

A LITERATURA NAS DIVERSAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE

Frank da Silva GONÇALVES

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Resumo: Propomos, neste artigo, uma visão, tanto diacrônica quanto sincrônica, do emprego de textos literários no ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE) através das metodologias de ensino de línguas. Nosso objetivo é informar ao professor sobre as perspectivas metodológicas de ensino de línguas, ressaltando o papel atribuído à literatura desde a metodologia tradicional até a perspectiva acional.

Palavras-chave: Metodologia de ensino de LE, Literatura, FLE.

LITERARY TEXTS IN THE DIFFERENT METHODOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: We propose in this paper, a vision, both diachronic and synchronic, the use of literary texts in the teaching / learning of French (FLE) through the methodologies of language teaching. Our aim is to inform the teacher about the perspectives of language teaching methodology, emphasizing the role assigned to the literature of traditional methodology to the action perspective.

Keywords: Methodologies in Foreign Language Teaching, Literature, FLE.

LA LITERATURA EN LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Resumen: Proponemos en este trabajo, una visión, tanto diacrónica cuanto sincrónica, de la utilización de textos literarios en la enseñanza / aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE) a través de las metodologías de enseñanza de idiomas.. Nuestro objetivo es decirle al maestro acerca de las perspectivas de la metodológicas de la enseñanza de lenguas, haciendo hincapié en el papel asignado a la literatura de la metodología tradicional de la perspectiva de accional.

Palabras clave: Metodología de la enseñanza LE, Literatura, FLE.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca dar uma visão, tanto diacrônica quanto sincrônica, do uso de textos literários no ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE), através das metodologias de ensino de línguas. Para tal, traçaremos o caminho percorrido pela literatura em diferentes metodologias de ensino de línguas, buscando reconhecer os diferentes pontos

de vista que nortearam o seu uso na aprendizagem de LE. Para a execução deste trabalho, utilizamos como metodologia a combinação de pesquisas: descritiva e bibliográfica, apoiando-se no método dedutivo.

As reflexões aqui realizadas concentram-se, predominantemente, na evolução das metodologias, com a finalidade de permitir uma maior compreensão da importância que a literatura exerceu na aprendizagem de línguas e das diferentes concepções de texto literário. Um dos objetivos básicos deste trabalho é, também, proporcionar uma maior compreensão deste tema junto aos docentes, possibilitando a adoção de uma postura crítica, quando da inclusão de textos literários em sua prática e diante daqueles presentes nos livros didáticos de LE. Além disso, com a leitura de textos que discutem a utilização da literatura e o ensino de leitura em FLE (PEYTARD, 1982; MOIRAND, 1979; NATUREL, 1995; CICUREL, 1991; BIARD, 1993; FALEIROS, 2006), percebemos uma lacuna com relação à didática de textos literários em contextos de FLE. Encontramos vários trabalhos que discutem a importância da literatura no ensino de FLE (SÉOUD, 1997; PEYTARD, 1982; PAPO & BOURGAIN, 1989, MARIZ, 2007), mas poucas pesquisas que investiguem a influência exercida pelas metodologias de ensino de línguas no que tange ao uso de textos literários.

Antes, porém, de tratar das metodologias de ensino de LE, é preciso distinguir os conceitos de método, metodologia e abordagem, terminologias que apresentam acepções diferentes para alguns autores. Neste trabalho, adotaremos o ponto de vista de Puren (1988), que define método como o material de ensino e metodologia como uma formação histórica, num nível superior, que leva em conta elementos histórico-variáveis como: objetivos gerais, conteúdo linguístico e cultural, teoria de referência e situações de ensino. Para o conceito de abordagem, preferimos a perspectiva de Leffa (LEFFA *apud* BOHN e VANDERSEN, 1988) que a define como pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. É importante ressaltar que essa distinção só se aplica para discriminar as metodologias de ensino de línguas, por isso, não deve ser tomada de maneira generalizada.

1. METODOLOGIA TRADICIONAL

Historicamente, a primeira metodologia de ensino de línguas denominava-se metodologia tradicional, por derivar da metodologia aplicada no ensino das línguas clássicas – o grego e o latim. A razão dessa derivação se deve ao grande prestígio que o ensino dessas línguas possuía, especialmente o latim, que figurava como língua de comunicação, negócios, publicações etc. (PUREN, 1988). Predominando na instrução formal entre os séculos XVII e XIX, essa metodologia tinha como suporte de aprendizagem a gramática e antologias literárias.

Assim, o objetivo do ensino apoiado nessa metodologia era fornecer uma formação estética para os aprendizes.

