O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria José R. Faria Coracini
UNICAMP - IEL/DLA

Para tentar responder ao tema proposto, gostaria, em primeiro lugar, de lançar algumas reflexões sobre o que significam os termos língua materna e língua estrangeira, para, depois, então, levantar algumas idéias (não soluções) sobre o ensino.

Os termos "língua materna" e "língua estrangeira- têm normalmente tomado acepções simplistas demais, como mostra L. Dabène (1994). Língua materna significa à primeira vista língua da mãe, ensinada pela mãe- mas há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe a missão de ensinar a "sua" língua. Na escola, tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada (que coincide, em muitos casos, mas não sempre, com a língua oficial - padrão - do país em questão), sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. "Língua materna" indica também a primeira língua aprendida, mas há casos em que a criança aprende duas ao mesmo tempo. Eu conheço uma família, cujo pai é francês e a mãe, brasileira, filha de pais alemães, que decidiu iniciar o filho, desde o nascimento, nas duas línguas: com a mãe, a criança deveria se comunicar em alemão, com o pai, em francês. Qual seria, então, sua língua materna? 0 francês, já que ela vivia na, França, ou o alemão, que era, afinal de contas, a língua falada pela mãe? E para a mãe, qual seria a língua materna: o português, já que nascera no Brasil e havia aqui completado seus estudos, ou o alemão, língua que herdara dos pais ou, adaptando o vocábulo, da mãe? Problema de identidade? Provavelmente, mas problema também para o ensino, se este não quiser funcionar apoiado sobre a falsa idéia da homogeneidade o que, aliás, tem feito o tempo todo.

E língua estrangeira? Teria ela uma única acepção? Também não, já que há situações diferentes em que se ensina a língua estrangeira, também chamada por alguns de segunda língua. sobretudo quando sua aprendizagem se dá em imersão. É o caso, por exemplo, dos imigrantes que aprendem a língua do país que os aceitou ou dos indígenas aprendendo a língua oficial do país onde nasceram. Há, ainda, graus diferentes de estrangeirização, de

estranhamento ou, como querem alguns, de distanciamento. Voltaremos a isso mais adiante. O que é importante guardar até aqui é a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas (língua materna e estrangeira ou segunda língua) [1], sobretudo se considerarmos a concepção de sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade).

Esta introdução nos leva a refletir sobre ao menos duas questões que, a meu ver, interessam tanto ao ensino da chamada língua materna quanto ao ensino da chamada língua estrangeira: a questão da identidade e sua relação com o ensino de línguas.

Abordemos, primeiro, de maneira breve, a questão da identidade. Embora o termo "identidade" sugira uma idéia de unidade e estabilidade, ele é tomado por nós como operando na dimensão representativa, isto é, imaginária, de unidade do locutor (ou do interlocutor) enquanto ego (cf Serrani 1997b); isso porque concebemos o sujeito descentrado, inconsciente, e a linguagem, heterogênea. Kristeva, em seu livro Etrangers à nous-même (1991) nos revela a complexidade da identidade, já que o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que outro pensa que sornos- a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, re-significações, novas identificações pela linguagem. 0 conhecido enunciado "Eu é o outro" de Rimbaud, implode a unicidade do sujeito cartesiano, mestre do seu ser e do seu dizer, largamente aceito pela cultura ocidental à qual pertencemos e faz irromper o sujeito psicanalítico; este exibe sua heterogeneidade, sua complexidade. Embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, se depara com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados ...). Bakhtin (1929) postula a polifonia [2], pluralidade de vozes na constituição da linguagem. É nesse sentido que se pode falar de estrangeirização da língua materna, habitada por uma pluralidade de vozes; se seguirmos essa linha de raciocínio, a noção de "língua padrão- constitui uma tentativa de abafar essas vozes, de abafar as diferenças. Mas, apesar dos efeitos de abafamento, e como conseqüência

[1] Não faremos a distinção entre língua estrangeira e segunda língua, neste texto.
[2] Ver também Todorov (1981).

da heterogeneidade que o constitui, o sujeito se encontra em perene (trans)formação.

