

Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira

Décio Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - CNPq

Resumo: O artigo retrata o caminho percorrido para a institucionalização do FLE, num diálogo entre tendências aplicacionistas, originadas na linguística aplicada, e independentistas, preconizadas pela didática das línguas. Busca-se, desse modo, reconstituir uma memória discursiva do ensino do francês como língua estrangeira, memória essa que remonta minimamente aos estudos de gramática e tradução do século XVII e que já vem sendo, em parte, reivindicada por estudiosos da área. À guisa de conclusão, após a crítica à ideia de uma linguística que se aplicaria aos estudos voltados para o ensino de línguas, propõe-se uma revisão do tipo de interdisciplinaridade que uma didática das línguas poderia mais produtivamente acolher.

Palavras-chave: FLE; língua estrangeira; linguística aplicada; didática das línguas; políticas linguísticas.

Title: From Applied Linguistics to language didactics: a plea for the diversity of researches promoting the work on foreign languages

Abstract: This paper retraces the path to the institutionalization of researches on French as a Foreign Language, highlighting the dialogue between opposite trends developed in applied linguistics and in language

didactics. Doing so, we try to reconstitute a discursive memory of the teaching of French as a foreign language, a memory which dates back minimally to grammar studies and translation of the seventeenth century and which has been at least partially claimed by scholars in the field. In conclusion, after criticising the idea of the mere application of Linguistics to studies devoted to the teaching of languages, we propose to review the profile of interdisciplinarity language didactics which could more productively welcome.

Keywords: French as a foreign language; foreign languages; applied linguistics; language didactics; language policies.

O título deste trabalho antecipa o modo pelo qual concebo a posição a ser ocupada pelos estudos sobre o ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular pelos estudos em francês língua estrangeira (FLE). Com efeito, se não falo em “pesquisas em FLE”, mas em “pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira”, é porque as fronteiras que, ao longo do tempo, vieram delimitar o campo do FLE acabaram se revelando excessivamente estreitas diante da complexidade das questões que aí se colocam. Penso, desse modo, ser necessário minimamente rever as relações que se depreendem do encontro entre FLE, linguística aplicada e didática das línguas para possibilitar um redimensionamento do campo. Eis, desse modo, o objetivo que estabeleço para este texto¹, na certeza de que, diante de questão tão controversa, não farei senão formalizar algumas das perspectivas que, espero, incitarão debates futuros.

Estudos linguísticos e ensino de línguas: rumo à institucionalização do FLE

Segundo Coste (1998), os anos 1950 e 1960 representaram na França um marco importante na institucionalização do FLE e na diferenciação

¹ Trata-se de texto baseado em palestra proferida em evento organizado por professores de francês do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, em setembro de 2014, intitulado “ReFLEtindo: Entre o passado e o presente: os rumos do ensino de FLE no Brasil”.

progressiva dos profissionais em ação no campo, que inicialmente acumulavam funções tão distintas quanto as de professor, formador, pesquisador, produtor de material pedagógico, conceptor de políticas linguísticas e administrador. Esse foi também um momento decisivo de encontro de linguistas e especialistas do FLE, quando, em dezembro de 1961, têm lugar as Jornadas de estudos do *Centre international d'études pédagogiques de Sèvres* (C.I.E.P.), cujos trabalhos, publicados em "*Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère*", constituíram uma referência no debate sobre o papel da linguística frente ao ensino de línguas.

O encontro entre a linguística e o ensino de línguas já havia se afirmado nos Estados Unidos. Em breve retrospectiva, diremos que o primeiro curso de linguística aplicada ministrado na Universidade de Michigan em 1946, foi uma iniciativa de C. Fries e R. Lado, com base na experiência acumulada em ensino do inglês como língua estrangeira no *English Language Institute* (ELI), fundado por Fries em Michigan em junho de 1941. Voltado para fins militares durante a Segunda Guerra Mundial, o *Army method*, como ficou conhecido o método audiolingual dos anos 1950, era uma mescla de conhecimentos de linguística contrastiva, behaviorismo e tecnologias de laboratório. O lançamento, em 1948, de *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, também uma iniciativa de Michigan, foi particularmente importante por se tratar da primeira revista a estampar no título uma nova área de estudos: a linguística aplicada, disciplina que por muito tempo se centraria em questões ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

No que diz respeito ao FLE, buscarei traçar sua trajetória de modo sintético. A expressão "*français, langue étrangère*", entre aspas e com vírgula, foi empregada pela primeira vez, em 1957, em *Les Cahiers Pédagogiques*, coleção dirigida por André Reboullet; em 1961, com a criação da revista *Le Français dans le Monde*, a expressão se reafirma; aos poucos, o sintagma perde vírgula e aspas, originando-se, desse modo, a sigla F.L.E., e mesmo FLE² (COSTE, 1998, p. 83). Constituída a sigla que permanece até

² Para designar o especialista de FLE, já se atesta o neologismo FLEiste (também grafado FLE-iste e fleiste).

hoje, resta saber como devemos compreendê-la: “francês como língua estrangeira” ou “francês como língua de ensino a estrangeiros”? A primeira designação parece mais problemática, se for considerado que o trabalho com o FLE se pratica também junto a um público não francófono residente em território francês.

Alguns marcos foram importantes para a afirmação do FLE. A Aliança Francesa, criada em 1883, exerceu desde sempre um papel de grande relevância; o *Centre d'étude du français élémentaire*, criado em 1954, dirigido por Georges Gougenheim e Paul Rivenc, teve o mérito de organizar uma pesquisa que culminou no *Français Fondamental*; em 1958, assiste-se à criação do CREDIF (*Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français*, associado à *École normale supérieure de Saint-Cloud*), que veio substituir o antigo Centro dirigido por Gougenheim; o BEL, *Bureau d'Études et de Liaison*, criado em 1959 e dirigido por Guy Capelle, absorve em 1966-67 o CREC (*Centre de Recherche pour l'Enseignement de la Civilisation*, fundado por Guy Michaud) e se torna o BELC (*Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger*).

