

A CRISE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES ACERCA DO EXEMPLO ILUSTRATIVO ARENDTIANO NA CRISE NA EDUCAÇÃO E VERIFICAÇÃO DE SEUS DESDOBRAMENTOS DIACRÔNICOS

André Luiz Ming García¹

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo consiste en analizar las implicaciones de un párrafo específico del texto A crise na educação, de Hannah Arendt. Esta análisis tiene por objetivo comprobar, en los contextos más amplios del texto arendtiano mencionado y de datos historiográficos acerca de las evoluciones de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas desde entonces, hasta que punto las impresiones arendtianas acerca de aquello a que ella misma se refería como siendo problemas específicos de los Estados Unidos que le eran contemporáneos, pero potencialmente aplicables a otros países en un futuro, corresponden a la situación actual (2012) de la enseñanza de lenguas extranjeras. La presencia o no de esos problemas en la actualidad, correspondientes, para Arendt, a la desconsideración de la necesidad de que el profesor domine los contenidos de la asignatura a enseñar y a la idea de que solamente es posible aprender haciendo, deberá ser comprobada. Se pretende verificar qué cambios de paradigmas teórico-metodológicos adoptados en el ámbito de la enseñanza de lenguas no solo evitaran la perpetuación de las "previsiones" arendtianas, sino también nos trajeron a la denominada "condición postmétodo".

PALABRAS-CLAVE: Filosofía de la Educación; Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; Hannah Arendt; La crisis en la educación

1. INTRODUÇÃO

“O futuro fala desde já pela voz de cem signos”.

Nietzsche, no prólogo de *Vontade de potência*

O pensamento de Hannah Arendt dedicado à análise de fenômenos da ordem do educativo encontra-se concentrado, principalmente, em seu artigo *A crise na educação*, publicado em sua célebre coletânea *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 2005). E, mesmo nele, a perspectiva a partir da qual a teórica se debruçou sobre a temática da educação parte de suas observações acerca de eventos da ordem da política, campo privilegiado de reflexão na obra arendtiana.

¹ Pós-graduando em Letras pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP; especializado em ensino de línguas estrangeiras pela Universidade de Freiburg (Alemanha) e em Estudos Interculturais pela Univ. Autónoma de Barcelona (Espanha). Pesquisador e autor de artigos na área de ensino e aprendizagem de LE e Linguística Aplicada. Docente do Instituto Cervantes. E-mail: andrelunar@gmail.com.

Neste artigo, escrito a finais da década de cinquenta, Arendt denuncia o que identifica como sendo uma crise na educação estadunidense, resultante e sintomática de uma crise política generalizada *que se abate sobre o mundo moderno* (ARENDR, 2005, p. 21). A pensadora alerta, neste texto, para a possibilidade de que um problema de tal grandeza, inicialmente identificável com um Estado específico, possa, *num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país* (ARENDR, 2005, p. 21). As palavras de Arendt, na atualidade, poderiam assumir, à primeira vista e durante uma leitura desatenta, um colorido algo profético, uma vez que é praticamente do saber geral que a educação, em um sem-número de países - incluído o nosso -, enfrentou e enfrenta, meio século após o empreendimento dessas elocubrações, situações críticas da mais vária sorte. Incluem-se, no conjunto de indícios que apontam em sua direção, as problemáticas da perda de autoridade da figura docente, o predomínio das ilusões (psico)pedagógicas (LAJONQUIÈRE, 2009) acerca do ato educativo, as falhas de formação do professorado etc. Apesar disso, como declarava a própria Arendt, *as previsões do futuro nada mais são do que projeções dos processos e procedimentos automáticos do presente, isto é, de acontecimentos que provavelmente se passarão se os homens não agirem e se nada de inesperado acontecer* (1985, p. 7). Quais das asserções de Arendt, em *A crise na educação*, poder-se-iam considerar, passadas as décadas que nos separam do momento histórico de sua concepção, como tendo correspondido a "previsões" concretizadas? E sob que circunstâncias? De não se haverem realizado, quais fatores inesperados se interpuseram no caminho? Estas questões nortearão o desenvolvimento deste texto.