Daí se infere a dificuldade, ou melhor, a impossibilidade do controle total sobre a linguagem, sobre qualquer sujeito, inclusive sobre si mesmo. Mas como o desejo de controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional, capaz de controlar a si e ao outro (interlocutor) pela linguagem, a instituição escola e, como decorrência, o ensino, está pautada na possibilidade de controle da aprendizagem. Essa naturalização da racionalidade que, na verdade, é também construção humana (c£ Nietzshe) garante que toda teoria que defenda a possibilidade de monitoração de si e/ou do outro é bem sucedida. É o caso, atualmente, da psicolingüística e da abordagem comunicativa pautadas na teoria cognitivista (ênfase sobre a mente, inteligência), que tem em Krashen um de seus maiores representantes. É o caso também do método estruturalista-behaviorista, no ensino de línguas, que atingiu seu auge na década de 70 aqui no Brasil, e na década de 60 na Europa.

Lembramos bem que a grande novidade metodológica, em termos de ensino da língua estrangeira, nessa ocasião, consistia em evitar a língua vernácula e colocar o aluno diante das estruturas da língua a ser aprendida, diretamente, sem intermediário, a não ser o professor (que, na verdade, constituía o representante autorizado da segunda língua, ou melhor dizendo, do livro didático). Toda tradução devia ser evitada, porque se acreditava que a interferência da primeira língua poderia atrapalhar a aprendizagem da língua estrangeira. Era, então, necessário fazer tabula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia e partir do zero para ensiná-lo a falar uma outra língua, procurando refazer o percurso da primeira. Tal procedimento, trazido pelo método estruturalista-beliaviorista, também chamado de método direto, pressupunha uma concepção de ensino-aprendizagem da LE segundo a qual todo ensino de língua deveria imitar o ensino da língua materna. Isto significava: expor o aluno à língua estrangeira, em situações da vida cotidiana, fazê-lo ouvir e repetir as estruturas, até a sua memorização e total assimilação. É claro que era impossível reproduzir exatamente as situações de aprendizagem da primeira língua, sobretudo no que diz respeito à espontaneidade das situações, das falas que só podiam acontecer na infância. A artificialidade do ensino de língua estrangeira era enfatizada pelos chamados exercícios estruturais completamente esvaziados de significado.

Quanto ao tipo de linguagem, é bom ressaltar que, apesar de se inserir em situações de comunicação oral (conversa ao telefone, numa mercearia,

em casa entre a mãe e o médico sobre doença do filho etc.), tratava-se de uma escrita oralizada. Contra essa característica se insurgem, na década de 70, na Europa, e na década de 80, no Brasil, os metodólogos e lingüistas aplicados, amplamente influenciados, não mais pela psicologia behaviorista, mas pela psicologia cognitivista, propondo a abordagem comunicativa. Esta, aliás, continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas sobre a memória, sobre o processo (c£ uso do protocolo verbal), nas atividades de leitura, centralização do ensino nas necessidades dos alunos, colaboraram para o êxito da abordagem, êxito esse que levou a um comportamento de mitificação (inquestionabilidade).

É preciso lembrar que, apesar do sucesso da abordagem comunicativa, ainda há vestígios da metodologia estrutural-behaviorista inclusive na maneira como se conduz e se organiza tanto a aula de língua estrangeira quanto a de língua materna: estímulo - resposta ou reação - reforço; ao estímulo corresponde a fala do professor, na grande maioria das vezes sob a forma de pergunta (Ex.P [numa aula de francês instrumental - 3° grau]: 0 Brasil se encontra na ...), à reação corresponde a resposta do aluno, que busca acertar, isto é, dizer exatamente o que o professor quer que ele diga (Ex. Axxx: América do Sul), e, ao reforço, a avaliação da parte do professor (ok, muito bem; isso; certo; não é bem assim ...), A diferença é que hoje não se é tão ortodoxo quanto na década de setenta: nessa ocasião, se a resposta não correspondesse àquela desejada ou esperada, a culpa era do professor que não soubera provocar a reação correta. Por conta disso, há quem interprete o que se passa hoje como uma certa displiscência: se não mais a culpa recai inteiramente sobre o professor, ela parece recair sobre o aluno que não entende o que é pedido. Grande parte das vezes, a falha não está especialmente nem num nem noutro, mas no livro didático que ninguém questiona por se partir do pressuposto de que ele não pode ter errado; ou, melhor ainda, na instituição escola ou no sistema que pré-determina as atitudes, normatizando comportamentos e a própria linguagem. É claro que a todo exercício de relações de poder correspondem, como mostra Foucault, resistências dos sujeitos que se manifestam sob a forma de desacordos, desobediência, silêncio...