Até os anos 1980, o BELC e o CREDIF se encarregaram da formação inicial de professores; em 1983, como resultado da ação conjunta de Alain Savary, ministro da Educação nacional na França, e de uma comissão de especialistas – a comissão Auba –, assiste-se a um momento decisivo na institucionalização do FLE, quando novos diplomas nacionais passam a ser oferecidos em aproximadamente trinta universidades francesas: *licence mention FLE*, *maîtrise FLE*, *DEA didactique du FLE*. Trata-se de diplomas reconhecidos nacionalmente que atestam a formação de professores de FLE, conferindo uma maior visibilidade à disciplina. A partir de então, a ação do BELC e do CREDIF se restringiu à formação continuada dos professores.

Acrescentemos ainda, neste breve histórico, que a mesma comissão propôs a Alain Savary a criação de um diploma especialmente para atestar a competência de estrangeiros em língua francesa. Em resposta, em 1985, Jean-Pierre Chevènement, sucessor de Savary, assinou o decreto que instituiu o único diploma de francês – língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Estado: o DELF (*Diplôme d'études en langue française*) e o DALF (*Diplôme approfondi de*

langue française). Em 2006, um decreto ministerial instituiu o DILF (*Diplôme Initial de Langue Française*), diploma que apenas existe na França, destinando-se a um público de emigrados não francófonos.

A produção de uma memória discursiva do FLE

Uma consulta aos métodos e/ou abordagens que, em diferentes obras, são apresentados como integrantes de uma história do ensino do FLE revela-nos uma situação interessante: se a designação “FLE” é uma produção dos anos 1960, conforme mencionei anteriormente, a história do FLE remonta minimamente ao século XVII, com os estudos de gramática e tradução. Diremos, portanto, que discursivamente o FLE produz uma memória sua cujo marco inicial em muito antecede os anos 1950/60. Uma breve citação de autor que constitui importante referência na área poderá ratificar o momento no qual se localizam os primórdios do ensino de línguas:

Historicamente, a primeira metodologia de ensino das línguas modernas (MT [Metodologia Tradicional]) baseou-se na metodologia de ensino das línguas antigas. O ensino do latim e do grego constitui durante muito tempo o essencial da educação dada aos jovens; é preciso, por exemplo, esperar a segunda metade do século XVII para ver surgir na França um início de ensino do francês (gramática e explicações de autores)... (PUREN, 1988, p. 18).³

Quer se fale de ensino de línguas em geral, quer se especifique o caso do ensino do FLE, o fato é que uma tradição vem se somar às metodologias mais recentes. Como nos aponta Coste, uma única linha cronológica reúne métodos ditos “novos” e “antigos”:

... é preciso caracterizar de modo geral as principais tendências metodológicas do ensino das línguas estrangeiras: os métodos ditos “novos” foram definidos muito com base nos “antigos” para que seja

³ Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (MT [Méthodologie Traditionnelle]) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVIIème siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs) ... Tradução nossa, procedimento a que recorreremos em todo o texto.

possível abrir mão de uma revisão desses métodos antigos antes de centrar a atenção nos mais recentes. [...] Retomando os qualificativos que, ainda que largamente aceitos, não são por isso menos inadequados, distinguiremos o método tradicional, o método direto, o método áudio-oral e o método audiovisual (COSTE, 1970, p. 8).⁴

Em outras versões, a didática do FLE vem ocupar o lugar anteriormente designado a uma outra disciplina, cujas experiências passam a constituir uma espécie de “herança” para o FLE:

... a didática das línguas vivas estrangeiras (DLVE) nasceu na França ao final do século XIX no ensino escolar das línguas vivas estrangeiras (LVE), e a didática do francês língua estrangeira (FLE), que se constituiu a partir do final dos anos 50 na ilusão de ser totalmente inventada, foi na realidade herdeira direta da DLVE; nos dois sentidos da expressão: herdeira em linha direta, herdeira da metodologia direta (PUREN, 1989, p.8).⁵

Finalmente, há momentos em que essa tradição instauradora de uma memória específica do FLE como disciplina se faz perceber sem qualquer tergiversação:

O FLE é também um ensino específico que evoluiu ao longo dos diferentes métodos que se sucederam cronologicamente, em especial o método tradicional (até o início do século XX); o método direto (início do século XX); os métodos áudio-oral e audiovisual (em torno de 1950); os métodos baseados na abordagem comunicativa (nos anos 1970); os

⁴ ... il faut bien caractériser à grands traits les principales tendances méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères: les méthodes dites «nouvelles» ont trop été définies par rapport aux «anciennes» pour qu'il ne soit pas nécessaire de les passer toutes rapidement en revue avant de concentrer l'attention sur les plus récentes. [...] Reprenant les qualificatifs qui, pour être généralement admis, n'en restent pas moins très inadéquats, nous distinguerons la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle.

⁵ ... la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) est née en France à la fin du XIXe siècle dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (LVE), et la didactique du français langue étrangère (FLE), qui s'est constituée à partir de la fin des années cinquante dans l'illusion de se créer de toutes pièces, en a été en réalité l'héritière directe; dans les deux sens de l'expression: héritière en ligne directe, héritière de la méthodologie directe.

métodos baseados na abordagem acional (a partir dos anos 2000) (ROBERT, 2011).⁶

Partindo, desse modo, dos estudos ditos tradicionais de gramática-tradução, o FLE retrança sua história em uma sucessão de métodos / abordagens que inclui minimamente os seguintes tópicos: (i) metodologia tradicional da gramática-tradução; (ii) método natural; (iii) método direto; (iv) método audiolingual; (v) método audiovisual; (vi) abordagem comunicacional; (vii) método acional; (viii) plurilinguismo; (ix) abordagem coacional; (x) abordagem “comunic’acional” (*communic’actionnelle*).

