

A CONTRIBUIÇÃO DA PRAGMÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ¹

Luciane Guimarães de Paula

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o ensino de línguas, ressaltando seus primeiros momentos na história até as tendências metodológicas atuais e as contribuições que os estudos da Pragmática fizeram para tornar essa prática um processo mais efetivo e consciente. Este estudo destaca a concepção de língua e linguagem e de aprendizagem em diferentes momentos ao longo do desenvolvimento metodológico do ensino de línguas. Em um segundo momento apresentamos uma reflexão acerca da visão pragmática da língua(gem) e do ensino de línguas voltado para uma postura mais crítica e consciente de seu papel social.

Abstract

This study had the purpose to discuss language teaching, enhancing its first moments in history until current methodologies and also the contributions of Pragmatics to make the language learning process more effective and critical. This work highlights language and learning conceptions in different moments throughout the language teaching methodology. Finally, we discuss the pragmatic view of language and language teaching as critical practices which should be more conscious of their social role.

Um breve histórico da metodologia do ensino de línguas

O Ensino de línguas estrangeiras, surgido no período Clássico com o ensino do Latim e o Grego, era principalmente voltado para os aspectos estruturais da língua e para a tradução, sendo, por isto mesmo, denominado como Método Gramática-Tradução.

Naquele tempo, antes do advento da Lingüística Aplicada, não havia, ainda, teorias de língua nem de aprendizagem que pudessem orientar os mestres da época em sua metodologia. A Lingüística, portanto, favoreceu em muito o desenvolvimento da área do ensino de línguas ao investigar não somente a língua/linguagem mas também o seu falante, principalmente em como ele adquire a língua, seja esta materna ou estrangeira.

Um dos primeiros métodos que foi desenvolvido com base em teorias lingüísticas foi o Método Áudio Lingual, que se apoiou em duas fortes correntes para sua sustentação teórica: a Psicologia Comportamentalista para a escolha da teoria de aprendizagem e a Lingüística

¹ Este artigo é uma versão do trabalho final da disciplina Pragmática no curso de Doutorado em Estudos Lingüísticos da UFG, ministrada pela professora Dra. Joana Plaza Pinto.

Estruturalista para a sua teoria da língua, com seus respectivos proponentes Skinner e Bloomfield. Segundo Bloomfield, o principal representante dessa concepção na Lingüística Estruturalista, a aquisição de uma língua não deveria ser considerada como um fenômeno mental, mas como um comportamento adquirido através de um processo de formação de hábitos (FIGUEIREDO,1997, p.16). Nunan (1999, p.9) afirma que “ a língua até os anos 60 era concebida como um sistema de regras e a função do aprendiz de línguas era internalizar essas regras a todo custo”. Embora hoje este método já tenha sido suplantado por outros mais modernos, ele foi o marco na história da metodologia do ensino de línguas por se preocupar com seu embasamento teórico através da aplicação de teorias lingüísticas e da Psicologia.

O Método Áudio-lingual, no entanto, foi muito criticado por se embasar em uma concepção estruturalista da língua que excluía qualquer aspecto que fosse externo à sua estrutura. Sem dúvida, a crítica mais severa à abordagem comportamentalista foi feita por Noam Chomsky ao escrever um artigo desconsiderando a teoria de Skinner publicada em 1959 em sua obra “Verbal Behavior”. As críticas de Chomsky iniciaram o movimento Inatista, o qual se baseava nas teorias do próprio Chomsky, que descartava a teoria comportamentalista para aquisição da língua ao dizer que as crianças tinham a predisposição inata para adquirir a linguagem por causa de um mecanismo que ele chamou de Dispositivo de Aquisição de Línguas (FIGUEIREDO,1997, p.17).

Assim, ao contrário dos comportamentalistas que concebiam a aquisição da linguagem como um comportamento adquirido através do processo de exposição a estímulos e da resposta aos mesmos, processo o qual deveria ser repetido inúmeras vezes até que se tornasse um hábito, os inatistas postulavam que a aquisição se dava não somente através da repetição de um comportamento verbal e que as crianças não apenas repetiam o que ouviam dos adultos à sua volta, mas também criavam sentenças novas ou modificavam as que ouviam. As crianças testam inconscientemente suas próprias teorias sobre a língua que estão adquirindo e

modificam sua fala num processo evolutivo até que sua fala alcance o nível de proficiência do falante adulto.

Apesar do grande avanço da concepção inatista em relação à teoria comportamentalista, ela também não contemplava o aspecto social da língua, pois em ambas abordagens a língua, não a fala, era o objeto de estudo (FIGUEIREDO, 1997, p.21).