Como podemos perceber, o texto literário teve uma grande importância na aprendizagem de línguas, quando predominava a utilização da metodologia tradicional que passou a se chamar, mais tarde, gramática-tradução. Vê-se, claramente, no quadro adiante, o funcionamento de tal metodologia, que se pautava na aprendizagem dedutiva da gramática, com foco explícito na leitura e tradução de autores da literatura clássica, valorizando-se os componentes linguísticos e culturais.

Características da Metodologia Tradicional

Classes	Objetivo Prioritário	Atividade Principal	Exercícios privilegiados
1º (gramática)	Aprendizagem linguística	Aplicação de regras gramaticais	Composição gramatical
2º (cultural)	Aprendizagem cultural	Leitura de autores	Tradução
3º (retórica)	Aprendizagem da poesia e da eloquência	Redação de versos e de discursos latinos	Composição literária

Quadro adaptado de PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Clé International, 1988, p. 30.

Dessa forma, o estudo ou memorização das regras de gramática, seguidas de exercícios de vocabulário, pretendia fornecer um embasamento para a tarefa de tradução. Richards e Rodgers (2003) destacam que o objetivo de aprender uma LE era possibilitar o acesso à literatura ou o desenvolvimento intelectual. Germain (1993) acrescenta que a concepção de língua da metodologia tradicional era, fundamentalmente, desenvolver as faculdades intelectuais dos aprendizes e possibilitá-los ler a literatura da língua alvo. Língua, para essa metodologia, era sinônimo de regras e exceções que deveriam ser observadas nas lições típicas de gramática; já a linguagem literária era considerada superior à oralidade e sinônimo de cultura.

De modo geral, alguns aspectos relativos ao funcionamento dessa metodologia ainda continuam sendo empregados atualmente, tanto nos livros didáticos quanto na prática de professores. Com relação à literatura, percebemos que ainda que esta metodologia enfatizasse o seu uso, o tratamento inicial que lhe era concedido retrata uma visão estrutural e artificial da linguagem literária.

2. METODOLOGIA DIRETA

Como reação à metodologia tradicional, que privilegiava uma aprendizagem dedutiva de regras isoladas e de um léxico descontextualizado, surge, no início dos anos quarenta, a metodologia direta. Nessa nova visão de ensino de LE, a aprendizagem era concebida como um processo imitativo, associativo e indutivo. Sistemáticamente oposta aos pressupostos da metodologia gramática-tradução, a metodologia direta estava fundamentada numa aprendizagem da LE, na própria língua, sem obrigatoriamente ter que passar pela forma escrita. Seus princípios mais importantes e distintivos se resumiam a evitar o recurso à língua materna do aprendiz estrangeiro, à ortografia e às regras gramaticais supérfluas.

Na metodologia direta, a língua estava associada à comunicação, ou seja, o objetivo era que os aprendizes pudessem se comunicar. Assim, a língua coloquial e a fonética passam a representar um importante papel na aprendizagem de LE. Nessa metodologia, o livro didático assumiu um papel secundário e o professor, que necessitava ter fluência na língua, ocupava um papel central na sala de aula. Segundo Germain (1993, p.131), “a metodologia direta contribuiu para popularizar algumas técnicas pedagógicas (questão-resposta; objeto-imagem; textos narrativos etc.)”

Porém, para a adoção da metodologia direta, era preciso abandonar a base literária como material de ensino privilegiado na aprendizagem de línguas. Dessa forma, o texto literário passa a ser trabalhado num nível mais avançado, em um momento em que o aprendiz, supostamente, tenha maturidade para apreendê-lo. Esse trabalho consistia no emprego de fragmentos ou obras literárias completas, que começam a dividir espaço com textos não-literários. Os textos literários estavam voltados para o ensino da Literatura e da Civilização. Celce-Murcia (2001) destaca que esses textos não eram analisados gramaticalmente, valorizava-se a fruição da leitura literária, sem uma proposta obrigatória de atividades.

3. METODOLOGIA ATIVA

Apesar de não ter sido utilizada no ensino/aprendizagem de FLE, essa metodologia apresenta aspectos metodológicos importantes para a evolução didática de LE. Dessa maneira, além de acrescentar uma visão eclética de ensino de LE, essa metodologia ressalta a importância da motivação dos aprendizes, da auto-avaliação e do trabalho em grupo na aprendizagem de línguas.

A metodologia ativa imperou na França, dos anos vinte aos sessenta, e era conhecida, também, como metodologia mista ou eclética, já que é oriunda da fusão de alguns pressupostos teóricos da metodologia direta e da tradicional. Essa união tinha como princípio encontrar um equilíbrio no ensino de línguas e evitar a imposição de uma metodologia única para todos. Implantada no ensino oficial da França, essa metodologia era, na verdade, uma nova filosofia de ensino de LE que pode ser descrita por meio de quatro características: ecletismo, vontade de integração, reformismo e pragmatismo (PUREN, 1988).