Como prefácio à obra de Puren (1988), Galisson deixa algumas pistas que ajudam a balizar o que acima denominamos “produção de uma memória discursiva”: o autor lembra que, contrariamente à tendência de fragmentação que caracteriza os estudos em didática das línguas, quando o que se tematiza são as várias didáticas das línguas e culturas, no plural, Puren (1988) procede a um “mergulho diacrônico”, buscando uma coerência transversal na área que atravessa os séculos, reconstituindo, assim, um sentido para o que poderia ser denominado, no singular, a didática das línguas e culturas:

Quando uma disciplina perde seu passado, ela também perde seu futuro, por não ter (mais) confiança nela mesma, por ter medo de um passado difícil de se superar. Trazendo à luz uma parte do legado da didática das línguas, *História das metodologias* liberta sua disciplina de uma amnésia paralisante e faz dela uma herdeira equânime da longa duração [da didática das línguas]. Além disso, trazendo o passado para que ele irrompa no presente de modo a fecundar o futuro, a obra [*História das metodologias*] introduz a história nos currículos de formação, designando-lhe ao mesmo tempo o lugar que ela deveria ocupar há muito tempo. O advento da história em período de crise identitária como a que atravessa a didática das línguas poderia muito bem interromper a “fuga para adiante”, tantas vezes denunciada, uma fuga em direção à inovação seja a que preço for: a memória reencontrada impede, então,

⁶ Le FLE, c’est aussi un enseignement spécifique qui a évolué au fil des différentes méthodes qui se sont succédé chronologiquement, notamment: la méthode traditionnelle (jusqu’au début du XXe siècle); la méthode directe (début du XXe siècle); les méthodes audio-orale et audiovisuelle (vers 1950); les méthodes fondées sur l’approche communicative (dans les années 1970); les méthodes fondées sur l’approche actionnelle (depuis les années 2000).

que a imaginação desenfreada monopolize o poder (GALISSON, 1988, p. 8).⁷

Se é fato que Puren (1988) interliga o passado e o presente das pesquisas em didática das línguas, num esforço que consiste em articular a história com a atualidade, outras formas de exclusão, contudo, se fazem sentir na área. Refiro-me aqui a um centramento (excessivo, a meu ver) sobre certa qualidade de debate que, visando problematizar o ensino/aprendizado de línguas, volta-se exclusivamente para temas atinentes à preparação/implementação do trabalho de sala de aula *stricto sensu* – expressão cujo sentido buscarei esclarecer adiante. Para confirmar tal exclusividade, acompanhemos os temas explorados em *Recherches et Applications* de *Le Français dans le Monde*, “a revista de referência da pesquisa universitária francófona” (FIPF, 2014):

Quadro 1: Temas de *Recherches et Applications* de 2008 a 2014

| | |
|--------------|--|
| janeiro 2008 | Enseigner l’oral, cinquante ans après le français fondamental |
| julho 2008 | Du discours de l’enseignant aux pratiques de l’apprenant |
| janeiro 2009 | La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue |
| julho 2009 | La circulation internationale des idées en didactique des langues |
| janeiro 2010 | Faire des études supérieures en langue français |
| julho 2010 | Interrogations épistémologiques en didactique des langues |
| janeiro 2011 | Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures |
| julho 2011 | Contextualisations du CECR. Le cas de l’Asie du Sud-Est |
| janeiro 2012 | Didactique de l’écrit et nouvelles pratiques d’écriture |
| julho 2012 | Histoire Internationale de l’enseignement du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives |
| janeiro 2013 | Évaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, ruptures |
| julho 2013 | Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues |
| janeiro 2014 | La transposition en didactique du FLE et du FLS |

Fonte: fipf.org/publications/recherches-applications. Acesso em 26/11/2014.

⁷ Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu’elle n’a pas (ou n’a plus) confiance en elle, qu’elle a peur d’un passé trop lourd à dépasser. En tirant de l’oubli une partie du legs de la didactique des langues, *Histoire des méthodologies* délivre sa discipline d’une amnésie paralysante et fait d’elle une héritière équanime de la longue durée. Par ailleurs, poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l’avenir, elle introduit l’histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu’elle aurait dû tenir depuis longtemps. L’avènement de l’histoire en période de crise identitaire comme celle que traverse la didactique des langues pourrait bien stopper la «fuite en avant», si souvent dénoncée, vers la novation coûte que coûte: la mémoire retrouvée interdisant alors à l’imagination débridée de monopoliser le pouvoir.

Por importantes que sejam os temas aqui exemplificados para a formação do professor de (francês) língua estrangeira, a posição que defenderei é a da pertinência de uma formação multifacetada: refletir sobre o ensino de línguas à luz do que se espera do trabalho docente numa perspectiva que prevê planos distintos – e complementares – de questionamento; em outras palavras, explicitar o que pode contribuir para tal formação para além dos saberes voltados para a preparação e implementação do trabalho em sala. Desse modo, argumentarei no sentido de sustentar que, em seu *lato sensu*, a reflexão sobre o ensino de línguas, ou, mais precisamente, sobre o ensino do FLE, pode – e deve – se valer de outras fontes de problematização.