A dimensão social na concepção da linguagem

O aspecto social apareceu mais tarde com as pesquisas realizadas por uma área conhecida como Sociolinguística, que tem como objeto de estudo a fala e não a língua. Um exemplo clássico de um trabalho que estuda a linguagem em seu contexto real é o estudo de Labov sobre a fala de estudantes negros em escolas da periferia em Nova York. Essa subdivisão da Linguística, no entanto, é, para alguns teóricos, desnecessária visto que a ciência da linguagem automaticamente inclui os aspectos sociais: “A Ciência da linguagem não precisa de referências furtivas aos aspectos sociais, a linguística é social, mesmo sem o prefixo sócio, a sócio-linguística é simplesmente Linguística.” (MEY, 1985, p.336). Apesar desse posicionamento, até hoje existe uma segmentação da Linguística em duas categorias, uma que contempla a língua isolada de seu contexto social e a outra a fala em seu contexto de uso.

Essa questão de uso da linguagem ou da linguagem em uso, central nessa abordagem de ensino atual, é fruto de mudanças gradativas de concepções que foram se complementando através dos tempos. Strawson, Donellan e Searle participaram de tal processo já que seus trabalhos, portadores de concepções pragmáticas, consideram em diferentes níveis e graus, o uso da linguagem, o momento e situação da enunciação e o usuário (ABRAHÃO, 1992, p. 32).

Estudos sobre a produção oral e escrita dos usuários de uma língua só apareceram tempos depois. A atenção dos teóricos naquele momento estava voltada para as novas teorias de Chomsky que eram a base do modelo da Gramática Gerativo-Transformacional e que influenciaram muito a metodologia do ensino de línguas. A Gramática Gerativa de Chomsky concebia a teoria linguística como um aspecto constituído por duas partes, a primeira seria a

competência lingüística e a outra o desempenho lingüístico. A competência lingüística seria o conhecimento tácito, implícito, muitas vezes inconsciente da estrutura da língua, enquanto que o desempenho lingüístico está relacionado com o codificar e decodificar da linguagem (HYMES, 1986, p.271). Hymes (1986) critica essa concepção dicotômica da linguagem pelo fato de a mesma excluir os aspectos sócio-culturais que deveriam ser considerados na formulação deste conceito. Além disso, a competência lingüística de Chomsky não poderia explicar a capacidade de comunicar do indivíduo ao excluir dentre outros aspectos o contexto social da linguagem.

Nesse sentido, Abrahão (1992) postula que: “... o fato de o indivíduo saber construir sentenças gramaticalmente corretas não garantia sua capacidade de comunicação, devido à complexidade da linguagem em uso.” (ABRAHÃO, 1992, p.34). Os termos de Chomsky prescindiam, assim, do aspecto social que é inerente à língua em seu uso real. Hymes (ibid) formula, então, o conceito de competência comunicativa, formado não apenas por dois aspectos mas quatro: a) possibilidade (em relação à aspectos formais da língua), 2) viabilidade (meios de implementação disponíveis), c) propriedade (estar apropriado, adequado em relação ao contexto no qual a linguagem é usada) e d) realização (até que ponto algo é feito, desempenhado e o que esse ato acarreta) (Hymes, 1986, p. 281).

Embora não se possa chamar Hymes de Pragmaticista, pode-se observar em sua teoria uma mudança de abordagem dos estudos lingüísticos, mudança que se assemelha à filosofia dos trabalhos da Pragmática uma vez que considera sempre o lado social da linguagem ao incluir o seu contexto de uso real. Segundo Mey (1985, p.8), uma simples descrição técnica não deveria ser a única abordagem aceita para a língua(gem). Mey assevera que a abordagem tradicional da Lingüística Geral carece de uma dimensão humana a qual ela deveria contemplar devido à natureza do seu objeto de estudo: “ Toda atividade humana é uma atividade social” (MEY, 1985,8).

O domínio da Pragmática

Ao mencionarmos o uso da língua em um contexto real, isto é, em seu contexto de uso, estamos entrando no domínio de estudo de um campo relativamente novo, o da Pragmática, que, segundo Pinto (2001,p.48), pode ser entendido por diversas concepções, dentre elas, como o estudo do uso lingüístico, partindo do estudo da fala ao invés da língua em sua forma abstrata, isolada de seu contexto social.