O objetivo deste trabalho não consiste, contudo, em analisar a crise na educação a partir das reflexões arendtianas. Existe uma multiplicidade de trabalhos dedicados a esse tema, entre os quais alguns bastante recentes, que nos servem, inclusive, de fundamentação teórica para a elaboração deste artigo (ALMEIDA, 2009; BENVENUTI, 2010; FERREIRA, 2007; CÉSAR & DUARTE, 2010; POMBO, 2003, entre outros). Meu propósito consiste, desta feita, em circunscrever analiticamente um parágrafo específico do supramencionado ensaio

de Arendt (2005, p. 35), no qual a filósofa, ao tratar determinados aspectos da crise na educação que se manifestariam exemplarmente, ao seu ver, no âmbito do ensino de línguas, posiciona-se a respeito das práticas à época vigente na esfera da docência dessas matérias. Para tal, faz-se imperioso desvelar um corpo de conhecimentos basilares advindos do pensamento arendtiano, de modo a contextualizar dito excerto, e proceder à contextualização histórica das asserções da teórica no campo dos estudos acerca do ensino e da aprendizagem de línguas não maternas e, mais especificamente, do desenvolvimento dos diferentes métodos e abordagens de ensino. Destarte pretendo verificar, adiante, de que maneira e até que ponto os comentários arendtianos acerca do ensino de línguas, em meio à crise política geral e à crise na educação, constituíram "previsões" de uma realidade supostamente alastrada por outros territórios e que haja perdurado pelas décadas seguintes, à semelhança da crise na educação, ou se circunstâncias outras, não vislumbradas pela autora, implicaram em modificações dos rumos desse cenário. Levar-se-á em conta, desta feita, tão-somente o âmbito do ensino/aprendizagem de línguas não maternas.

2. A SEPARAÇÃO (OU O BINÔMIO) POLÍTICA-EDUCAÇÃO EM ARENDT

A separação entre política e educação é fundamental em Arendt e, sobremaneira, na *crise na educação*. Separação essa que, simultaneamente, constitui uma díade conceitual. A relação entre educação e política, em Arendt, é sintagmática e unidirecional: passa-se, horizontal e invariavelmente (a menos que se interrompa a vida), do âmbito do educativo ao do político, e jamais o contrário - ou não sem consequências desastrosas. Educação e política pertencem ao campo das relações, das interações. No primeiro caso, trata-se das relações entre adultos e crianças, marcadas por sua pertinência à esfera privada e por uma absoluta superioridade e autoridade exercida pelos adultos. As crianças seriam idealmente tomadas como indivíduos e não como um grupo solidário, e competiria aos adultos a responsabilidade de ensinar-lhes a respeito do "velho" mundo ao qual pouco faz que chegaram e devem ainda adaptar-se - competindo-lhes, neste ínterim,

aprender o que se lhes ensina. Esses ensinamentos dar-se-iam sob os tetos da família (refúgio e albergue de proteção dos menores da esfera pública) e da escola. Aproximadamente no final dos estudos secundários, porém, o jovem tornar-se-ia adulto, integrando finalmente o mundo do labor, da ação, do trabalho. Alçados a este *plateau*, o das relações entre iguais (adultos), os indivíduos, já instrumentados com conhecimentos do mundo, passariam a fazer parte das tomadas de decisões e poderiam, assim, tentar modificá-lo.

A crise na educação consistiria, enquanto reflexo de uma crise global geral, em sérias subversões, não desprovidas de consequências adversas, desses princípios básicos que, segundo Arendt, descrevem as relações saudáveis entre adultos e crianças. Haver-se-ia passado a encarar as crianças como membros solidários de uma sociedade própria, até então subjugada pelos adultos, que necessitaria de sua liberdade para agir e tomar decisões. Para a teórica, uma das implicações desse fato seria o abandono, por parte dos adultos, de sua responsabilidade perante os educandos, à medida que deixariam de ensinar-lhes e instruir-lhes acerca da natureza e do funcionamento do mundo e de protegê-los na esfera privada da família.