Devido à supervalorização de diálogos na metodologia direta para a aprendizagem de línguas, a metodologia ativa revaloriza o uso de textos escritos (descritivos e narrativos) como um dos objetos de ensino mais importantes. Nessa metodologia, entretanto, vê-se o retorno da tradução em sala de aula e da explicação da gramática de forma dedutiva.

Devido à impossibilidade de manter todos os objetivos dessa metodologia atuando harmonicamente em um só manual, e em razão do ecletismo metodológico desejado pelas políticas educacionais, observa-se o reflexo disso numa grande diversidade de livros didáticos que comprovam, de alguma maneira, o ecletismo defendido por essa metodologia. Segundo Puren (1988), eles evoluíram na seguinte sequência:

- 1) Manuais ecléticos/tradicionais: ensino explícito da gramática, lista de vocabulários com tradução, exercícios de tradução e textos para conversação.
- 2) Manual ativo de orientação prática: apresentam uma gradação temática (sala de aula, objetos, a escola, a rua, a cidade, etc.), uso de ilustrações, explicação gramatical limitada à morfologia.
- 3) Manual ativo de orientação cultural: valorização do aspecto cultural e linguístico por meio do uso de textos literários (análise e comentário dos textos).

Como vimos, na metodologia direta, o uso de textos literários perde lugar para um enfoque que visa à aquisição oral da LE e não mais a de uma cultura literária. Para a metodologia ativa, o recurso à leitura, de forma geral, estava condicionado ao reforço da aprendizagem da oralidade, ou seja, os textos ocupavam segundo plano na aprendizagem de línguas. Tal recurso aos textos escritos se voltava para atividades do tipo: pergunta-resposta ou como base para atividades orais.

Enquanto a metodologia ativa era aplicada na instrução formal de LE na França, desenvolvia-se, nos EUA, a metodologia áudio-oral de ensino de LE. No entanto, como apresentaremos em seguida, assistiu-se, no ensino de FLE, a uma passagem brusca da metodologia direta para a metodologia áudio-visual.

4. METODOLOGIA ÁUDIO-ORAL

A metodologia áudio-oral surge nos EUA, no decorrer da segunda guerra mundial, e foi utilizada entre os anos quarenta e sessenta. Desenvolvida a partir do *Méthode de l'Armée*, que foi concebido para ensinar rápido e eficazmente ao exército americano uma LE, a metodologia áudio-oral é desenvolvida a partir da integração da linguística estruturalista de Bloomfield com a psicologia behaviorista de Skinner (RICHARDS e RODGERS, 2003).

Essa metodologia concebia a língua como um conjunto de quadros sintáticos que deveriam ser adquiridos como hábitos, ou melhor, automatismos linguísticos, para serem posteriormente utilizados com propriedade, espontaneidade e sem reflexão pelo aprendiz (GERMAIN, 1993). Dessa forma, a aprendizagem de uma LE se fazia como aquisição de hábitos que eram assimilados por meio de atividades de repetição, memorização, *pattern practice*, diálogo e *drills*.

Segundo Germain (1993), essa metodologia tinha como finalidade permitir ao aprendiz comunicar-se na LE, através do desenvolvimento das quatro habilidades, na sequência: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita. Assim, havia um privilégio da língua oral em detrimento da escrita, que aparecia no final de cada unidade, para fundamentar algum exercício de produção oral.

Em relação ao manual de ensino, nota-se o surgimento de outros materiais complementares como: vídeo, gravações de áudio e laboratórios de língua, para que os alunos pudessem, sobretudo, trabalhar exercícios de fonética. Como observamos nas metodologias anteriores, o uso do texto literário esteve de alguma forma ligado à exploração de aspectos culturais. Nessa metodologia, a cultura é apresentada no livro didático de forma explícita e comparatista. Devido à ênfase colocada na aprendizagem das habilidades de compreensão e expressão oral, e sem a necessidade de recorrer ao texto literário para abordar temas de civilização e cultura, a literatura desaparece da maioria dos livros didático de LE.

Em razão de sua estrutura repetitiva e do fracasso dessa metodologia para os níveis intermediários e avançados, começam a surgir, na década de sessenta, as primeiras críticas à

metodologia áudio-oral. Tachada de cansativa e desmotivante, havia, além disso, um problema de não se efetuar facilmente a transferência daquilo que era aprendido em sala de aula para a situação de utilização real da LE. Esses fatores, somados às críticas aos fundamentos linguístico e psicológico da metodologia áudio-oral, favoreceram uma renovação metodológica no ensino de LE.