Em suma os Pragmaticistas adotam uma perspectiva oposta àquela de Saussure e demais teóricos tradicionalistas, que pretendiam analisar a língua de maneira abstrata, fora de seu contexto de uso. Saussure, apesar de ter considerado a língua como um produto social, descartava essa dimensão em seus estudos, pois ele considerava a língua e não a fala como seu objeto de estudo (FIGUEIREDO,1997, p.22).

Cavalcanti (1989, p. 58) ressalta que o status da Pragmática representa um ponto de controvérsia, no sentido que é concebida sob três pontos de vistas: a) como sub-área da Semântica; b) a Semântica como sub-área da Pragmática; e c) como duas áreas distintas. Para esta autora, a Pragmática e a Semântica estão em relação de complementaridade. A Semântica preocupa-se com a compreensão de sentido e a Pragmática com a interpretação de sentido (CAVALCANTI, 1989, p.58). Apesar do eterno debate acerca do status da Pragmática, destaca-se o fato de que se trata de uma das sub-áreas da Lingüística que mais cresceu nas últimas décadas (RAJAGOPALAN, 1996, p. 105).

A Pragmática proporcionou exatamente o que estava faltando no cenário educacional, uma mudança de perspectiva metodológica. Para que essa mudança se estabelecesse nas metodologias de pesquisa dos estudos da língua, era necessária uma revolução na concepção da linguagem que até o início do século XX era predominantemente estruturalista.

Uma das principais mudanças do estudo da língua foi a perspectiva de analisá-la em seu ambiente natural, isto é, em seu contexto de uso e não mais isoladamente. As pesquisas

lingüísticas, assim, voltaram-se para os ambientes sociais onde a linguagem é utilizada. No contexto de ensino de línguas estrangeiras, existe um número cada vez maior de pesquisas realizadas em sala de aula, voltadas para linguagem real produzida pelos aprendizes, enquanto que anos atrás as pesquisas da área eram primordialmente centradas na análise da língua em sua forma abstrata.

Essa nova abordagem metodológica para o estudo lingüístico abriu os caminhos rumo a uma nova concepção de linguagem e de ensino de línguas. Segundo Abrahão (1992), o ensino de línguas deixou de ser pautado por descrições da língua ou de estudos sobre o sistema da língua e passou a preocupar-se com o processo da aquisição da linguagem através da comunicação entre os falantes ou aprendizes.

A insatisfação de grande parte de teóricos com as abordagens tradicionais dos estudos da língua e de suas concepções de linguagem ultrapassadas favoreceu o advento de novas propostas para o ensino de línguas. A abordagem comunicativa, entre outras, surgiu como uma reação àquela insatisfação metodológica e tem como sustentação científica a teoria da linguagem que considera a comunicação como a principal função da linguagem. Dessa forma, o objetivo principal da linguagem e da língua é se comunicar.

A Influência da Pragmática na Abordagem Comunicativa

Assim, como enfatizamos anteriormente, o ensino de línguas hoje, dentro dessa proposta comunicativa, preocupa-se principalmente com a aquisição da linguagem para fins de comunicação. Esta abordagem, baseada na concepção de que a comunicação é a transmissão de mensagens significativas, aplica este conceito para sua orientação metodológica incentivando nos alunos o exercício da comunicação desde os níveis elementares até os mais avançados. O ensino comunicativo rejeita o ensino de estruturas isoladas, ou seja, fora de contexto, como eram apresentadas tradicionalmente. Em 1972, Wilkins sistematizou uma nomenclatura de funções comunicativas, cenários, papéis sociais e

psicológicos associados a conceitos de gramática que denominou de planejamento nocional-funcional (Almeida Filho, 1998, p.49).

Embora sua proposta fosse muito atraente, ainda surgiram críticas à abordagem comunicativa por causa da organização de seu programa em livros que, opostamente ao que pregavam, traziam ainda o conteúdo dividido por itens gramaticais. Hoje, o planejamento do conteúdo envolve a língua num sentido mais amplo, considerando o contexto como item essencial para que a mensagem seja transmitida com sucesso ou nos termos da concepção comunicativa da linguagem, para que a mensagem seja significativa.

Conseqüentemente os planejamentos de ensino tradicionais, que se caracterizavam por trazerem a relação dos itens gramaticais a serem assimilados, organizados em ordem crescente de dificuldade, cederam lugar a um planejamento que apresentava além de itens gramaticais, normas de uso e significação, representados pelas funções comunicativas, que nada mais são que os próprios atos de fala já propostos por Searle (ABRAHÃO, 1992, p. 34).