Como pôde acontecer que a criança fosse exposta àquilo que, mais do que qualquer outra coisa, caracteriza o mundo dos adultos, quer dizer, o seu aspecto público, e isto no preciso momento em que se tinha tomado consciência de que o erro de toda a educação passada tinha consistido em considerar a criança como um pequeno adulto? (ARENDR, 2005, p. 40)

Os principais fatores da crise no nível do ensino mencionados por Arendt consistem: 1. na crença de que a pedagogia constituiria uma ciência geral do ensino e da aprendizagem, a ser dominada pelo professorado, com uma importância muito superior ao conhecimento dos conteúdos próprios da disciplina a ministrar, e 2. a *ideia, de inspiração pragmatista* (POMBO, 2003, p. 2) de que apenas se aprende a partir do fazer por si próprio (noção que - acrescento - vai de encontro, no seio da psicologia, a aspectos do pensamento de Rogers (1961) e Piaget (1960 e 1977) a respeito da aprendizagem que viriam a integrar a base teórica subjacente à abordagem comunicativa do ensino de línguas, bem como

dos pressupostos básicos da pragmalinguística e da teoria dos atos de fala de Austin (1975).

3. A MENÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas ilustra directamente a estreita ligação entre estes dois pontos: a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo. A criança deve aprender falando, quer dizer, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe. Noutros termos, a criança deve aprender uma língua estrangeira tal como aprendeu a sua língua materna, como que jogando e na continuidade sem ruptura da sua existência habitual. Deixando de lado a questão de saber se isso é ou não possível - e, em certa medida, é possível desde que se mantenha a criança todo o dia num ambiente onde não se fale senão a língua estrangeira - é perfeitamente claro que este método procura deliberadamente manter a criança mais velha, tanto quanto possível, num nível infantil. Aquilo que, precisamente, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito adquirido pouco a pouco de trabalhar em vez de jogar, é suprimido em favor da autonomia do mundo da infância. (ARENDR, 2005, p. 35)

Há-se de reter que as alegações contidas nesse parágrafo correspondem a circunstâncias próprias do período em que o texto foi redigido, por donde se pode anuir que convém escalarecer, no âmbito pedagógico específico do ensino e da aprendizagem de línguas, quais pressupostos teórico-metodológicos eram vigentes à época e, na sequência, como evoluíram a partir de então. Somente assim será possível tecer comentários mais embasados acerca do recurso de Arendt ao ensino de línguas cinquentista como exemplo ilustrativo da crise geral na educação.

4. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS DESDE ARENDR

Este apartado se dedica à contextualização historiográfica das asserções arendtianas acerca do ensino de línguas, de modo a apresentar ao leitor as principais características das abordagens² não tradicionais do ensino de línguas contemporâneas a Arendt e seu desenvolvimento até a atualidade. Este panorama perpassa o que Richards & Rodgers (2001) denominaram *era dos métodos*, um

² de acordo com a definição de "abordagem" e a distinção abordagem/método de Anthony (1963), bem como o recorte e as denominações adotados especificamente por Leffa (1988).

período durante o qual se acreditava que o bem ensinar, na esfera das línguas estrangeiras, consistia em ater-se fielmente aos pressupostos das abordagens que prevaleciam no momento, até o surgimento da "condição" ou "era pós-método", a ser discutida no item 3. Nessa "era", uma radical mudança de postura em respeito à adoção e obediência a pressupostos teórico-metodológicos advindos dos arsenais teóricos específicos componentes das diversas abordagens e métodos deverá operar-se, o que caracterizará modificações no papel atribuído ao professor no processo de ensino/aprendizagem.