5. METODOLOGIA AUDIOVISUAL

Inspirada no sucesso obtido pela metodologia áudio-oral, desenvolveu-se, na França, a metodologia audiovisual com o objetivo de garantir a difusão da língua francesa frente à expansão do inglês como língua de comunicação no mundo. Conhecida também como metodologia SGAV (Structuro-Globale Audiovisuelle), foi concebida na década de sessenta, utilizando os resultados de uma pesquisa lexical encomendada pelo CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) para a elaboração do “Français Fondamental”¹ e dos trabalhos de Guberina sobre o estruturalismo global.

Considerada revolucionária, por romper com uma tradição de ensino de LE que valorizava a língua escrita e a transmissão de conteúdos, a metodologia SGAV defendia uma aprendizagem pautada na construção de saberes pelos aprendizes ao invés de focalizar o ensino da estrutura da LE. Como o seu próprio nome sugere, utiliza, conjuntamente, imagem e som como ferramentas para ensinar aos aprendizes a se comunicar na língua alvo. Privilegiando a habilidade de compreensão e a oralidade, nessa metodologia o contato com a língua escrita é visto como um ato perturbador para um aprendiz, que ainda não amadureceu seu conhecimento sobre a estrutura oral da língua.

Segundo Germain (1993), o objetivo maior da metodologia SGAV é possibilitar uma aprendizagem da LE que conduza o aprendiz para a comunicação na língua alvo. Assim, executando atividades orais em sala de aula e sem o contato com o texto escrito, esperava-se que o aprendiz aprendesse a LE nos moldes de aquisição da língua materna. Com isso, possibilitar que os aprendizes falassem em sala de aula era o objeto mais importante e o meio mais eficaz para que eles aprendessem uma LE.

¹ Enquete solicitada pelo Ministério da Educação Nacional da França que tinha como finalidade verificar a frequência e a disponibilidade de palavras francesa faladas. Realizada nos anos 1950 sob a direção de Georges Gougenheim, é composta de uma lista de 3000 palavras que determina as regras gramaticais e lexicais necessárias para aprender uma LE (GERMAIN, 1993).

A metodologia SGAV está fundamentada na teoria psicológica da Gestalt, que valoriza a percepção global da forma, captada pelos sentidos e reorganizada no cérebro. Guberina defendia que a aprendizagem de uma L2 se daria pela escuta e pela visão, disso deriva a fusão de imagem e som nessa metodologia (GERMAIN, 1993). O papel fundamental do aprendiz resumia, portanto, em escutar, compreender, repetir, memorizar e reutilizar oralmente os conteúdos aprendidos. Evidentemente, ele era auxiliado pelo professor, que ganha a função de colaborador e modelo linguístico para os alunos.

Essa metodologia exigia uma boa formação dos professores e, em razão disso, os livros dos professores traziam muitas informações teóricas sobre o funcionamento dessa metodologia. Quanto ao material dos alunos, seus livros continham somente as ilustrações correspondentes aos diálogos que seriam trabalhados. O que predominava nas aulas, na verdade, eram as projeções de *slides* e a utilização do gravador para reproduzir diálogos. Essas aulas apresentavam a seguinte ordem:

1. Apresentação: exploração da situação de comunicação por meio da imagem e do diálogo apresentado. Atividade de compreensão, repetição e memorização.
2. Reutilização: aplicação do que foi aprendido de novo na fase de apresentação em outro contexto de utilização.
3. Fixação: fixação das estruturas gramaticais por meio de exercícios de construção de frases.

Observando essas fases, percebemos que, na metodologia SGAV, a aprendizagem da LE estava centrada na imagem que era utilizada exaustivamente, com a função de fornecer situações de comunicação. Essas ilustrações eram acompanhadas de diálogos fabricados que apresentavam, explícito ou implicitamente, aspectos culturais (cultura cotidiana) a serem explorados pelo professor.

Puren (1988) discute que a metodologia audiovisual é constituída de três gerações, a partir de seu surgimento com o livro didático *Voix et Images de France* (CREDIF, 1958). Essas gerações se referem a períodos de correção, adaptação e um último período que se confunde com o surgimento da abordagem comunicativa. Logo após a criação dessa metodologia, surgiram críticas com relação à utilização exaustiva da imagem, visto que elas não correspondiam, na maioria das vezes, ao sentido global dos diálogos e com isso geravam

interpretações bastante distorcidas por parte dos aprendizes. Além disso, a metodologia audiovisual não se adaptou ao meio escolar francês, já que grande parte dos professores não tinha formação suficiente para conduzi-la bem. Assim, houve uma tendência em retomar os moldes de ensino tradicional e a necessidade de repensar o estudo do aspecto cultural da LE. Segundo Puren (1988), não bastava somente aprender a língua como uma finalidade única, era necessário reconhecer que, por meio dela, os aprendizes poderiam explorar o aspecto cultural do país estrangeiro. Essa reivindicação pelo ensino do aspecto cultural promove a utilização de materiais autênticos, incluindo a literatura, que havia desaparecido dos livros didáticos de FLE devido à valorização da linguagem oral na aprendizagem de LE.

