

LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Renilson Santos OLIVEIRA¹

RESUMO: Pretendemos, no presente artigo, traçar uma linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil, com especial atenção à língua francesa, no que diz respeito à contribuição de cada metodologia ou abordagem de ensino de línguas no currículo da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: didática, línguas estrangeiras, francês, educação brasileira.

¹ - Professor doutor de Língua Francesa do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Email: renilov@ig.com.br

LIGNE DU TEMPS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU BRÉSIL

RÉSUMÉ: Nous envisageons, dans cet article, retracer une ligne du temps de la didactique des langues étrangères au Brésil, en mettant en valeur la langue française, en ce qui concerne la contribution de chaque méthodologie ou approche dans l'enseignement des langues dans les programmes de l'éducation brésilienne.

MOTS-CLÉS: didactique, langues étrangères, français, éducation brésilienne

Penser, retrospectivement, sobre a didática das línguas estrangeiras, significa voltar-se a um período que corresponde a mais de 5.000 anos de história do ensino de línguas no mundo. Assim, seria pretensioso demais registrar todos os detalhes que permearam esse longo período na extensão permitida neste artigo e sem o tratamento devido de um historiador especialista. Porém, apresentaremos traços de contribuição na construção histórica da didática das línguas estrangeiras, cujos vestígios datam da época do ensino do sumério aos acadianos, na atual Bagdá, a partir de 3.000 anos a.c. (Germain, 1993).

Como não pretendemos tratar de todo esse percurso temporal, decidimos apresentar alguns princípios das diferentes tendências metodológicas que serviram de orientação às práticas dos professores de línguas estrangeiras em nossa realidade educacional brasileira.

Assim, nosso ponto de partida se caracteriza com a provocação do pensamento do didatólogo Valnir Chagas ao afirmar que a importância da didática das línguas no Brasil se deu a partir de 1931. Com isso, pensamos em como se promovia o ensino das línguas estrangeiras antes desse marco temporal, ou seja, antes da reforma educacional de Francisco Campos no Brasil em 1931.

Com esse divisor de águas, veremos, na sequência, registros que remontam desde o período colonial no Brasil, tendo em vista que as cadeiras de língua francesa e língua inglesa foram criadas oficialmente de acordo com os termos do mesmo decreto de 22 de junho de 1809 (OLIVEIRA, 2002).

1. ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL – COLÔNIA

O ensino de línguas no período colonial foi marcado pela pedagogia jesuítica, presente nos colégios destinados à formação de sacerdotes que se ocupavam da instrução dos filhos brancos dos colonos e da catequese dos índios, aos quais, consequentemente, os jesuítas impunham a repetição e imitação das línguas latina e portuguesa como método de aprendizagem, através de exercícios para ler, contar,

escrever, soletrar e rezar.² Esses exercícios desmotivavam os índios e uma tristeza imperava entre eles ao estudarem nos colégios dos padres. Os missionários, egressos desses colégios criados pelos jesuítas, conservaram obrigatoriamente a metodologia e programa de estudos de línguas baseados em um documento oficial e padronizado, publicado em 1599 em Roma – *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu*.³ Na IV parte desse documento, era previsto o ensino das línguas latinas e gregas. Daí pode-se depreender que a metodologia empregada pelos jesuítas não se diferenciava daquela para o ensino das línguas clássicas, tendo como suporte a representação escrita para estudos de cunho filológico.

2. ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL - IMPÉRIO (1841-1881)

Nesse período, a educação brasileira passou por várias reformas, sendo uma delas, no tocante ao ensino de línguas, a reforma do Ministro Antônio Carlos de 1841 que garantia a presença das línguas antigas e modernas como o latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano (facultativo) em todos os estágios do Colégio D. Pedro II. Apenas em 1857, com a reforma do Marquês de Olinda, houve uma preocupação com a metodologia de ensino das línguas vivas estrangeiras: francês, inglês, alemão e italiano.

Nas últimas décadas do império no Brasil, a ciência da linguagem passava por um período de transição. A metodologia de aprendizagem de línguas deixava de seguir os moldes ultrapassados dos antigos gramáticos portugueses. Assim, na capital do Império – Rio de Janeiro, surgia a valorização do *método histórico-comparativo* aplicado ao ensino das línguas, sobretudo, da vernácula. Foi o Colégio D. Pedro II que serviu de precursor dessa nova orientação para as demais províncias do império. Tal orientação foi considerada como uma “verdadeira Renascença dos estudos philológicos no Brasil”, cujos mentores foram Max Müller e Franz Bopp (alemães) e Darmesteter (francês) (ROCHA JÚNIOR, s/d).