4.1 ABORDAGEM ÁUDIO-LINGUAL (AL)

Ao passo em que a Abordagem Direta (AD) surgia na Europa, a partir do que se convencionou denominar Movimento de Reforma³, a Abordagem Áudio-lingual (ou Áudio-oral) tem suas origens nos Estados Unidos e desenvolveu-se, ao contrário da primeira, mais determinada pela urgência de certas necessidades práticas do que pelo eco de reflexões empreendidas por intelectuais. A Segunda Guerra Mundial pressupôs uma considerável celeridade na evolução de uma abordagem que viabilizasse o avanço de competências linguísticas de soldados norte-americanos ao nível da proficiência em línguas orientais, entre outras, em grandes e heterogêneos grupos de aprendizes. Ao adaptar pressupostos e variantes da AD com o apoio do trabalho de linguistas e informantes nativos, foram organizados cursos com uma duração de seis a nove meses e um total de nove horas diárias de aulas que, ao produzirem bons resultados, despertaram o interesse das universidades e escolas secundárias. O imperativo político, econômico e mercadológico de que cada vez mais pessoas passassem a dominar línguas estrangeiras pressupunha, assim, uma democratização do acesso à aprendizagem de línguas, até então reservado a uma elite. Melhoras consecutivas perpetradas no método do exército deram origem ao que se conhece por abordagem audiolingual que, ao contar com a contribuição direta de linguistas, foi alardeada como um "método científico", alcunha que já se havia atribuído à AD e

³ Para detalhes a esse respeito, veja-se Richards & Rodgers (2001) e Neuner & Hunfeld (1993).

por meio da qual tentariam vir a identificar-se outros métodos e abordagens.

De modo parecido ao que pressupunha a AD, a AL punha ênfase na linguagem oral e também simulava uma "ordem natural" de aquisição da linguagem, através do treino focado, inicialmente, no desenvolvimento da escuta e da fala (daí a denominação da abordagem), baseado em diálogos modelados a partir de situações quotidianas, seguido, então, da leitura e da escrita, cuja interferência na pronúncia procurava-se evitar. Em cursos conduzidos por docentes preferencialmente nativos e nos quais também se excluía a língua materna dos aprendizes, a gramática era ensinada a partir de uma sequência subliminarmente definida, de forma indutiva. Ao sublinhar-se o saber a língua, em vez do saber sobre a língua, tinha-se como resultado o desprezo pelas formulações e explicitações de regras. Estimulava-se a compreensão através da analogia e a prática exaustiva das estruturas até sua automatização, de modo a conformar hábitos linguísticos. A automatização deveria, assim, sobrepujar a memorização, num processo de aprendizagem encarado como um comportamento resultante do princípio de estímulo e resposta, advindo do behaviorismo de Skinner. Para garantir a automatização das estruturas linguísticas, *pattern drills* eram definidos com base em estruturas gramaticais básicas da língua com vistas à sua incansável repetição. A eles, somavam-se exercícios de preenchimento de lacunas e substituições. Durante toda a aula, o professor deveria estar atento para controlar e manipular a produção dos aprendizes, com a finalidade de poder corrigir imediatamente ou mesmo obviar os erros, de modo a que não se automatizassem e convertessem em hábitos. A preocupação em evitar o erro levou à adoção de uma perspectiva linguística fortemente comparativista que visava a prever, a partir da comparação língua materna (LM)/língua estrangeira (LE), potenciais erros gerados por interferência da primeira, e elaborar estratégias para evitá-los. O papel do professor, em sala de aula, passava paulatinamente a assemelhar-se mais ao de um moderador ou mediador.

O arcabouço teórico que dava sustento científico à AL consistia, sobretudo, em premissas do estruturalismo americano, incluídos os resultados das pesquisas

de Bloomfield acerca das línguas indígenas norte-americanas, da linguística aplicada de mesma extração, e do supramencionado behaviorismo. Uma tecnologia bastante característica da AL é o laboratório, onde os aprendizes expunham-se a produções linguísticas de falantes nativos gravadas em fitas, e não apenas à fala do professor em sala de aula, como no caso da AD. Não menos típico era o emprego de *slides*, retro-projetor, vídeo e TV, entre outras tecnologias que reforçavam o peso das imagens no processo inteiramente monolíngue de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O emprego extensivo de imagens caracterizou a francesa abordagem áudio-visual, intimamente aparentada com a AL, mas mais enfática na utilização de imagens como fios condutores e sustentáculos do processo de ensino e aprendizagem (NEUNER & HUNFELD, 1993).⁴