Linguística aplicada e didática das línguas-culturas: a disciplinarização em curso

A trajetória do ensino/aprendizagem de línguas – e, particularmente, do FLE – vem sendo descrita de formas nem sempre coincidentes. A posição que hoje prevalece entre os especialistas é a da sucessão de duas perspectivas: primeiro, a da linguística aplicada (importada dos Estados Unidos e mais pontual no tempo); a seguir, a da didática/pedagogia (hoje, preferida pelos especialistas). Há autores, contudo, que lidam com a questão sem fazer distinção entre linguística aplicada e didática:

Linguística aplicada, metodologia do ensino das línguas estrangeiras, didática das línguas, didatologia: quatro termos para designar uma disciplina cuja história, de um ponto de vista institucional, não vai muito além de meio século. Se o uso do termo didática é hoje, pelo menos na França, o mais amplamente difundido para designar a disciplina que tem por objeto o ensino-aprendizagem das línguas, não há consenso em torno das questões de autonomia e de legitimidade dessa disciplina (BERTHET, 2010).⁸

⁸ Linguistique appliquée, méthodologie d'enseignement des langues étrangères, didactique des langues, didactologie: quatre termes pour désigner une discipline dont l'histoire, d'un point de vue institutionnel, dépasse à peine le demi-siècle. Si l'usage du terme didactique est aujourd'hui, en France du moins, le plus largement répandu pour désigner la discipline qui a pour objet l'enseignement-apprentissage des langues, il

Trata-se, com certeza, de uma equivalência no mínimo surpreendente, se for considerado que o texto citado data de 2010, e que a linguística aplicada, surgida nos anos 1940 em Michigan, vem há décadas buscando se diversificar para deixar de ser o lugar de reflexão exclusiva sobre ensino/aprendizagem de línguas.

Alinhando-me com os especialistas que reconhecem na linguística aplicada e na didática investimentos distintos, acompanharei alguns momentos centrais da constituição dessa perspectiva. Começo pela (breve) trajetória descrita pela linguística aplicada no referido contexto, ilustrando no quadro a seguir os limites do “esforço de diversificação” há pouco referido:

Quadro 2: Linhas temáticas do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – ALAB 9 a 12 setembro 2013 – UFRJ.

| | |
|--|---|
| 1. Análise da Conversa | 13. Linguagem e Identidade |
| 2. Análise do Discurso e Pragmática | 14. Linguagem e Literatura |
| 3. Aquisição de Linguagem | 15. Linguagem e Mídia |
| 4. Autonomia na Aprendizagem de Línguas | 16. Linguagem e Tecnologia |
| 5. Crenças em Ensino e Aprendizagem de Línguas | 17. Linguagem e Trabalho |
| 6. Ensino de Línguas para Fins Específicos | 18. Linguagem em Contexto de Necessidades Especiais |
| 7. Ensino e Aprendizagem de Língua Materna | 19. Línguas Minoritárias |
| 8. Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais | 20. Material Didático |
| 9. Estudos de Narrativas | 21. Multilinguismo e Multiculturalismo |
| 10. Formação de Professores | 22. Multimodalidade no Texto e no Discurso |
| 11. Gêneros Textuais | 23. Políticas Linguísticas |
| 12. Letramentos | 24. Sociolinguística |
| | 25. Tradução |

Fonte: www.alab.org.br/eventosalab/evento/?id=39. Acesso em 26/11/2014.

n'est pas certain que l'unanimité se soit faite autour des questions d'autonomie et de légitimité de cette discipline.

Em uma primeira visualização das 25 linhas temáticas que, em 2013, organizaram o 10º Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, percebe-se que 7 estão claramente voltadas para o campo do ensino/aprendizagem de línguas, a saber, as linhas temáticas 4, 5, 6, 7, 8, 10, 20. Contudo, tal número aumenta, se considerarmos que linhas temáticas como as de número 3, 12, 23 e 25 possuem uma clara interseção com o campo e, com isso, do total de 25 linhas temáticas, 11 estarão relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas. Na realidade, a presença de trabalhos centrados nesse campo não se limita a esses 11 tópicos: trabalhos de muitas outras linhas temáticas (por exemplo, Análise da Conversa, Análise do Discurso e Pragmática, Gêneros textuais, Linguagem e Identidade, dentre outros) voltavam-se para textos produzidos na aula de línguas (redações escolares, transcrição de interações professor-aluno, etc.) ou então para documentos como leis e decretos que regem o sistema escolar. Conclusões muito próximas a essas podem ser tiradas em relação a eventos internacionais, a exemplo do 16º Congresso Internacional de Linguística Aplicada, organizado pela AILA em agosto de 2011 em Beijing, China (ROCHA & DAHER, prelo).

Quero agora propor uma outra leitura dos desenvolvimentos da linguística aplicada: ao invés de dizer que ela permanece excessivamente centrada nos trabalhos que se voltam para o ensino/aprendizagem de línguas, direi, à maneira de um quiasmo, que, apesar dos esforços empreendidos nas últimas décadas, o ensino/aprendizagem de línguas permanece excessivamente centrado na linguística (que, por essa razão, se torna uma “linguística aplicada”)⁹. A inspiração para a inversão produzida vem do fragmento a seguir: “... a partir da segunda guerra mundial, teóricos do ensino das línguas farão de seu setor de estudos um subproduto da linguística, que será denominado “linguística aplicada”¹⁰ (GALISSON, 1994, p. 27).

⁹ Resta, na verdade, investigar se muitas das pesquisas que se autodenominam “pesquisas em linguística aplicada” não seriam mais adequadamente caracterizadas como pesquisas em didática das línguas.

¹⁰ ... après la seconde guerre mondiale, des théoriciens de l’enseignement des langues feront de leur secteur d’étude un sous-produit de la linguistique, dit “linguistique appliquée” (GALISSON, 1994, p. 27).

Trata-se de uma inversão que, a meu ver, produz efeitos bastante felizes, no sentido de ajudar a fundamentar o descentramento anteriormente anunciado. Ao se dizer que a linguística aplicada permanece excessivamente centrada no ensino/aprendizagem de línguas, implica-se, de algum modo, que ela já existisse antes de ser investida pelo ensino/aprendizagem de línguas. Com base na reflexão de Galisson (1994), o que nos parece é que, ao ser investida pelo referido campo, a linguística ganha o estatuto de “ciência aplicada”: os saberes produzidos por uma certa linguística de inspiração behaviorista¹¹ acabam ganhando uma funcionalidade como técnica de ensino de línguas estrangeiras e, com o tempo, o sentido “aplicacionista” dessa linguística vem a ser questionado, dando origem a um duplo deslocamento: (i) têm início pesquisas na área da linguística aplicada; (ii) essas novas pesquisas se estendem a outros campos, reafirmando-se assim o interesse social da disciplina.