Embora o *método histórico* tenha sido utilizado no ensino da língua vernácula e no ensino de línguas estrangeiras, o período imperial foi marcado, portanto, pela *metodologia tradicional* aplicada ao ensino das línguas clássicas e, consequentemente, ao ensino das línguas estrangeiras que ocupavam um espaço privilegiado na educação brasileira à época.

² - "Ratio Studiorum: Contra-Reforma ilustrada (Vamireh Chacon): <http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com/2008/06/ratio-studiorum-contra-reforma.html>. Acesso em 28.09.09

³ - “É, ao mesmo tempo, programa e método – código não só do que se deve ensinar, mas também do modo pelo qual o ensino deve ser ministrado.” (MADUREIRA, *apud* GOMES, 1985, p.21)

3. ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL - REPÚBLICA

Durante o período da primeira República (1890-1925), a educação brasileira sofreu algumas reformas com implicações diretas no ensino de línguas estrangeiras. A reforma de 1890 do Ministro Benjamim Constant tirou seu prestígio em função de seu teor enciclopédico, por exemplo, o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, como também o estudo das literaturas estrangeiras. Mais tarde, o decreto de nº 1.041 de 1892 devolve a importância às línguas estrangeiras com a retomada dos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. A reforma de 1901 do Ministro Epitácio Pessoa altera a oferta das línguas em função da redução de anos de formação no Colégio D. Pedro II para 06(seis) anos. Em decorrência, o inglês e o alemão retomam seu espaço no currículo, dessa vez, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais comunicativo.

Mais uma reforma aconteceu em 1911 com o Ministro Rivadávia Correa. As línguas vivas e as clássicas retomam seus estudos literários. Essa reforma traz também orientações acerca da metodologia a ser empregada no ensino de línguas com fins comunicativos. Vale ressaltar, que havia sinalizações na legislação educacional para que houvesse avanços no ensino das línguas estrangeiras de maneira que a comunicação fosse seu maior objetivo. Essa intenção era o ideal, mas não o real na educação brasileira.

Em relação à metodologia de ensino de línguas estrangeiras vigente neste período, havia uma preocupação em relação à prática dos professores de línguas caracterizada pela sequência da *tradução, gramática, leitura e análise*. Assim, tornava-se difícil atingir objetivos mais práticos como apregoavam as mais recentes reformas. Dessa forma, o período republicano, marcado ainda no campo da didática das línguas pela *metodologia tradicional*, não apresentou avanços, apesar do surgimento da expectativa de se aprender uma língua com fins comunicativos do ponto de vista oral e escrito.

Como vimos até aqui, o referencial metodológico para o ensino de línguas, nos períodos imperial e republicano, baseava-se indistintamente na mesma abordagem utilizada no ensino das línguas clássicas e das línguas modernas, ou seja, nos princípios da *metodologia tradicional*, podendo ser denominada também de metodologia centrada na pureza da gramática explícita e na tradução de textos das mais significativas obras literárias.

No próximo tópico, registraremos alguns traços teóricos que caracterizam tal metodologia que serviu durante muito tempo de referencial para a prática dos professores de línguas no Brasil. Entretanto, não é surpreendente que, em dias atuais, ainda haja professores de línguas influenciados por essa abordagem.

3.1 Metodologia Tradicional no Ensino de Línguas Estrangeiras

A *metodologia tradicional*, combinando regras de gramática e de tradução, tornou-se uma metodologia padronizada para o ensino das línguas estrangeiras no

começo do século XIX. O ensino da gramática era realizado de maneira explícita, ou seja, as regras gramaticais eram explicadas aos alunos através de certa metalíngua com base, sobretudo, em pontos de gramática aleatórios. Esse tipo de ensino explícito caracterizava o método de aprendizagem *dedutivo*, ou seja, as regras gramaticais eram abordadas antes de se ter conhecimento das situações para suas aplicações práticas. (GERMAIN, 1993)

O professor que seguia a orientação dessa metodologia era caracterizado como um personagem dominador dentro da sala de aula, único detentor do saber e da autoridade. Essa postura comprometia a interação entre professor-aluno, pois a ação tinha sentido único, indo do professor para o aluno. A relação aluno-aluno praticamente não existia durante a aula de língua estrangeira.