Ao conhecido sucesso da abordagem, devido à constatação da fluência adquirida por aprendizes de cursos conduzidos em conformidade com suas propostas, assomaram-se críticas à artificialidade tanto dos insumos linguísticos a que se expunham os alunos quanto da crença na possibilidade de supressão do erro, das pausas e hesitações ao falar. Do mesmo modo, atentou-se para o fato de que as cansativas repetições não preparavam os alunos para entender discursos autênticos na língua aprendida que fugissem dos *patter drills* praticados em aula e no laboratório - e reagirem adequadamente a esses estímulos -, nem lhes permitia, na maior parte dos casos, atingir um nível realmente avançado da língua estudada, no qual, como se sabe, pouco espaço resta para a previsibilidade e o enquadramento das possibilidades de realização linguística em âmbito autenticamente comunicativo. É nesse sentido que Besse & Porquier (1984) denunciam a insuficiência dos exercícios estruturais como recursos para uma condução do aprendiz ao aprendizado implícito da língua de forma geral, servindo, ao contrário, à assimilação implícita de suas regras gramaticais, a despeito da proposta declarada da AL.

Por sua vez, a ascensão do cognitivismo e das ideias de Chomsky a

⁴ Para futuros desdobramentos da abordagem áudio-visual na França e maiores detalhes em geral, consulte-se Galisson, 1980.

respeito da natureza da linguagem e do papel criativo e analítico dos falantes nativos e não-nativos de línguas naturais ia paulatinamente descreditando a adoção do behaviorismo e a "desumanização" dos processos de aprendizagem por meio de tentativas de torná-lo um fenômeno previsível e mecânico. Porém, como se afirmou anteriormente neste trabalho, o gerativismo não se apresentou, inicialmente, como uma teoria adaptável às salas de aula. A identificação das falhas da AL pressupunham a necessidade do surgimento de novos métodos e abordagens que a substituíssem ou que se contrapusessem a ela, somando-se ao conglomerado preexistente de modelos. Estabelecia-se, assim, um período de crise na área do ensino de línguas (LEFFA, 1998).

Na sequência da AL, em meio a um período de transição que culminaria no surgimento da abordagem comunicativa, de que tratarei à continuação, uma diversidade de métodos e abordagens deu-se a conhecer, como o método silencioso, a sugestologia, a aprendizagem por aconselhamento e a abordagem natural, entre outros que, embora de alcance mais limitado, somam-se ao arsenal teórico-metodológico de nossa área e mantêm-se à disposição de professores que se encontrem num desejável processo ininterrupto de formação. Como todos, esses métodos e abordagens permitem-se analisar não sem o reconhecimento de seus aspectos positivos e negativos, e mais ou menos adaptáveis às necessidades específicas de cada grupo ou aprendiz. Para mais detalhes acerca de cada um deles, veja-se Richards & Rodgers (2001).

4.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)

Parcialmente como reação à onda de descontentamento face às limitações da AL, mas também graças à aparição de novos modelos teóricos da ordem da lingüística textual, do gerativismo-transformacionismo, da análise do discurso e da pragmática, incluída a teoria dos atos de fala de Austin, tomou forma, a partir dos anos setenta, os denominados movimento pragmático, no seio das atividades metalingüísticas, e movimento comunicativo, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. A partir de agora, as intenções de fala assumiriam o auge da