Passo à segunda perspectiva anunciada para o tratamento de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas, a saber, a perspectiva da didática das línguas – terminologia relativamente recente, surgida em 1972 em *Le Français dans le Monde* (BESSE, 1989, p. 29). Reconstituindo a história da didática do francês, Roulet lembra que ela data pelo menos do século XVII, tendo em vista obra citada pelo autor, *Méthode universelle pour apprendre facilement les langues, pour parler purement et écrire nettement en français*, de 1651. No início dos anos 1960, a linguística aplicada importada dos Estados Unidos ainda buscava se afirmar nos estudos de FLE, mas, diante dos resultados pouco encorajadores de aposta feita nessa linguística aplicada, retomam-se com vigor os estudos em “didática” e “pedagogia”:

Observa-se, por um lado, um recentramento nos objetos específicos da didática do francês: as situações de ensino/aprendizagem, em particular as práticas da aula de língua, materna ou estrangeira; por outro, um esforço de autoanálise e de reflexão epistemológica, que

¹¹ A esse respeito, observe-se a importância de Bloomfield na construção do *Army Method* de Michigan.

visa garantir a autonomia e a cientificidade da disciplina (ROULET, 1989, p. 5).¹²

Antes de prosseguir, cumpre explicitar o que entendo por didática e, para tal, recorrerei à reflexão de Coste (1989). Começo por uma citação que nos oferece um arcabouço bastante geral do que se poderá entender pelo termo:

... pelo termo “didática” designa-se (Coste, 1986) um conjunto de discursos referidos (direta ou indiretamente) ao ensino das línguas (por quê, o quê, como ensinar a quem, com que objetivo) e produzidos, em suportes geralmente específicos (por exemplo, revistas dirigidas aos professores de línguas), por agentes eles próprios com frequência profissionalmente particularizados (professores, formadores de professores, pesquisadores) (COSTE, 1989, p. 20).¹³

Desde já fica evidente a perspectiva de uma definição expandida de didática, incluindo em seu bojo professores, formadores e pesquisadores. Contudo, um alargamento mais significativo do campo da didática se faz sentir quando, para além do cognitivo e do científico, dimensões como a econômica e a política são convocadas:

Além disso [...] não há didática senão na medida em que há desafios de naturezas diversas e, em especial, desafios outros que cognitivos ou científicos [...]: desafios econômicos (relativos, por exemplo, à venda de manuais), desafios simbólicos (relativos ao prestígio e à notoriedade na área), desafios políticos (que dizem principalmente respeito à política educacional e à política linguística), desafios que nunca são totalmente independentes uns dos outros. [...] retornaremos, de um modo um pouco caricatural, a um triângulo –

¹² On observe [...] d'une part un recentrage sur les objets spécifiques de la didactique du français: les situations d'enseignement/apprentissage, en particulier les pratiques de la classe de langue, maternelle ou étrangère; d'autre part un effort d'auto-analyse et de réflexion épistémologique, qui vise à assurer l'autonomie et la scientificité de la discipline.

¹³ ... sous «didactique» on désigne (Coste, 1986) un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi) et produits, sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).

ciência, economia, política – em relação ao qual podem se organizar e se situar os discursos da didática (COSTE, 1989, p. 21).¹⁴

Desse modo, é somente após haver introduzido as diferentes dimensões a serem consideradas em uma reflexão didática que o autor menciona seu constituinte mais evidente: a sala de aula, entendida como “centro de gravidade” de todo o trabalho didático.

Essa polarização triangular, em sua extrema simplicidade, é evidentemente incompleta. Nela falta uma espécie de centro de gravidade que será a sala de aula ou, mais precisamente, a atividade de ensino/aprendizagem sobre a qual incidem, em princípio e em última instância, os discursos da didática. Além disso, e aí reside o nó da questão, pode-se dizer que as inter-relações entre esses diferentes componentes se estabelecem de qualquer forma [...], que essas inter-relações formam sistema ... (COSTE, 1989, p. 21).¹⁵

Eis, portanto, as fronteiras e as possibilidades de um projeto que se busca construir para o ensino/aprendizagem de línguas, em especial para o FLE. É no interior de um tal arcabouço que Galisson (1994) vai tematizar os anos 1980 como um momento importante de teorização que muito contribuiu para a disciplinarização do campo do ensino/aprendizagem de línguas.

¹⁴ Mais aussi, [...] il n'y a didactique [...] que dans la mesure où il y a enjeux, de natures diverses et notamment autres que cognitifs ou scientifiques [...]: enjeux économiques (tenant par exemple à la vente de manuels), enjeux symboliques (tenant au prestige et à la notoriété dans le domaine), enjeux politiques (touchant notamment à la politique éducative et à la politique linguistique), les uns n'étant jamais tout à fait indépendants des autres. [...] on retombera, de manière un peu caricaturale, sur un triangle science, économie, politique par rapport auquel peuvent s'ordonner et se situer les discours de la didactique.

¹⁵ Cette polarisation triangulaire, dans sa rusticité, est évidemment incomplète. Il y manque l'espèce de centre de gravité que constitue la classe ou, plus précisément, l'activité d'enseignement/ apprentissage sur quoi portent, en principe et en dernier ressort, les discours de la didactique. Par ailleurs, et c'est là le noeud de l'affaire, on peut poser que les interrelations entre ces différentes composantes s'établissent en tout état de cause [...], que ces interrelations forment système ...

Uma interdisciplinaridade talvez suficiente, mas ainda rarefeita

Falar da disciplinarização do campo da didática de línguas implica minimamente tematizar o debate entre tendências aplicacionistas e autonomistas, segundo formulação de Galisson (1994). Trata-se, como se percebe, de uma dupla via que vem caracterizando o perfil de ensino/aprendizagem de línguas: a aplicação de saberes produzidos por uma outra ciência (tendência aplicacionista) ou uma atividade de teorização própria da área (tendência autonomista).