Em sua obra, Searle (1977) deixa bem claro que os usuários de uma língua são capazes de interagir usando infinitos conteúdos ou mensagens e de reconhecer um número infinito de comunicações ao identificarem as intenções dos falantes nos enunciados dos atos de fala.

Mas como eventos eles (os atos de fala) tem algumas propriedades particulares. Eles são capazes de comunicar de um falante a um ouvinte um número infinito de conteúdos. Não há um limite máximo para o número de novos atos de fala. Além disso, ouvintes são capazes de compreender esse número infinito de comunicações simplesmente por reconhecer as intenções dos falantes na realização dos atos de fala. Agora, dado que ambos o falante e o ouvinte são finitos, o que proporciona aos atos de fala essa capacidade ilimitada de comunicação? A resposta é que os falantes e ouvintes são mestres do sistema de regras que nós chamamos regras da língua(gem), e essas regras são recursivas. Elas permitem a aplicação repetida da mesma regra (SEARLE, 1977, p.208).

Essa habilidade do ouvinte de apreender as intenções do falante em seus atos de fala é um dos aspectos imprescindíveis para o sucesso na comunicação. Este recurso pode ser relacionado ao conceito de competência estratégica que, segundo Célia (1998), seria um dos componentes da superestrutura do conceito de competência comunicativa. Esta autora ressalta que a competência comunicativa é como um conjunto de atributos: a) competência gramatical

ou lingüística_responsável pela formação correta de frases; b) competência sociolingüística_ligada as convenções sociais de uso apropriado da língua; c) competência discursiva_conhecimento e habilidades conscientes para interagir através do discurso; d) competência estratégica_ o uso de estratégias para compensar problemas e ajudar na interação.

Em conformidade com esta premissa, a competência comunicativa está relacionada com a capacidade de desempenhar funções comunicativas como: participar de um diálogo na língua estrangeira, fazer pedidos, convites, questionar, discordar, ministrar aulas no idioma, entre outras. O termo desenvolvido por Hymes em 1972 visava abarcar não somente a competência gramatical, isto é, o conhecimento das regras gramaticais de uma língua, mas também a competência sociolingüística, que se refere ao uso de regras lingüísticas e sociais adequadas a um determinado contexto (ALMEIDA FILHO, 1988).

Por uma proposta de ensino à luz de uma lingüística emancipatória

O ensino de línguas hoje, além de buscar os aspectos sócio-culturais que constituem o contexto de uso da linguagem, deve estar atento a uma outra questão, ao do ensino consciente da língua, em outras palavras, que este processo de ensino-aprendizagem seja feito de forma consciente. Segundo Moita Lopes (1996), muitas vezes, os professores de língua estrangeira inconscientemente exercem suas atividades de ensino de forma alienada, reforçando uma atitude de supervalorização da cultura e língua do falante estrangeiro em detrimento da sua própria língua.

Depreendemos assim uma nítida relação entre imperialismo e cultura. Aliás, as noções de cultura e poder são frequentemente associadas. Controlar a cultura é controlar o poder, e quem detém a cultura é o imperialista. Transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses (MOITA LOPES, 1996, p.47).

Isso reforça um sentimento histórico de complexo de inferioridade e de desvalorização, dos países colonizados em relação ao colonizador. Essa questão é também apontada nos trabalhos de Mey (1985), onde o autor ressalta que a linguagem, tanto nos meios de comunicação em massa quanto em contexto de ensino de línguas é produzida para fins de manipulação: “Tal linguagem identifica com os interesses da classe dominadora ao invés de com os da massa dominada, é sempre manipuladora” (MEY, 1985, p.15). Em conformidade com essa premissa, Moita Lopes (1996, p.50) compara o professor ao colonizador no sentido de que ele também sugere a existência de uma cultura dominante durante sua prática em sala de aula: “é agora o momento de focalizar o papel de colonizador do professor de inglês no Brasil, já que é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês”.

Mey (1985) sugere que os estudos dos lingüistas deveriam contribuir para a erradicação da opressão social. O uso da linguagem nesse sentido tem o propósito de promover a conscientização, uma forma de lingüística emancipatória, que, de certa forma, remonta a trabalhos de Paulo Freire e sua pedagogia do oprimido:

... a pedagogia do oprimido, uma pedagogia que deve ser forjada com, não para ou por, o oprimido(seja ele um individuo ou um grupo) na incessante luta para resgatar a humanidade. Esta pedagogia faz a opressão e suas causas objetos de reflexão do oprimido e, desta reflexão, surge o engajamento necessário para a luta pela liberdade. E nesta luta, esta pedagogia vai sendo feita e re-feita (PAULO FREIRE, 1974, p.33 apud MESQUITA, 2005, p.30).