hierarquia de prioridades que guiam a definição dos modos de ensinar línguas. A elas estará submetida a gramática que, de foco norteador das progressões de conteúdos explícitas ou implícitas de boa parte das abordagens que lhe precederam, passa à categoria de consequência do desejo ou necessidade de expressão individual, seja ela oral ou escrita. A realização da comunicação, objetivo primordial da aprendizagem de outras línguas, será associada a situações comunicativas pré-determinadas e consideradas fundamentais para que o aluno possa viver num ambiente ou sociedade em que a língua que veicule as relações interpessoais seja aquela que consiste o alvo de seu processo de apropriação. Essas premissas explicam-se, naturalmente, pelas condições sócio-culturais, políticas e econômicas que determinaram o pós-guerra europeu. As diferentes fases e níveis de integração política, militar e econômica dos estados europeus ocidentais, que desembocariam em acordos supranacionais de livre-circulação de bens e cidadãos, viriam a corroborar por um aumento considerável na mobilidade das línguas e culturas, constantemente confrontadas e em ascendente e inevitável necessidade de contato e cooperação. As pessoas precisavam, cada vez mais, de cursos de línguas estrangeiras que lhes ensinassem o necessário para comunicar-se em situações concretas, corriqueiras, profissionais, contemporâneas. Para tal, a aprendizagem da língua-alvo deveria ser acompanhada da transmissão de saberes continuamente atualizados a respeito da cultura, dos usos e costumes, história e tradição, curiosidades e acontecimentos condizentes com os lugares onde essa língua é veículo de comunicação social, midiática e quotidiana, a partir de insumo autêntico proveniente dos mais diversos meios (jornais, revistas, rádio, televisão, literatura, publicidade) e ampla atuação de signos não-verbais e estímulos sensoriais de sorte vária. Em sala de aula, deveria predominar a interação dinâmica entre aprendizes e a variação das formas sociais, respeitado o papel da língua materna como constitutivo da identidade dos aprendizes e possibilidade de apoio à aprendizagem da LE. Perpetrava-se, deste modo, a cisão completa e definitiva entre as formas e meios de estudo das línguas modernas e das clássicas, já anunciada pela AD e pela AL, com o ensino da língua em vez de predominantemente sobre a língua. A partir dos anos oitenta, a abordagem

comunicativa passará a definir a elaboração de novos livros didáticos para o ensino de Alemão LE (JUNG, 2000), com o mesmo ocorrendo no caso da maior parte das chamadas "línguas europeias modernas". Como era característico na "era dos métodos", a entusiasmada recepção da AC e sua quase unívoca e voraz adoção por escolas de línguas que se pretendiam mais vanguardistas implicou na abdicação e soterramento, por parte delas, das heranças teóricas e metodológicas, boas ou más, houvessem ou não funcionado, advindas das ⁵abordagens e métodos com que se havia trabalhado previamente.

5. AS PONDERAÇÕES PÓS-MÉTODO E ARENDT & O ENSINO DE LÍNGUAS

Was wollen sie unter gutem Unterricht verstehen? Einen Unterricht, der Widersprüchliches in sich vereint?
(GREEN & GREEN, 2007: 13)⁶

O foco dessa exposição não exaustiva e em perspectiva diacrônica da aparição cíclica dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas surgidos desde a década de cinquenta, quando da publicação de *A crise na educação*, é trazer-nos a um estado de (re)conhecimento do estado da arte preponderante na atualidade (2011), denominado por alguns autores como *pós-método* (BORGES, 2010; PRABHU, 1987 e 1990; PICA, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006 e 2006a; SILVA, 2008), com variações como *era do pós-método* ou *condição do pós-método*, caracterizado por um maior ecleticismo e dinamismo nas formas de ensino promovidas pelo professor que, no exercício de sua soberania e conhecimento das necessidades e vicissitudes idiossincráticas de seu grupo e de cada um de seus aprendizes, passaria a proceder a uma análise, seleção e adaptação de insumos advindos de diferentes métodos e abordagens e suas propostas, conteúdos e materiais. Esta postura, de um lado, angaria ao professor maior liberdade de ação e movimento e maior responsabilidade quanto aos processos que conduz, ao passo em que exige dele um vasto domínio teórico e prático dos métodos e abordagens existentes. Isso implica a necessidade de