Um de seus objetivos era tornar o aluno capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira estudada, como também, fazê-lo traduzir tanto da língua estrangeira para a língua materna quanto o inverso. Tratava-se, portanto, de formar bons tradutores da língua escrita literária.

A *metodologia tradicional* era a tendência metodológica utilizada no ensino de línguas estrangeiras até o final do século XIX. Entretanto, no Brasil, sua adoção não teve a mesma representação cronológica. Ela adentrou ao século XX, em função da história educacional brasileira e, sobretudo, da lenta importância dada aos estudos na área da didática de línguas.

Como vimos, Chagas (1957) defende que foi a partir de 1931 que a didática das línguas modernas teve relevância no ensino secundário do Brasil com o advento da Reforma educacional de Francisco Campos. Assim, apontaremos, na sequência, alguns aspectos concernentes ao ensino de línguas estrangeiras.

4. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A PARTIR DE 1931

A importância dada à didática das línguas, a partir de 1931, ocorreu com as novas diretrizes previstas em mais uma reforma educacional do Ministro Francisco Campos. Nessa reforma, houve uma preocupação com o ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no secundário. O latim era a única língua clássica do currículo.

Assim, a Reforma Francisco de Campos constituiu a primeira tentativa criteriosa na atualização dos estudos dos idiomas modernos. A orientação didática consistia na adoção do *Método Direto Intuitivo*⁴, que visava ao ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira (CHAGAS, 1957).

Além disso, a reforma de 1931 estabeleceu as seguintes orientações metodológicas para o ensino das línguas: o ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a

⁴ - O termo *método* é empregado aqui com a acepção de um conjunto de princípios ou procedimentos aplicados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como a empregamos anteriormente para *metodologia*.

revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos; é preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna. Nos dois primeiros anos, são realizados exercícios para habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo a seu ambiente. A aprendizagem apoia-se na leitura e interpretação pelo método direto de autores do século XX e, em seguida, dos séculos XVIII e XIX. As regras gramaticais eram aprendidas indutivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos.

Chagas (1957) explica que muito pouco dessas instruções foi posto em prática em função da carência de um corpo docente com formação adequada para executar tal plano.

4.1 Reforma CAPANEMA (1942)

Em 1942, mais uma reforma educacional é promulgada para reformar o ensino secundário, assinada pelo Ministro Gustavo Capanema. Em relação às línguas estrangeiras, o espanhol foi incluído no currículo como disciplina obrigatória. As demais eram ensinadas em caráter obrigatório e optativo.

Além dessa estrutura curricular, houve nessa reforma uma preocupação com a orientação didática aplicada principalmente ao estudo do Francês e do Inglês, tendo como recomendação metodológica o uso do *Método Direto*, enfatizando o que o regulamento instruíra: “um ensino pronunciadamente prático.” Esse ensino não poderia desenvolver apenas as habilidades linguísticas: compreender, falar, ler e escrever; mas favorecer também os objetivos educativos, no sentido de “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”. (LEFFA, s.d., p. 18)

A concepção metodológica estabelecida pela presente reforma para o ensino das línguas estrangeiras não teve êxito por conta da insuficiente formação pedagógica dos professores de línguas, os quais não conseguiam desenvolver a contento tal plano, tendo como consequência uma queda na rotina e o que era mais grave, recorriam unicamente à abordagem “livresca”. (CHAGAS, 1957)

4.2 Metodologia Audiovisual no Ensino de Línguas Estrangeiras

No campo da didática das línguas, essa metodologia aparece na primeira corrente da didática das línguas no século XX – *corrente integrada*. As outras foram denominadas de linguística e psicológica. Servirão de exemplos dessa corrente as metodologias *áudio-oral* e *SGAV*⁵, pois os dois casos representam uma corrente integrada devido não só à importância dada à natureza da língua, como também à concepção de sua aprendizagem. Para a metodologia áudio-oral, a língua era considerada como um conjunto de hábitos e sua aprendizagem era realizada através

⁵ - Structuro-Globale Audio- Visuelle.

de automatismos linguísticos, sendo, nesse caso, a linguística estrutural e a psicologia behaviorista seus princípios teóricos fundamentais. Para a metodologia SGAV, a língua era considerada como um instrumento de comunicação e sua aprendizagem utilizava os fenômenos da percepção global acústico-visual. Foi, portanto, a psicologia gestáltica que serviu de fundamento teórico para essa corrente (GERMAIN, 1993).

