDUCATION IN BRAZIL: NEAR OR DISTANCES?

Abstract: In this article, will perform the analysis of the criticism of the Communicative Language Teaching in Chapter 4 of the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEMs) entitled "Knowledge of Spanish." In this review it is stated that the formation of the critical citizen is disregarded in discussions regarding Communicative Movement. Given this situation, I assume that, in fact, the official documents of Education in Brazil and the assumptions of Communicative Teaching exhibit great similarities. To prove my idea, I will analyze some of these documents and principles of this methodology for the teaching of foreign languages, placing them in historical context of our country, since only observing that this relationship will be possible, in my view, this narrow understanding veiled link .

Keywords: Communicative language teaching. Education. OCEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: linguagem, códigos e suas tecnologias.** São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 fev. 2013.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.1.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HYMES, H. D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, Miquel. **Competencia comunicativa: documentos básicos para la enseñanza de lenguas.** Madrid: Edelsa, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin-Claret, 2004.

PALMA FILHO, J. C. Legislação educacional: a organização legal da Educação Básica. In: PINHO, Sheila Zambello de (coord.) **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão Escolar** São Paulo: Cultura Acadêmica: Univesp, 2012.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativos de línguas estrangeiras.** São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press, 1994.

SCHMIDT, M. F. **Nova história crítica: moderna e contemporânea.** São Paulo: Atual, 1996.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.