que esteja familiarizado com saberes oriundos de diversas ciências e disciplinas e da aquisição paulatina e sistemática de experiência prática em sala de aula, uma vez que, sob o prisma pós-metódico, é da constante reflexão acerca dos procedimentos e atividades praticados em sala que deverá partir o planejamento, e não da adoção acrítica e obediente de postulados metodológicos e teóricos formulaicos ou propostas de livros didáticos. Por outro lado, esse posicionamento garante que o foco permaneça, de forma consciente e cuidada, sobre o aluno, seus objetivos, preferências, crenças e necessidades, dificilmente satisfeitos mediante a adoção de um único método. A noção de pós-método, vale ressaltar, opõe-se a uma postura institucional comum, a partir da qual julga-se "bom" o ensino que consista na aplicação fiel e obediente de postulados preestabelecidos próprios da abordagem ou método adotados pela escola (SILVA, 2008). Faz-se possível, assim, a manifestação de um impasse entre a necessidade de manutenção de um currículo (na acepção de RICHARDS, 1984) uniforme, de procedimentos padronizados característicos da instituição e, concomitantemente, de cumprir a frequente promessa de levar em conta o aluno e sua realidade e necessidades específicas. Ao envolver de forma tão imediata o propriamente humano, a própria crença na possibilidade de padronização passa a consistir em um paradoxo. Creio que possa-se e deva-se, todavia, considerar uma noção de padrão flexível, em que se garanta o reparto de conhecimentos teóricos e práticos e o estímulo à reflexão crítica acerca deles, cabendo à metodologia a função de iluminar caminhos para a eleição do docente como pensador autônomo e intuitivo.

Com base nestas observações, uma releitura das reflexões de Arendt acerca do ensino de línguas na década de cinquenta, quando da elaboração de *A crise na educação*, faz-nos ver que as características por ela enumeradas do processo de ensino/aprendizagem de línguas à sua época correspondem principalmente aos pressupostos da abordagem áudio-lingual, havendo-se estendido alguns durante o predomínio da abordagem comunicativa. Entre essas características, destacam-se:

⁶ O que é que eles entendem por "boa aula"? Uma aula que reúne em si elementos contraditórios?

- * a criança ter de "aprender falando";
- * conseqüentemente, o privilégio absoluto do estudo da língua em detrimento do estudo sobre a língua;
- * a ausência do estudo explícito e sistemático de estruturas gramaticais (morfossintaxe);
- * simulação, na aula de LE, de processos próprios da aquisição da LM na primeira infância;
- * privilégio do estímulo ao fazer/jogar durante a aprendizagem;
- * desprezo da necessidade de preparar pouco a pouco a criança para o trabalho;
- * o professor como mediador, moderador ou "mais um colega";
- * o esquecimento da necessidade de que o professor domine e ensine a matéria, etc.

A análise da evolução diacrônica dos métodos e abordagens de ensino de línguas nos mostra que, ao encontrarmos-nos em meio a um processo de distanciamento das adoções dogmáticas de métodos e abordagens que caracterizaram a "era dos métodos", adentramos um período no qual se evita o risco de consolidação total do quadro denunciado por Arendt. Este novo período se caracteriza pela relativização dos pressupostos teóricos próprios de uma abordagem específica a favor da escolha, por parte do professor, de recursos advindos de quaisquer métodos e abordagens, cuja necessidade de aplicação se verifique junto a grupos específicos de aprendizes. Deste modo, espera-se do professor que seja um intelectual (SILVA, 2008), que conheça linguística teórica e aplicada e possua uma base sólida acerca dos principais pressupostos de suas subdisciplinas (sintaxe, morfologia, fonética/fonologia, pragmática, semântica, análise do discurso etc.), que seja fluente na língua que leciona (sabendo tanto a língua quanto sobre a língua), domine preceitos da didática, psicolinguística etc., bem como que adquira vasta prática profissional e mantenha-se em constante intercâmbio de conhecimentos com seus colegas de área. Havendo necessidade, o professor crítico passa a poder, livre de dogmatismos vanguardistas, recorrer à