A tendência aplicacionista, voltada para uma teorização externa, isto é, para a construção do campo do ensino/aprendizagem de línguas por intermédio de saberes produzidos por ciências como a linguística ou a psicologia, é uma herança da linguística aplicada ao ensino de línguas iniciada nos Estados Unidos nos anos 1940. A seu turno, a tendência autonomista, dita independentista, defende um princípio de teorização interna. A passagem de uma linguística aplicada a uma didática das línguas-culturas ilustra bastante bem este movimento que vai do aplicacionismo ao independentismo.

Defendendo uma posição antiaplicacionista, Galisson (1989, p. 98) entende que a linguística aplicada tenha deixado tardiamente e de modo acessório suas marcas não tanto nos trabalhos do FLE, mas nos do ensino do francês como língua materna. Segundo o autor, após a breve onda aplicacionista, não se voltou a falar de “pedagogia das línguas”, como se fazia no início do século, preferindo-se “didática das línguas”, denominação que expressava com exatidão a recusa de uma postura aplicacionista. Com efeito, a didática das línguas vinha insistir, segundo Galisson (1989, p. 98), em alguns elementos importantes: (i) que uma boa descrição linguística não garantia um bom ensino; (ii) que a língua é tão somente um dos conteúdos desse ensino, o qual requer também uma atenção à cultura e à corporalidade – donde a importância de vínculos com a etnologia, a antropologia cultural, a cinesia, a história e a sociologia, além das neurociências, da política, da economia, da ergonomia e mesmo da arquitetura escolar, que seria determinante para a qualidade das

comunicações na escola. Para o autor, linguística e ensino de línguas não poderiam visar ao mesmo objetivo:

A linguística trabalha a montante, com alguma coisa relativamente estável e acabada – a língua construída –, e ela muito facilmente abre mão do sujeito falante (seu “locutor ideal” sendo tão somente um sujeito de ficção). A DDL [didática das línguas] trabalha a jusante, com algo completamente instável e inacabado – a língua em vias de construção –, e o sujeito que aprende está no centro de suas preocupações. Percebe-se bem que, de uma disciplina à outra, há um deslocamento do centro de gravidade: do objeto (a língua) em direção ao sujeito (e do sujeito falante em direção ao sujeito que aprende, dois sujeitos que não podemos confundir!) (GALISSON, 1989, p. 103).¹⁶

Da mesma forma que rejeita a ideia de uma linguística “aplicada” ao ensino de línguas, Galisson recusa outras formas de aplicacionismo que poderiam vir a se atualizar pelo recurso à psicologia (ainda que reconheça nunca ter havido uma “psicologia aplicada ao ensino de línguas”) ou às ciências da educação. A mesma preocupação se manifestou em relação à pedagogia que, até a Segunda Guerra, fora a base sobre a qual se elaboravam todas as disciplinas escolares, inclusive o ensino das línguas (GALISSON, 1989, p. 99). Porém, nada de comparável ao que ocorrera com a linguística aplicada pôde ser verificado no território da pedagogia: ainda que tenham retomado a expressão “pedagogia das línguas”, hegemônica no pré-guerra, alguns especialistas dos anos 1970 acabaram contribuindo para fazer renascer um outro termo que já havia se notabilizado no século XVIII – “didática” –, e que, desde o início do século XIX, havia cedido o terreno à “pedagogia”. Desde então, como vimos, a referência feita à “didática das línguas” significava “uma recusa da teorização pedagógica (a era pedagógica de antes da guerra) e da teorização linguística (a era linguística posterior à guerra)” (GALISSON, 1989, p. 100). Fica clara, desse modo, a posição

¹⁶ La linguistique travaille en aval, sur quelque chose de relativement stable et achevé: la langue construite, et elle fait très largement l'impasse sur le sujet parlant (son «locuteur idéal» n'étant qu'un sujet de fiction). La DDL [didactique des langues] travaille en amont, sur quelque chose de complètement instable et inachevé: la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien que d'une discipline à l'autre, il y a déplacement du centre de gravité: de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant, qui ne sont pas des sujets à confondre!).

assumida por Galisson no que diz respeito a sua adesão a uma perspectiva autonomista, típica da didática das línguas:

Praticar a linguística ou a psicologia vigente do ensino/aprendizagem das línguas não significa, pois, oferecer (ou, o que é pior, impor) teorias ou conceitos existentes para vê-los servir, de uma maneira ou de outra, à prática pedagógica. Trata-se de elaborar nos mínimos detalhes modelos de respostas adaptados aos problemas que surgem no campo e, em particular, levar em atenta consideração os sujeitos aprendizes visados, o espaço da sala de aula e o sistema educacional no qual eles se encontram (GALISSON, 1989, p. 106).¹⁷

Reafirmando tal posição autonomista, o autor dará preferência mais tarde ao termo “didatologia”, tomando-o de empréstimo a J.-C. Pochard (1994):

O termo “didatologia” é altamente simbólico das mudanças produzidas na disciplina a que ele se refere. Se o termo não é perfeito, ele apresenta pelo menos a vantagem:

- de mascarar as conotações excessivamente tecnológicas do termo “didática” do qual ele deriva, garantindo suficiente transparência para facilitar os não especialistas em busca de um sentido a lhe atribuir;
- e principalmente de sinalizar a passagem de uma teorização externa, fugindo de um ensino/aprendizagem de línguas prisioneiro de modelos vindos de outros lugares, a uma teorização interna, totalmente assumida pela D/DGLC (GALISSON, 1989, p. 114).¹⁸

¹⁷ Faire de la linguistique ou de la psychologie à l'usage de l'enseignement/ apprentissage des langues ne consiste donc pas à offrir (encore moins à imposer) des théories ou des concepts existants, pour les voir servir, d'une manière ou d'une autre, à la pratique pédagogique. Cela consiste à élaborer, de toutes pièces, des modèles de réponses adaptés aux problèmes qui se posent sur le terrain et, en particulier, à tenir le plus grand compte des sujets apprenants visés, de l'espace-classe et du système éducatif dans lesquels ils sont pris.