Convém ressaltar aqui que a metodologia áudio-oral, de origem americana, conhecida também como a metodologia do Exército, teve seus princípios desenvolvidos e aplicados pelas circunstâncias da segunda guerra mundial. Com isso, o Exército americano percebeu a necessidade de formar rapidamente seu pessoal em outras línguas. Essa metodologia suscitou grande interesse também no meio escolar, tendo surgido na metade da década de 50, o que favoreceu a substituição da *metodologia da leitura*, utilizada nas escolas daquela época.

Retomando a metodologia SGAV, sabe-se que após a segunda guerra mundial, o inglês ocupou uma forte presença nas relações internacionais. Diante disso, o Ministério da Educação Nacional da França procurou alternativas para garantir a presença da língua francesa no cenário internacional. Assim, na metade da década de 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) formulou os primeiros princípios teóricos da metodologia SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle), juntando-se posteriormente a Paul Rivenc da Escola Normal Superior de Saint-Cloud (França).

O primeiro método de ensino do francês, elaborado em 1960 na perspectiva da metodologia SGAV foi o *Voix et Images de France* (VIF), sob a direção pedagógica de Petar Guberina e de Paul Rivenc, pela editora Didier. O material pedagógico desse método compreendia: livro do professor, slides, gravações, livro do aluno, exercícios para o laboratório de línguas, exercícios de correção fonética, método de redação e de leitura, exercícios de avaliação e fichas pedagógicas.

Essa metodologia visava à aprendizagem da língua para a comunicação, sobretudo oral, mas as outras habilidades linguísticas: compreensão oral e compreensão e expressão escrita eram também desenvolvidas. No plano da aprendizagem, Guberina se referia à teoria psicológica da Gestalt que se encarregava da percepção global da forma ou da integração dos diferentes elementos percebidos pelos sentidos e filtrados pelo cérebro. Para Guberina a aprendizagem de uma língua estrangeira passa pelos sentidos, sendo a audição e a vista filtros entre estímulos exteriores e o cérebro (GERMAIN, 1993).

No Brasil, KUNDMAN (1994), em seu estudo sobre o ensino do francês na USP, concluiu que apesar das resistências à utilização dos métodos audiovisuais e da má aplicação de seus princípios, essa metodologia representou, quando introduzida, um avanço ao negar o referencial metodológico então dominante no curso de Letras - “literatura-gramática-versão”. A partir daí, houve uma valorização da oralidade em seus aspectos mais práticos e o aluno saiu da posição de mero *expectador* para *ator* no seu processo de aprendizagem.

4.3 Leis de diretrizes e bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996

As LDBs de 1961 e 1971 não apresentaram nenhuma orientação metodológica para o ensino de línguas estrangeiras. Porém, a LDB de 1996, além de promover a retomada da importância do ensino das línguas estrangeiras, embora teoricamente, foi complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁶.

Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais; não são, no entanto, obrigatórios. Cabe a cada unidade escolar do país estabelecer em colaboração com a União seus conteúdos complementares e suas práticas pedagógicas em comum acordo com a comunidade escolar.

Os PCNs concebem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como uma possibilidade de levar o aluno a perceber-se como ser humano e cidadão, pois é através desse processo que haverá também a inserção do aluno no mundo social, ao estabelecer elos com outros povos através do conhecimento de outras línguas.

Em relação à orientação metodológica, os PCNs, levando em consideração a pouca oportunidade que os alunos brasileiros têm de usar uma língua estrangeira e a importância do acesso às informações em língua estrangeira, valorizam a *prática da leitura* no ensino e aprendizagem da língua em contexto escolar. Entretanto, as outras habilidades de comunicação (ouvir, falar e escrever) não são descartadas de suas orientações, ficando a critério de cada instituição que deve analisar suas condições pedagógicas para seu bom desenvolvimento. Nesse sentido, os argumentos habitualmente efetivados para justificar o uso de textos escritos e de privilegiar a compreensão e a prática da tradução na sala de aula são a “*carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc*” (PCNs, 1998, p. 21).