Além do aspecto cultural, podemos considerar que o fator mais importante que colocou em xeque a metodologia audiovisual foi o fato de não conduzir os aprendizes para o nível 2² de aprendizagem de língua. Essa deficiência se devia à artificialidade das imagens, à gradação lexical e gramatical que eram apresentadas, e, sem dúvida, à necessidade de expor os aprendizes a outros registros de língua.

Nessa nova perspectiva, materiais autênticos diversos, sobretudo escritos, começam a ser reutilizados nos livros didáticos de FLE. Esse período corresponde à transição da metodologia audiovisual para a abordagem comunicativa que trataremos em seguida.

6. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa de ensino de línguas surge entre as décadas de setenta e oitenta, influenciada por questões políticas e teóricas como, por exemplo, as críticas feitas por Noam Chomsky à linguística estrutural. Dentre os aspectos mais relevantes para o ensino de línguas, abordados por esse autor, podemos destacar a distinção dos conceitos: competência e desempenho. Para Chomsky, todo indivíduo possui um conhecimento inato sobre as regras da língua, uma *competência*, assim como a capacidade de utilizar-se satisfatoriamente desse saber em uma situação de uso qualquer, o *desempenho*. Essa visão de língua interferiu indiretamente no ensino de LE que vinha se pautando pelos pressupostos da linguística estrutural e do behaviorismo. Assim, seu estudo demonstrou, claramente, as limitações dos exercícios estruturais de imitação e repetição, que eram utilizados com o objetivo de possibilitar aos aprendizes adquirir uma competência linguística.

² A progressão no método SGAV assemelhava-se àquela proposta pelo *Français Fondamental*: nível I, nível II (vocabulário geral de orientação específica) e aperfeiçoamento (QOTD, 2009).

Além desse novo ponto de vista teórico sobre o conceito de língua, outros estudos surgiram de forma a ressaltar a importância da noção de competência no ensino de LE. Hymes (*apud* Richards e Rodgers, 2003) amplia a noção de competência formulada por Chomsky, salientando o fato desse autor não ter levado em conta as condições de produção e os aspectos sociais da linguagem. Além desse novo olhar sobre a língua, Hymes cria o termo competência comunicativa e critica o fato de Chomsky ter focado seu trabalho somente no nível gramatical.

Tendo isso em vista, pareceu essencial distinguir competência comunicativa de comunicação puramente, assim como sua aplicabilidade prática na aprendizagem de línguas e a definição dos seus componentes essenciais. Dessa forma, Canale e Swain (1983), procurando dar uma visão didática para competência comunicativa, descrevem seus principais elementos: uma competência gramatical (conhecimento sobre as regras e estruturas gramaticais), uma competência sociolinguística (conhecimento das regras sociais de utilização da língua), uma competência discursiva (conhecimento de fatores que determinam a coerência e a coesão) e uma competência estratégica (capacidade de utilizar de estratégias verbais ou não-verbais para compensar as deficiências comunicativas). Essas categorias deveriam, na visão desses autores, ser exploradas no ensino de línguas, para que fossem assimiladas e desenvolvidas nos aprendizes. Moirand (1982) complementa que uma competência comunicativa incluiria: um componente linguístico, um componente discursivo, um componente referencial e um componente sociocultural, ou seja, um conhecimento sobre as regras sociais (culturais) entre indivíduos e instituições.