Dentro dessa perspectiva o ensino de línguas hoje deve ser uma prática consciente, isto é, fazendo com que o aprendiz adquira uma segunda língua para se comunicar como cidadão livre e não como um usuário da língua oprimido pelo deslumbramento exagerado do país do idioma que está aprendendo. A aprendizagem de línguas estrangeiras não deve atribuir julgamentos de valor aos aspectos culturais sejam estes pertencentes a quaisquer que sejam estas comunidades de fala. Nesse sentido, Moita Lopes assevera que:

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xérox do falante nativo, não podem ter outro

motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar... (MOITA LOPES, 1996, p.42-43).

Dentro desta linha de pensamento, em uma plenária realizada na décima convenção nacional do Braz-Tesol em julho deste ano, Penny Ur (2006) defendeu a idéia do ensino de língua inglesa como língua franca, como uma língua pertencente não mais aos seus povos nativos, mas a todos que a utilizam e que, portanto, não necessita mais que seus aprendizes sejam ensinados sobre as culturas dos países onde ela é falada como língua mãe.

Devemos ponderar, no entanto, que há aspectos culturais que têm grande influência na produção lingüística e que certamente facilitam a aprendizagem eficaz da língua estrangeira. Todavia, deve-se evitar, a todo custo, que estes aspectos sejam passados aos aprendizes como aspectos pertencentes a uma cultura superior. Dessa forma, o que se pode inferir aqui é que o ensino não deve de forma alguma contribuir como afirma Mey (1985) para a opressão social.

O que se defende aqui é, em outras palavras, o ensino como um processo de conscientização, como uma forma de se constituir enquanto sujeito. Magalhães (1996, p. 60) enfatiza justamente a necessidade de uma reflexão crítica no contexto educacional. A autora argumenta que as pesquisas devem abandonar aquele modelo metodológico em que o pesquisador em sala de aula ouve o professor e constrói suas interpretações.

De acordo com este posicionamento o único caminho para a transformação no contexto educacional é o processo de auto-reflexão dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário uma interação entre professores e pesquisadores em busca de uma negociação de sentidos e da compreensão do que ocorre na prática em sala de aula, evitando assim lacunas que permeiam a difícil relação entre as intenções e as ações do professor.

A despeito da tradição metodológica no âmbito das pesquisas realizadas na área do ensino de línguas, a Pragmática vem aparecendo cada vez mais como proposta metodológica para os estudos da área, principalmente quando e onde os métodos de pesquisa tradicionais

não conseguem dar explicações aos problemas investigados. Nessa caminhada, a Pragmática não se limitou a uma temática única, ao contrário, uma característica marcante que cabe aqui ser mencionada, é a pluralidade de assuntos que ela se propõe a investigar. Essa abrangência pode ser percebida a partir da própria definição de pragmática, ou melhor, a partir de suas diversas concepções.

Referências:

ABRAHAO, M.H.V. As Concepções Pragmáticas de Strawson, Donnellan e Searle e o Ensino de Línguas Estrangeiras. *Estudos Anglo-Americanos*, no.16,1992,pp32-35.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. "Fundamentação e Crítica da Abordagem comunicativa de Ensino de Línguas". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/FUNCAMP. 1988.

CAVALCANTI, M. C. *Interação Leitor-Texto: aspectos da interpretação pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp,1989.

CELIA, M.H.C. "Objetivos dos Cursos de Letras para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil" In BOHN, H. & VANDRESSEN, P. (orgs.) *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC,1988.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG,1997.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press,1979, 5-26.

LABOV, W. The logic of nonstandard English. In LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978, p. 201-240.

MAGALHAES, M.C.C. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.30, p.105-116,1996.

MEY, J. *Whose language? A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins,1985. p.7-18; p.335-340.

MESQUITA, D.N. *Estágio e Aprendizagem de Inglês na Licenciatura em Letras*. 2005. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercados das Letras, 1996.

NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. V.2.p.47-68.

RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a Lingüística não tomou conhecimento e a Lingüística com a qual Austin sonhou. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.30, p.57-70, 1996.

SEARLE, J. *Reiterating the Differences: a reply do Derrida*. Glyph. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1977. pp198-209.

UR, P. *English as an international language*. Comunicação apresentada na Décima Convenção Nacional do Braz-Tesol, Brasília, 8 à 11 de Julho de 2006.