Do ponto de vista da relação entre as duas línguas, em aulas de língua estrangeira, parece consensual, hoje, aceitar-se a tradução, a referência à língua materna para melhor explicar um item gramatical ou

para introduzir uma expressão ou um aspecto cultural diferente ou até mesmo semelhante. Mas, raramente, o professor de língua estrangeira tem a oportunidade de observar o que ocorre nas aulas de língua portuguesa e vice-versa. Freqüentemente, mesmo quando o professor ministra aulas de português ou de francês/inglês, ele procede como se fossem aulas distintas com pouca ou até mesmo qualquer relação entre elas. E, no entanto, trata-se, em ambas, do ensino da linguagem para os mesmos jovens.

Na verdade, desculpem se os escandalizo, pouco mudam na escola as chamadas mudanças metodológicas e isso por várias razões: a primeira, é que nenhum professor consegue transformar radicalmente sua prática, embora esta esteja em constante movimento, por que sua formação permanece à revelia do seu consciente; segundo, porque nenhuma proposta ou abordagem de ensino é realmente "nova": vozes anteriores surgem na constituição do que se chama "novo", de modo que este se constrói na estrutura ideológica vigente, o que significa que os mecanismos ou técnicas mudam, mas as relações de poder, culturalmente marcadas, permanecem, embora cora outra roupagem.

Seguindo o fio de pensamento e a perspectiva teórica até aqui esboçados, pode-se dizer que, quando o sujeito desenvolve a -aquisição" (ou aprendizagem) bem sucedida de uma segunda língua, isto é, quando ele se inscreve na língua do outro, ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo, de deslocamento que possibilita um re-arrarjo significante (cf Serrani 1997a). Dessa maneira, dá-se a inscrição do sujeito na discursividade nova da segunda língua. Mas, é óbvio, e disso não podemos esquecer, que a nova rede de prevalências significantes acontece filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes (formações discursivas) na primeira língua que, afinal de contas, é quem sempre comanda o jogo. Não queremos com isso defender a impossibilidade de mobilizações profundas, mas também não defendemos a inserção automática e simplista na segunda língua, como leva a crer o ensino que insiste na mera repetição e memorização de estruturas ou até mesmo de diálogos em língua estrangeira. Inscrever-se numa segunda língua significa re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que exige, sempre e inevitavelmente, um confronto entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (cultura) e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um de articular as

diferenças, que decorre o grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de aquisição da segunda língua.

É preciso observar que, embora se costume enfatizar a presença da consciência na aprendizagem da L2, por oposição à inconsciência da aquisição da primeira língua, a segunda língua não está livre das manifestações dos processos inconscientes primários de que fala Freud. Falar ou escrever é sempre um processo complexo que supera o mero exercício de habilidades e a resolução de problemas. 0 grau de maior ou menor sucesso depende, sobretudo, do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz ao se defrontar com outros modos de estruturar as significações do mundo que se apresenta como múltiplo e construido. Contrariamente ao que nos faz pensar a escola, depende muito pouco (comparativamente, é claro) da consciência metalingüística da gramática, da assimilação de estruturas, da correção fonética. Aliás, a correção fonética, como mostra Melman (1991), não é um simples problema de configuração biológica; ela depende de fatores psicológicos e da relação do falante com as pessoas e com a cultura da língua do outro, enfim, da imagem do aluno com relação à língua em processo de aquisição.

Daí já se pode depreender uma relação de base entre o ensino da língua estrangeira e o ensino da língua materna. Fica claro que, se o ensino do vernáculo na escola não coloca o aluno em situações de significação pela linguagem, como parece ocorrer com freqüência, se a ele não lhe é permitido produzir sentido (a partir do que ouve ou lê e naquilo que escreve), mas apenas "decodificar", se o texto não é senão pretexto para o ensino explícito (e, desculpem se escandalizo alguns, por vezes, inútil) da gramática, ao menos tal como é feito na escola, eliminando a função principal do texto que é a de se oferecer ao processo de significação; se poucas oportunidades, ou nenhuma, são concedidas ao aluno no sentido de lhe permitir dar vazão ao seu inconsciente pela expressão escrita, ainda que, para isso, seja necessário mostrar as regularidades que se deve respeitar; se tudo isso continuar ocorrendo, então, fica difícil perscrutar a língua do outro (a língua estrangeira), confiante, em busca do enriquecimento de sua alteridade que, afinal, constitui sua identidade.