Diante disso, com o propósito de incentivar a elaboração de programas de ensino de línguas comunicativos, o Conselho da Europa promove a criação do *Threshold Level English* (1975). Segundo Germain (1994), trata-se de um documento que marca o início da utilização da abordagem comunicativa e que busca especificar, para cada ato de fala, uma lista de enunciados possíveis. Baseado nos trabalhos do Wilkins (1972 *apud* Richards e Rodgers, 2003), que propôs uma definição comunicativa ou funcional para a língua, foram estabelecidas duas categorias:

- 1) Nacionais: conceito de tempo, frequência, sequência, quantidade e espaço
- 2) Funções comunicativas: pedir, recusar, oferecer e queixar-se

Esse documento serviu de base para a elaboração de *Un niveau-seuil* para o ensino de FLE e passou a orientar a elaboração dos livros didáticos de LE. Apresentando um novo paradigma, sob o qual as necessidades dos alunos deveriam ser levadas em consideração, a abordagem comunicativa se pauta, também, numa progressão funcional da língua que valoriza o significado e a interação. Segundo Germain (1993), a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação ou de interação social. Dessa forma, saber comunicar-se na língua alvo significa produzir enunciados adequados à determinada situação de comunicação. A aprendizagem da língua estrangeira deveria permitir que o aprendiz fosse capaz de produzir enunciados na língua alvo, ao contrário da formação de hábitos proposta pelo behaviorismo. Para responder a essa nova demanda, a abordagem comunicativa privilegia a utilização de textos autênticos como forma de naturalizar ou aproximar os aprendizes da realidade de uso da língua alvo.

Richards e Rodgers (2003) argumentam que a abordagem comunicativa não possui uma teoria de aprendizagem específica, ainda que possamos identificar determinados elementos: princípio da comunicação, princípio da tarefa e princípio do significado. Dessa forma, o que resultaria comum em todas as versões da abordagem comunicativa seria sua teoria de ensino. Nesse aspecto, as atividades utilizadas nessa abordagem enfatizariam o estabelecimento de uma comunicação real e relevante que possibilite o aprendiz comunicar-se na LE. Essa posição assumida pela abordagem comunicativa reflete outro paradigma introduzido no ensino de LE, sob o qual a aprendizagem deveria estar centrada no aprendiz de forma que sua competência comunicativa fosse desenvolvida satisfatoriamente. Para isso, o professor assume a responsabilidade de responder às necessidades comunicativas de seus alunos com os materiais e técnicas pedagógicas apropriadas.

Além da análise das necessidades para a elaboração de programas de ensino comunicativo de línguas, o aprendiz de LE passa a ser considerado um “comunicador” engajado no processo de aprendizagem (GERMAIN, 1993). Desde as primeiras lições, ele é estimulado a interagir e negociar nas atividades propostas, de acordo com suas necessidades linguísticas. Tendo como objetivo principal o desenvolvimento de uma competência comunicativa, as habilidades (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) poderão ser trabalhadas desde o início da aprendizagem. Disso resulta uma enorme quantidade de materiais de ensino que enfatizam uma ou outra habilidade, ainda que a expressão oral seja a mais explorada na maior parte do tempo. Conforme relatado por Richards e Rodgers (2003), o material didático tem um papel importante na abordagem comunicativa, já que ele fomenta o uso comunicativo da língua. Por isso, em razão das necessidades dos aprendizes, vários tipos

de livros didáticos foram desenvolvidos e podem ser separados de acordo com os seguintes objetivos: centrados no texto, centrados em tarefas e centrados em textos autênticos.

Segundo Cuq e Gruca (2003), a abordagem comunicativa inovou em relação às metodologias anteriores ao valorizar a expressão oral, compreensão e a produção escrita, nos níveis iniciantes. Além disso, essa abordagem representa o início da era do ecletismo metodológico de ensino de LE (PUREN, 1994) que é caracterizado por uma retomada de algumas características das metodologias anteriores sob uma influência comunicativa: sistematização da gramática, vocabulário e fonética.

Quanto à presença da literatura nos livros didáticos de vertente comunicativa, podemos perceber que o fato dessa abordagem valorizar o uso de textos autênticos, possibilitou o retorno da literatura no ensino de línguas. O texto é reintroduzido nos níveis iniciantes, porém mesclados a outros gêneros textuais: publicitários, jornalísticos, científicos etc. Cuq e Gruca (2003) chamam a atenção para o fato de que, na abordagem comunicativa, as suas especificidades do texto literário parecem não ser valorizadas nas atividades propostas pelos autores de livros didáticos de orientação comunicativa. Assim, o mesmo tipo de leitura aplicado aos textos não-literários é proposto para a leitura de textos literários. Outro fator que poderia explicar a forma como os textos são escolhidos e trabalhados nos livros didáticos de tendência comunicativa se refere à substituição do estudo de texto que ocorria anteriormente pelo estudo de um tema que orientará cada unidade didática. “Não é mais o texto que serve de base para diferentes atividades sobre a língua, é o tema, apresentado por meio de textos cada vez mais complexos, estes últimos permitindo trabalhar as quatro competências” (BOURGUIGNON, 2006, p.60). Por fim, essa perspectiva leva, fatalmente, a questionarmos que concepções orientam a escolha e os tipos de atividades aplicadas aos textos literários, já que sua presença parece ter, a princípio, um critério temático.