Apesar desses entraves presentes nas escolas públicas brasileiras, penso que as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) deverão ser praticadas, mas sem desconsiderar a importância do texto escrito. Embora a leitura seja uma estratégia de aprendizagem que poderá assegurar ao aluno a fixação e o aperfeiçoamento das estruturas da língua escrita, penso que não deva ser a única habilidade a ser praticada no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Nessa perspectiva, percebe-se que o ideal seria que houvesse a possibilidade da aplicação dos princípios do enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras para que os alunos vivenciassem situações simuladas de

⁶ - Documento complementar à LDB de nº 9.394 de 20/12/1996, cujo objetivo é de estabelecer uma reflexão sobre alguns princípios metodológicos do ensino das línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental e homologado pelo Ministério da Educação do Brasil no ano de 1998.

comunicação, tendo a experiência de falar, escrever, entender o que dizem e ler na língua-alvo.

4.4 Enfoque comunicativo

Essa tendência surgiu como uma reação às metodologias audiovisuais e áudio-orais anteriormente utilizadas. Elas representaram um avanço em relação ao método tradicional, mas passaram, a partir de certo momento a receber críticas de diversas ordens, na medida em que não preparavam os alunos para situações espontâneas de comunicação (KUNDMAN, 1994).

Foram inúmeras as disciplinas que contribuíram, além da linguística, para o referencial teórico do enfoque comunicativo, entre as quais: a sociolinguística (Labov, Hymes) a psicolinguística, a teoria dos atos de fala (Austin, Searle), a etnografia da comunicação (Erwin-Tripp, Hymes), a teoria do discurso e as teorias da enunciação. É em função dessa variedade que se fala em *heterogeneidade teórica* dos modelos de referência.

Considerando que os idealizadores do Enfoque Comunicativo atribuíram grande importância às necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ficou definido que de acordo com essas necessidades, as quatro habilidades linguísticas poderiam ser desenvolvidas.

Assim, para essa nova abordagem do ensino de línguas estrangeiras, a língua é concebida não só como um instrumento de comunicação, mas também como um instrumento de interação social.

Segundo MOIRAND (1981), o ensino de uma língua estrangeira que visa à comunicação deve levar em consideração não apenas o ensino de uma *competência linguística*⁷, mas também o ensino de uma *competência de comunicação*.⁸

Diante dessa posição, é importante verificar a adequação da utilização do Enfoque Comunicativo no ensino das línguas estrangeiras. Concordamos com a autora, quando ela diz que diante da ambição de se ensinar e fazer adquirir uma certa competência comunicativa, é preciso que se tenha em mente o nível e o tipo de competência que se deseja desenvolver.

Nessa perspectiva, pensamos que a prática do professor de línguas estrangeiras deva também contemplar, através da interação inerente ao enfoque comunicativo, princípios da teoria da interlíngua. Isso se justifica porque o processo de ensino e aprendizagem de línguas não é nada linear e tampouco previsível, pois o aprendiz, exposto a uma nova língua, depara-se com inúmeras interferências em seu processo de aprendizagem entre os códigos intrínsecos de sua língua materna e a nova língua a ser aprendida.

4.5 Abordagem por tarefas na perspectiva da ação

⁷ - Entendida aqui como regras gramaticais que permitem compreender e produzir enunciados bem estruturados.

⁸ - Entendida aqui como regras de combinação e emprego de enunciados adequados ao contexto sócio-cultural em que são produzidos.

Atualmente, parece-nos importante apresentar a orientação advinda do contexto europeu, mas que já se faz presente no ensino do francês no Brasil, por exemplo. Trata-se da Perspectiva Acional no ensino de línguas estrangeiras com vistas à realização de tarefas realistas. Essa orientação se encontra no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CERL), fruto de pesquisas realizadas por especialistas de diferentes nacionalidades.

O CERL, sem desejar ditar normas, sugere inúmeros percursos de reflexão, mas resolvemos nos limitar a reflexões sobre a *abordagem por tarefas no ensino de línguas na perspectiva da ação*. Essa orientação metodológica possibilita a aplicação de atividades variadas e interativas na sala de aula, favorecendo também uma ampliação cultural significativa.

Nesse CERL, encontram-se detalhes sobre a função das *tarefas* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, cujo objetivo visado é a defesa do plurilinguismo.