0 fracasso ocorre, sobretudo, quando o ensino da segunda língua ou LE dá continuidade ao ensino da primeira, perpetuando a representação escolar segundo a qual aprender uma LE significa assimilar formas (orais ou escritas) - ou seja, codificar pensamentos -, ainda que essas formas

estejam vinculadas a uma situação possível de comunicação, quando aprender uma LE significa conhecer o significado de cada palavra (estudo do vocabulário), fora do contexto histórico-social e, portanto, ideológico, homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita).

Enquanto prioridade for concedida ao ensino do vocabulário, à mera e obrigatória reprodução, repetição do texto, como se o sujeito fosse um receptáculo vazio à espera de preenchimento, enquanto as chamadas perguntas de compreensão não ultrapassarem a mera linearidade do texto - facilitando", à exaustão, as respostas; enquanto aos alunos forem concedidos apenas os turnos secundários, não será possível exigir deles que "saibam" uma língua; quando muito podem ser solicitados alguns conhecimentos da língua em questão Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela (Melman 1991:18), isto é, dar vazão ao inconsciente significando e significando-se. Melman defende a idéia de que jamais saberemos uma segunda língua corno sabemos a primeira, e se a experiência mostra a pertinência de tal afirmação sobretudo nas zonas de não interdição, acredito que é possível atingir patamares de identificação, quando não somos calados, silenciados, castrados, desrespeitados (zonas de interdição, de recalques - o que ocorre tanto em situações de imigração (estudadas por Kristeva e por Melman), quanto em situações de sala de aula (cf Coracini 1995).

Os psicanalistas crêem que os chamados fracassos na aquisição de uma segunda língua que, na maioria das vezes, geram o mutismo, o silêncio, se devem não raro ao medo de permitir a esse estrangeiro (o outro pela língua do outro) que nele se aloje, desequilibrando a própria subjetividade (estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas, c£ Kristeva, 1991: 283). Os chamados fracassos se devem à dificuldade, pois, em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância.

Se, ainda por cima, a escola reforça esse medo, silenciando o aluno, pela relação castradora do poder - entre alunos e professores e entre estes e a direção (coordenação ou secretaria da educação) -, pelo ensino de formas transparentes (neutras, com significado único), então, as chances de fracasso são ainda maiores. E aí surgem aqueles que dizem: mas se eles nem sabem a própria língua, para que serve ensinar uma outra? Jamais pararam para pensar que o incômodo, ou melhor, o des-arranjo, causado pela presença do

outro pode provocar deslocamentos significantes e significativos, capazes de favorecer, no adolescente, a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e - quem sabe? movimentos, não permitindo nem a obediência cega, nem a subserviência que só interessa a alguns. Mas, para que isso aconteça, é necessário repensar a escola, em especial, as aulas de línguas (primeira e segunda), garantindo ao aluno momentos de significação e de re-significação, de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui. E isso, a meu ver, deveria começar nas aulas de línguas - vernácula em primeiro lugar e estrangeira, a seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura** (Língua estrangeira e Língua materna). Campinas: Pontes, 1995.

BAKHTIN, M. (1929) **Le Marxisme et la Philosophie du Langage** Trad. Franc. Paris: Editions du Seuil, 1978.

DABÈNE, L. **Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues**. Paris: Hachette FLE, 1994.

KRISTEVA,J. **Etrangers à nous-mêmes** . Paris: Gallimard, 1991.

MELMAN,C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País** . São Paulo: Escuta,1991.

SERRANI, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. **DELTA**, v. 13, n. 1, São Paulo, EDUC, p.63-81, 1997a.

_____ . **Discurso e Aquisição de Segundas Línguas** : Proposta AREDA de Abordagem. Coleção Ensaios UFRGS. Porto Alegre, 1997 b, no prelo.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique** . Paris: Editions du Seuil, 1981.