Tendo como referência esses quesitos teóricos, a abordagem comunicativa divide lugar, atualmente, com uma nova abordagem de ensino de línguas esboçada pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001), a abordagem acional.

7. ABORDAGEM ACIONAL

O QECR, publicado em 2001, representa o resultado de pesquisas na área do ensino de línguas, incentivadas pelo Conselho Europeu, no sentido de oferecer, principalmente, diretrizes para a elaboração de programas de ensino, livros didáticos, certificações e níveis de proficiências para aprendizes de LE. Defendendo um ensino de línguas focado no

plurilinguismo, esse documento descreve, exaustivamente, os objetivos e conteúdos que devem ser explorados no ensino/aprendizagem de LE.

Ao contrário do *Niveau Seuil* ou *Threshold Level*, que fundamentava a utilização da abordagem comunicativa, o QECR apresenta uma escala de competências a serem desenvolvidas nos aprendizes, assim como os objetivos e concepções de ensino de línguas a serem empregados para que eles se tornem atores sociais. A ideia central da perspectiva acional, como veremos a seguir, é formar atores sociais, capazes de agir sobre o mundo. Nas primeiras páginas do QECR, é apresentada, indiretamente, essa nova abordagem de ensino de línguas:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (2001, p.29).

Ainda que se proteja da responsabilidade de fundar uma nova metodologia, o QECR apresenta o termo abordagem acional seguida de uma terminologia específica que supõe, dessa maneira, modificações na prática dos professores e na aprendizagem de LE. Examinando o trecho acima, percebemos que, nessa perspectiva, busca-se preparar o aprendiz para viver e agir com os estrangeiros por um tempo indeterminado. Nessa abordagem, a aprendizagem da língua é considerada uma forma de uso e o utilizador e o aprendiz, atores sociais que deverão cumprir tarefas. Definidas como qualquer ação, essas tarefas incluem atividades linguageiras ou não.

De acordo com os fundamentos do QECR, devem ser valorizadas as experiências pessoais e culturais dos indivíduos. Assim, compreende-se que as línguas, maternas e estrangeiras, e culturas adquiridas (na família, na escola etc.) mantêm uma inter-relação. Fruto disso, a aquisição de competências gerais e uma competência comunicativa em LE que possibilitará ao aprendiz agir com meios linguísticos, visando um resultado qualquer.

Desse modo, podemos perceber que a abordagem acional defende um conceito de língua como um meio para agir socialmente. Componente essencial dessa aprendizagem,

orientada para um agir social com a língua, o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais e especificamente de uma competência comunicativa permitirá que os indivíduos realizem atividades linguísticas em contextos e setores da vida social variados. De acordo com o QECR (2001, p.29), a competência pode ser definida, num sentido amplo, como um “conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. A partir desse raciocínio, o quadro europeu distingue as competências gerais que possuem os utilizadores e aprendizes: um conhecimento declarativo (saber, um conhecimento que resulta da experiência), uma competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber ser e saber estar) e uma competência de aprendizagem (saber-aprender). A competência comunicativa, nessa abordagem, é composta pelos seguintes elementos: uma competência pragmática, uma competência sociolinguística e uma competência linguística.

Em contraste com a abordagem comunicativa, a perspectiva acional sugere que a aprendizagem de línguas se volte para o desenvolvimento dessas competências, sem se orientar, contudo, pelas necessidades específicas dos aprendizes. De forma geral, a abordagem comunicativa tem por objetivo preparar o aprendiz para interações languageiras rápidas e eficientes, por meio de atos de linguagem. Na maioria das vezes, ressaltando o uso da LE numa dimensão turística, esses atos de fala são enfatizados em atividades de simulação, como se estivéssemos frente a frente com o estrangeiro. Esse trabalho visa a permitir que os aprendizes se comuniquem na LE, em um contexto de uso próximo do real, porém em relações rápidas e trocas de informações. Com relação ao ensino das habilidades linguísticas de compreensão (oral e escrita) e expressão (oral e escrita) consideradas primárias para o QECR, este inclui como habilidade a interação (oral e escrita) que não fazia parte da abordagem comunicativa. Além disso, na perspectiva acional é introduzida a noção de mediação, como forma de tornar a comunicação possível entre pessoas que não podem se comunicar na LE. Essa mediação seria efetuada por meio da tradução, interpretação, resumo etc.