língua materna do alunado, se o julgar proveitoso e necessário, explicitar e explicar estruturas gramaticais quando estas sejam úteis para os aprendizes e possam ser aplicadas a outros contextos (inclusive contribuindo, assim, pelo desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, como assinala VYGOTSKY, 2001) etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elaboração deste artigo, parti da intuição inicial de que o pensamento de Arendt expresso a respeito do ensino de línguas, identificado por ela como exemplo ilustrativo de dois pontos concernentes à crise na educação, a saber, *a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo* (2005, p. 35), era e é pertinente, se focado em perspectiva diacrônica. Entretanto, no que tange à figura docente e sua posição em meio à crise, o passar do tempo demonstrou que desenvolvimentos no seio dos estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (e sua aceitação e aplicação) trouxeram-nos à atual era ou condição do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006; BORGES, 2010), substitutiva da "era dos métodos" à qual se referiam Richards & Rodgers (2001), depositando-se hoje na figura do professor intelectual e crítico (SILVA, 2008) a função de eleger procedimentos advindos dos diferentes métodos e abordagens existentes para a concepção e planejamento de seus cursos e aulas. Desse modo, passa a ser desejado ou mesmo esperável que, de um lado, não ocorra a adesão irrefletida aos pressupostos teóricos próprios de um método ou abordagem e, de outro, que o professor domine a matéria que ensina, além das técnicas do como ensinar. Procurei demonstrar, ainda, que pressupostos do pós-método, tais como a liberdade de misturas e relativização de fazeres e saberes tradicionais, permitem um ensino de línguas contemporâneo que conjugue ideais construtivistas e sócio-interacionistas de comprovado sucesso a aspectos de um ensino "tradicional" de semelhante êxito, em salas de aula onde o professor estimula, à sua hora e vez, a descoberta e o fazer discentes, mas também explica e instrui frontalmente, se necessário, liberto de proibições e dogmatismos.

O ensino de línguas contemporâneo visa, deste modo, a conjugar o melhor e mais adequado das tradições passadas e presentes em relação ao ensino de línguas, somando em vez de subtrair.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. *Amor mundi e educação; reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Dissertação (Mestrado em Educação), 194 p. São Paulo: FE-USP, 2009.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English language teaching*, 17, 1963. p. 63-67.

ARENDRT, H. *Da violência*. Trad. M^a C. Drummond. Brasília: UnB, 1985. [1969-1970]

_____. A crise na educação. In: _____ *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2005, p. 22-53.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago: Arcis, 1975.

BENVENUTI, E. *Educação e política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). São Paulo: FE-USP, 2010. 118 p.

BESSE, H. & R. PORQUIER. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier, 1984.

BORGES, E.F.V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, nº 2, 23010. p. 397-414

CÉSAR, M. R. A. & A. DUARTE. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n.3, set./dez. 2010. São Paulo: FE-USP, 2010. p. 823-837.

FERREIRA, M. C. S. Hannah Arendt e a separação entre política e educação. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: FE-USP, 2007. 142 p.

GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: Clé International, 1990.

GIMENEZ, T. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. *Boletim / Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina*.

Londrina: Uel, n.37, jul./dez., 1999.

GREEN, N. & K. GREEN *Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze/Velber: Kallmeyer/Klett, 2007.

JUNG, L. Methodes des Fremdsprachenunterrichts. In: _____. *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Hueber, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. TESOL methods: changing tasks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, nº1, 2006^a. p. 59-81.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica; escritos de Psicanálise e Educação*, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I. & P. VANDRESEN (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada; o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. p. 211-236.

NEUNER, G. & H. HUNFELD. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin/München: Langenscheidt, 1993.

PIAGET, J. *Psychology of intelligence*. Paterson: Littlefield, Adams & Company, 1960.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PICA, T. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, vol. 28, nº. 1, March 2000. p. 1-18.

POMBO, O. O Insuportável Brilho da Escola. In: Renaut, A. *et al., Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 31-59.

PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, nº2, 1990. p. 161-176.

RICHARDS, J.C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, vol. 18, nº 1, 1984. p. 7-23.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*.

London: Constable, 1961.

RICHARDS, J. C. & T. S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, nº 12, 12/04. Santa Maria: UFSM, 2008.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas, 2001.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 2004.