¹⁸ L'appellation «didactologie» est hautement symbolique des changements opérés dans la discipline qu'elle couvre. Si elle n'est pas sans défaut, elle présente au moins l'avantage :

- de masquer les connotations trop technologiques du mot «didactique» dont elle dérive, en restant assez transparente pour ne pas égarer les non-spécialistes en quête d'un sens à lui attribuer;

Um consenso resulta das considerações feitas até aqui: aqueles que se vêm dedicando ao campo nas últimas décadas rejeitam o partido aplicacionista. No máximo, pode haver quem relativize o projeto autonomista, explicitando a necessidade de diálogo com outras disciplinas, a exemplo de Atienza (2002/3).

O que se poderia pensar com base na rede de interdisciplinaridade que se atualiza com os trabalhos em didática das línguas é que as perspectivas de interlocução inauguradas entre o ensino de língua(s) e as ciências da linguagem, as ciências do social, do pedagógico, do psicológico, etc., são, ao que parece, suficientes, mas ... rarefeitas. Explico-me: tendo assumido o compromisso de não mais repetir o erro do aplicacionista, o especialista autonomista, centrado agora no trabalho de ensino de língua(s) em ambiente escolar, desloca para a sala de aula o “centro de gravidade” das ciências acima referidas, perdendo, de certo modo, não apenas muito do poder heurístico, mas também da própria capacidade de problematização dessas ciências. O que logrará obter, então, da referida manobra é um diálogo pouco denso, de resultados rarefeitos. A título de ilustração do que aqui denomino “efeito de rarefação” e sugerindo alguns caminhos que conduzam a um adensamento desse diálogo interdisciplinar, seria pertinente recorrer à ergologia – perspectiva de estudos sobre o trabalho diferente da proposta da ergonomia mencionada por Galisson (1989) –, ou então tematizar, com base em contribuições da sociologia e da filosofia, a diversidade do trabalho do professor para além da sala de aula, incluindo atividades como a participação em reuniões diversas, congressos, produção de artigos/relatos de experiência, etc. Diante da grande diversidade de opções, restrinjo-me a três situações envolvendo ciências da linguagem, ciências da cognição e estudos culturais, que ilustrarão convenientemente a natureza dos novos diálogos a serem mantidos com essas ciências.

A primeira situação diz respeito à região das ciências da linguagem com a qual a didática das línguas mantém regularmente interlocução. Se

- et surtout de signaler le passage d'une théorisation externe, échappant à un enseignement/apprentissage des langues captif de modèles venus d'ailleurs, à une théorisation interne, totalement prise en charge par la D/DGLC.

tomamos como base o modelo proposto por Besse (1989, p. 33), o qual se revela representativo de outras propostas na área, encontraremos os seguintes elementos balizadores do trabalho realizado em sala de aula de língua estrangeira: quem faz o quê (professor e alunos voltados para uma prática interacional visando ao estudo de língua e cultura), de que modo o fazem (técnicas utilizadas, incluindo guias pedagógicos, manuais e outros instrumentos didáticos), onde e quando (currículo, contexto de realização), por quê (finalidades a serem alcançadas). Eis aqui um esquema de inspiração claramente informacional – a clássica proposta dos “elementos da comunicação” – que hoje os estudos discursivos definitivamente já superaram. Um novo recorte nas ciências da linguagem privilegiando um modelo discursivo que problematize a linearidade de tal esquema poderia, com efeito, produzir resultados diferenciados que adensariam o debate sobre as condições de produção do trabalho em sala de aula.

A segunda situação refere-se à superação do frequente recurso a autores como Vigotsky, Skinner e Piaget no âmbito dos estudos em psicologia. Refiro-me aqui ao trabalho de Aden (2012), que, para tratar da mediação linguística e cultural no contexto do plurilinguismo, recorre à noção de enação (VARELA et al., 1993), que pressupõe ser a cognição não a mera representação de um mundo previamente existente, mas o encontro de um mundo e uma mente a partir das ações exercidas pelo sujeito no mundo. Nesse sentido, ser mediador não significa transmitir uma informação, e sim criar novas redes de sentido (ADEN, 2012, p. 276). Assim definida, a noção de mediação implica que o sistema cognitivo mantenha uma dependência em relação ao mundo que se conhece; implica ainda que o conteúdo do conhecimento seja codeterminado pelas interações dos sujeitos entre si e com o mundo (ADEN, 2012, p. 268). A novidade epistemológica no quadro dos estudos em cognição reside no fato de se passar de uma concepção representacionista e solipsista do conhecimento a um modelo emergentista, cujas propriedades não são redutíveis às propriedades de suas partes (ADEN, 2012, p. 268).

A terceira e última situação que nos servirá de parâmetro para uma revisão do tipo de diálogo que vem sendo travado entre a didática das línguas-culturas e ciências afins concerne aos debates que tematizam as

noções de identidade, indivíduo e cultura. Com efeito, muito se tem falado do cultural e de suas variações, ao sabor de um vasto leque de alternativas prefixais – o multi, o inter, o trans e o cocultural –, assim como da distância entre “cultura de ensino” e “cultura de aprendizagem”, ou ainda de certo antagonismo entre o cultural e o individual (BESSE, 1989, p. 30). Tal ordem de debates ganharia certamente um novo impulso ao ser aproximada às reflexões de Guattari, que, problematizando a noção de “identidade cultural” como verdadeira cilada, explicita o que há de reacionário no conceito, que não faz senão reificar a reflexão sobre subjetividade enquanto processo (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 69-71). O mesmo pode ser dito acerca do conceito de identidade: pouco problematizado em didática das línguas-culturas, o conceito pode ser contraposto à ideia de singularidade, definindo-se como “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 68-69).