Puren (2007, 2009) argumenta que a perspectiva acional, mesmo não querendo se impor como uma nova abordagem de ensino, rompe com os pressupostos da abordagem comunicativa quando passa a considerar o aprendiz de língua um ator social e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrendo simultaneamente. Dessa forma, o aluno passa de aprendiz para um ator social, um utilizador da língua para cumprir ações sociais. Além disso, a noção de tarefa ultrapassa, de alguma maneira, a aprendizagem de atos de fala proposta pela abordagem comunicativa.

Como sugere o próprio título do QECR, é apresentado um conjunto de pontos de referência que visam a facilitar o estabelecimento dos níveis de proficiência dos aprendizes, nas instituições de ensino. Para tanto, foram criados os seguintes critérios: A1 (nível de iniciação), A2 (nível elementar), B1 (nível limiar), B2 (nível vantagem), C1 (nível de autonomia) e C2 (nível de maestria). Para cada um desses níveis de proficiência, são apresentados descritores de atividades, estratégias e competências a serem exploradas, para que se alcancem esses níveis. Devido a essa divisão, a maioria dos livros didáticos, lançados a partir dos anos 2000, está estruturado de forma a responder a essa nova orientação.

Nessa abordagem, o texto literário não é somente concebido como um objeto estético, mas como um vetor cultural, moral, educativo e linguístico. A primeira vista, não se trata de negar o uso da literatura, mas, inevitavelmente, o QECR, ao sugerir as finalidades norteadoras no trabalho com a literatura, insinua novas formas de apropriação quando destaca que

Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos. (CONSEIL, 2001, p. 89)

Assim, esse novo contexto demonstra que não é somente o caráter estético e o gosto pela literatura que devem determinar a leitura desses textos. Essa nova diretriz, mediada por uma pluralidade de finalidades, nos leva a questionar como se dará o trabalho com os textos literários sob esse novo olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a presença da literatura nas metodologias de ensino/aprendizagem de LE se mostra relevante, no sentido de reconhecer sua importância na aquisição de uma LE e de promover a valorização das especificidades desses textos. Nossa proposta foi provocar, sobretudo nos professores de LE, uma conscientização que os leve a perceber que o componente literário, presente nos livros didáticos de uma ou outra metodologia, pode ser visto e trabalhado de outra maneira.

Este trabalho também buscou recuperar um longo percurso da presença da literatura na aprendizagem de LE, bem como os pressupostos teóricos e as questões metodológicas que fundamentaram seu uso. Como pudemos perceber, a literatura foi perdendo, gradativamente,

lugar na aprendizagem de línguas, segundo os objetivos de cada metodologia vigente. Além disso, nota-se que as especificidades desses textos nem sempre são valorizadas. A partir disso, enfatizamos a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem a dimensão estética desse tipo de texto na prática dos professores e, particularmente, nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BIARD, J. ; DENIS, F. *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan, 1993.

BOURGUIGNON C. De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In : *SYNERGIE Europe n°1 La richesse de la diversité: recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 2006

CANALE, M; SWAIN, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language*. Third edition, Heinle & Heinle Thonson learning, 2001.

CICUREL F. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette, 1991.

CONSEIL d'Europe. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Portugal: edições ASA (www.asa.pt), 2001. Acessado em 24/05/2010.

CREDIF. *Voix et Images de France*. Didier/Hachette International, 1958.

CUQ, J. P. ; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

FALEIROS, R. J. *A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental*. Dissertação (Mestrado em língua e literatura francesa) – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignements des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MARIZ, J. P. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / USP. 2007. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942>.

MOIRAND, S. *Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: Clé International, 1979.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

NATUREL, M. *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*. Paris: CLE International, 1995.

PAPO, E ; BOURGAIN, D. *Littérature et communication en classe de langue*. Paris: Hatier, 1989.

PEYTARD, J. (Dir.) *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier/Didier, 1982.

PUREN C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Clé International, col. Didactique des langues étrangères, 1988.

_____. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Paris, CRÉDIF-Didier, col. « Essais », 1994.

_____. *Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique: un didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre*, 2007. http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35 (Acessado em 01/10/2010)

_____. *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?*In: ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.), *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-séries numériques*, n° 18: « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ». Paris: CRAP, septembre 2009, p. 87-91.

QOTD, H. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques*. Edition Publibook: Paris, 2009.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University press, 2003.

SÉOUD, A. *Document authentique ou texte littéraire en classe de français*. ÉLA (Études de linguistique appliquée). Paris, n. 93, 1994, p. 8-24,

Frank da Silva GONÇALVES

Licenciado em Língua Espanhola, Língua Francesa (2007) e Língua Portuguesa (2010) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Tem experiência na área de Lingüística Aplicada ao Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas e tradução. Mestrando em Letras, na área de Estudos de Linguagens, Ensino e Mediações Tecnológicas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).