Isso se justifica pelo fato da aprendizagem de diferentes línguas possibilitar, através da proficiência linguística, a ampliação de conhecimento do mundo, a descoberta e valorização de culturas diferentes e, sobretudo, a mobilidade dos cidadãos europeus em países onde queiram passar uma longa temporada para efetuar parte de seus estudos ou trabalhar na área de sua carreira profissional.

Foram esses aspectos que motivaram os especialistas em didática das línguas a se debruçarem sobre a implicação da perspectiva da ação no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de preparar os alunos em sala de aula a partir da realização de tarefas.

O CERL (2001) define *tarefas* como atividades corriqueiras que realizamos no âmbito pessoal, público, educacional e profissional. Seus autores acreditam que para a realização de uma tarefa, o indivíduo colocará em prática certas competências a fim de realizá-la a contento para atingir certo objetivo. Nesse sentido, a natureza das tarefas pode ser incomensurável, pois poderão exigir ou não o auxílio da linguagem para a sua execução, que pode ser de diferentes ordens, como por exemplo: uma criação artística, realização de apenas uma habilidade manual, a resolução de um problema, a participação em uma discussão, a apresentação de um seminário, a leitura de uma mensagem e as respostas a serem dadas a perguntas formuladas, etc.

Essas tarefas são escolhidas em função das necessidades que os alunos terão fora da sala de aula, inseridas naqueles contextos pessoais, públicos e, principalmente, profissionais e educacionais. Além desses tipos, o CERL (2001) descreve outra tarefa de cunho pedagógico, de natureza social e interativa também. Nessa situação, o aluno em sala de aula se engaja, embora de maneira artificial, na utilização da língua-alvo para a realização das tarefas, buscando sentidos sem recorrer à língua materna.

Em nossa realidade educacional, fora dos limites do continente europeu, o que interessa é a possível articulação entre as tarefas realizadas em sala de aula e as que são realizadas fora dela. As que são realizadas em sala de aula são geralmente

definidas pelo professor em função de seus objetivos e efetuadas por um ou vários alunos. Diante desse contexto, o que mudará com a orientação da abordagem por tarefas, divulgada pelo CERL?

Segundo Rosen (2009), as tarefas realizadas em sala de aula podem otimizar sua articulação com a realização de outras tarefas realizadas fora dela, favorecendo a utilização da língua-alvo na “*vraie vie*”⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o breve percurso apresentado do ensino das línguas estrangeiras e, sobretudo, do francês no Brasil possa contribuir na compreensão das várias fases em que o professor de línguas se deparou com tentativas de melhorar sempre o ensino da língua-alvo. Com esse entendimento, a ideia de que uma dada metodologia surgia para anular a anterior está descartada, tendo em vista que não há hierarquia metodológica e sim adequação dos meios didáticos disponíveis em dado período, adaptados à formação do professor e aos interesses dos aprendizes.

Portanto, apesar de não estarmos entre as fronteiras linguísticas da Europa, a exposição acerca da nova orientação do CERL de partir da perspectiva do agir comunicativo (abordagem comunicativa) ao agir social (perspectiva da ação), permite-nos pensar que, em didática de línguas, é preciso se valer das contribuições teóricas e práticas de correntes metodológicas havidas que se concretizem em aprendizagem efetiva para o aprendiz, sem a necessidade de se estabelecer dogmas metodológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHAGAS, R. Valmir C..Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1957.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2001.

⁹ . Vida real. (Tradução nossa)

- GERMAIN, Claude. Évaluation de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris, Clé International, 1993.
- LEFFA, Vilson J.. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional, in: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo, SP: Contexturas, n° 04, s/d.
- KUNDMAN, Maria Sabina. Ensinando e Aprendendo o francês em nível universitário: o caso USP. Universidade de São Paulo, São Paulo: SP, Tese de Doutorado, 1994.
- MOIRAND, S. L'enseignement de la langue comme instrument de communication: état de la question. Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA), 1981. v.3, n° 2, p. 11-34.
- OLIVEIRA, Renilson S.. Ensino e Aprendizagem do Francês-Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectiva. 2002. 272 folhas. Dissertação de Mestrado. DLM-FFLCH, Universidade de São Paulo.
- PUREN, Christian. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Paris, FDLM, N° 45, Clé International, 2009.
- ROSEN, Évelyne (coord.). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris, FDLM, N° 45, Clé International, 2009.