(In)conclusões

Modard (2004) nos oferece um panorama bastante completo da atual situação do ensino de línguas, tendo em vista a passagem do paradigma aplicacionista ao autonomista. A esse respeito, o autor propõe que se pense a referida autonomização em relação (i) às políticas linguísticas desenvolvidas institucionalmente pelo *Ministère des Affaires Étrangères*, (ii) às disciplinas às quais o FLE esteve ligado por tradição e (iii) às demandas concretas formuladas pelo campo (MODARD, 2004, p. 28-29). Retomo as três esferas de atuação dessa política de autonomização indicadas por Modard, propondo um rearranjo da ordem em que o autor as apresenta, de modo a facilitar a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras na realidade brasileira.

No que tange à autonomização frente às disciplinas de contato da didática das línguas-culturas, resta reforçar, à luz do que já ficou exposto ao final do item anterior, a urgência de se pensar a qualidade do “entorno” que desejamos construir para a didática das línguas. Reitero as palavras de Modard (2004, p. 30) quando sustenta que a didática traz consigo o “selo do

pluralismo”, dando provas de uma abertura que é mérito seu e que em nada compromete sua legitimidade epistemológica.

No que diz respeito às duas outras esferas – as que se referem às políticas linguísticas e às demandas formuladas pelo campo –, penso que ganhariam em consistência ao serem tratadas em conjunto. Com efeito, é bastante significativo o número de trabalhos realizados por pesquisadores que acumulam a função de regentes de turma de língua estrangeira, conforme se verifica em periódicos de referência na área. Boa parte dessas pesquisas acaba ganhando um tom de lamento e de mera constatação das condições adversas em que se dá o ensino de línguas e, mesmo quando novos caminhos são apontados, estes dificilmente colocam em xeque os discursos oficiais que orientam a política de ensino de línguas estrangeiras.

Não é difícil perceber que, ao colocar em cena as políticas linguísticas desenvolvidas pela França, Modard (2004) se refere a iniciativas em profunda consonância com o CECR (2001)¹⁹, “base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de manuais, etc., na Europa”, cuja missão é contribuir para a consecução dos objetivos do Conselho da Europa, garantindo “uma maior unidade entre seus membros” (CECR, 2001, p. 9).

No caso da realidade brasileira, assistimos a uma situação comparável, do ponto de vista político, com uma síntese nada encorajadora da situação do ensino de uma língua estrangeira no Brasil que figura nos PCN:

... o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é

¹⁹ Em português, QECR, Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação.

colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas ... (BRASIL, 1998, p. 24).

Quem não vê o ensino de língua estrangeira como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado? Quem responde pelo fato de a língua estrangeira não ter um lugar privilegiado no currículo e por ser muitas vezes oferecida apenas em uma ou duas séries do ensino fundamental? Que instância é responsável por colocar a língua estrangeira fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola – ou seja, fora do contexto da educação global do aluno? Lugares sintáticos vazios, não preenchidos, dão a impressão de um fato natural que acontece – a “má sorte” das línguas estrangeiras no país. E, finalmente, o veredito desfavorável que os PCN não fazem senão mencionar:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 24).

É a dimensão política que se vê sacrificada nos excertos acima. Se é certo que muitos trabalhos nomeiam fatores responsáveis pelas dificuldades do ensino de língua estrangeira, um deles é sem dúvida o projeto de superpopulação nas aulas, aliado, sem dúvida, a um número reduzido de aulas de língua estrangeira por semana. Uma ou, quando muito, duas aulas por semana, em turmas de 30 a 40 alunos é, com efeito, a melhor política para inviabilizar o trabalho com uma língua estrangeira. E os PCN – ou quaisquer instâncias de pesquisa no país – talvez ainda não o tenham dito com a ênfase necessária.

Referências

ADEN, J. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/3 n°167, p. 267-284.

ATIENZA, J. L. Comment peut-on être didacticien? Un cas espagnol. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2002/3 no 127, p. 349-360.

BERTHET, M. De l'IPFE à l'UFR de didactique du français langue étrangère. Enjeux disciplinaires et institutionnels (1960-2000). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [on line], 44 | 2010. Disponível em: <http://dhfles.revues.org/2786>. Acesso em: 26/10/2014.

BESSE, H. De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, n 82, 1989. p. 28-43.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CECR. *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Disponível em: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf. Acesso em: 26/10/2014.

COSTE, D. Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970. *Langue française*, n 8, 1970. p. 7-23. Disponível em: www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525. Acesso em: 26/10/2014.

_____. Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. *Langue française*, n 82, 1989. p. 20-27.

_____. Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. A propos d'une rencontre de 1961. *Langue française*, n 117, 1998, p. 82-98.

FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français). Disponível em: <http://fipf.org/publications/recherches-applications>. Acesso em: 24/10/2014.

GALISSON, R. Préface. In: PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international, 1988.

_____. Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, n 82, 1989, p. 95-115.

_____. Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France – état des lieux et perspective. *Revue Française de Pédagogie*, n 108. Lyon: ENS éditions, julho-setembro 1994.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MODARD, D. Didactique du français langue seconde/langue étrangère: entre idéologie et pragmatisme. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2004/1 n. 133, p. 27-32.

POCHARD, J-C. (Org.). *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Saint-Etienne, mai 1993, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1994.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international, 1988.

_____. L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique. *Langue française*, n 82, 1989. p. 8-19.

ROBERT, J-P. Qu'est-ce que le FLE? Disponível em: jeanpierrerober.fr/2011/02/17/fle/. Acesso em: 26/10/2014. Publicação: fevereiro de 2011.

Décio Rocha

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? *DELTA*. No prelo.

ROULET, E. Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, n 82, 1989, p. 3-7.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *L'inscription corporelle de l'esprit: Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil, 1993.