

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)

LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA

Estudo de língua e seu ensino no Brasil

RESUMO – Embora nunca se tenha escrito tanto no Brasil sobre língua e ensino de língua materna (LM) ou estrangeira (LE) continuamos nos defrontando diariamente com dados que mostram claramente o quanto as práticas de ensino – por privilegiarem a teoria, a gramática, o estudo sobre a língua – permanecem distanciadas de propostas que levem realmente em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos. A partir de uma reflexão sobre os campos da língua e da teoria linguística, do ensino e das práticas do ensino da língua e sobre as relações entre eles, esboçamos uma proposta de abordagem pragmática do ensino de LM e/ou de LE suscetível de tornar seu estudo mais útil, eficaz e prazeroso.

Palavras-Chave: Ensino de língua, Práticas de ensino, Abordagem pragmática.

INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto, nunca se publicou tanto sobre língua e ensino de língua no Brasil quanto nos últimos anos. Todavia, o impacto desses discursos na realidade da sala de aula ainda parece reduzido, pelo menos em nosso Estado: continuamos a receber em nossas IES estudantes com dificuldades de expressão (oral e escrita) em situações mais formais de uso; e continuamos nos defrontando diariamente com dados²⁶ que mostram claramente o quanto as práticas de ensino de línguas materna e estrangeira – por privilegiarem a teoria, a gramática, o estudo *sobre* a língua – permanecem distanciadas de propostas renovadoras que levem realmente em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos.

Seguindo o plano sugerido pelo título, apresentaremos nosso posicionamento sobre os campos da língua e da teoria linguística, do ensino e das práticas do ensino da língua, assim como sobre as relações entre eles. Essa reflexão nos parece ainda atual e sujeita a discussão, embora talvez para alguns já não seja tão nova, nem tão polêmica.

O CAMPO DA LÍNGUA

O campo da língua é estudado pela Linguística cuja função é descrever e analisar as línguas, o fenômeno da linguagem e o funcionamento languageiro. Os níveis aqui

²⁶ Em Cunha (2008) são apresentados alguns resultados das pesquisas do Grupo *Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático nas aulas de LM e LE*. A reflexão desse grupo está embasada numa concepção pragmática do funcionamento languageiro, numa concepção cognitiva da metalinguagem e numa abordagem pragmática das práticas de ensino.

estudados (fonema, palavra, frase, texto, enunciado, discurso), as divisões (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática), as perspectivas de abordagem (linguística diacrônica, sincrônica, comparada), assim como os pontos de encontro com outros setores do conhecimento (sociologia, psicologia, etnologia, matemática, informática...) (Cf.: CHAROLLES 1985: 18) tornam este setor do conhecimento humano indispensável para todos aqueles que se interessam pelo campo do ensino de línguas. Mas não o abarca.

Para nós, uma teoria linguística e as pesquisas voltadas para o objeto *língua/linguagem* têm como objetivo produzir saberes linguísticos/linguageiros destinados aos estudiosos da língua. Elas são úteis para o ensino de língua mas, contrariamente ao que muitos pensam, não são suscetíveis de fundamentar pesquisas nesse campo, como veremos a seguir.

CAMPO DA LÍNGUA vs CAMPO DO ENSINO DA LÍNGUA

A história das relações entre o campo dos estudos sobre a língua/ linguagem e o do ensino-aprendizagem de línguas foi dividida por Vivès (1988: 26) em três períodos: “a época da Linguística **aplicada**, a das abordagens comunicativas/funcionais (onde a Linguística era considerada **implicada**) e o momento atual que vê um novo questionamento da articulação da Didática com os saberes científicos que a circundam (Linguística **interrogada**, segundo Besse)”²⁷.

Hoje, principalmente na Europa²⁸, está se teorizando mais a partir da área de ensino-aprendizagem de línguas e não mais apenas *aplicando ou implicando* teorias oriundas de áreas afins. Modelos teóricos são elaborados no âmbito da disciplina²⁹ e há cada vez mais pesquisas específicas do campo, isto é, que não partem de uma teoria ou modelo produzido em outra área do conhecimento³⁰.

Não se sustenta pois – pelo menos para a área de ensino-aprendizagem de línguas – essa diferença entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, nem, conseqüentemente, essa idéia, muito em voga ainda hoje, de que a *teoria*³¹ é fornecida

²⁷ A Didática (das línguas) a que se refere Vivès corresponde parcialmente à Linguística Aplicada no Brasil. Para Besse (1985:12), “trata-se inicialmente de descrever e *interrogar* (grifo nosso) um feixe de práticas de ensino levando em consideração hipóteses linguísticas, psicológicas e outras que as inspiram, mas sem a pretensão de analisar e re-situar estas últimas em seu respectivo campo (o que concerniria à linguística ou à psicologia aplicadas), e sem empreender investigações detalhadas dos processos de aprendizagem que elas fazem concretamente intervir (o que concerniria a uma teoria da aprendizagem)”.

²⁸ No Brasil ainda se aplica muito teoria linguística ao ensino de línguas. Ainda não são frequentes os trabalhos em que se pensa o campo do ensino (e/ou o da aprendizagem) de língua de dentro para fora.

²⁹ Por exemplo, o modelo dos componentes de uma competência de leitura de Coste (1978), o de análise de uma situação de escrita de Moirand (1979), o da assimetria verbal de Alber e Py (1986) (Cf. CIGUREL, 1988: 18 e 20).

³⁰ Por exemplo, aquelas voltadas para o ensino mais integrado da LM e da LE no sistema escolar (*Bivalência*), para a *delimitação e repartição (Progressão)* de conteúdos de ensino-aprendizagem de língua (materna e/ou estrangeira), para a noção de *tarefa* no âmbito da perspectiva acional no ensino de línguas do Conselho da Europa, etc.

³¹ Teoria “é um conjunto de princípios (conceitos) estruturados que permite de uma maneira racional o avanço no conhecimento de um dado objeto” (VIVÈS, 1988: 28).

apenas pelas Ciências da linguagem, do comportamento, da educação... e a *prática*³² pelo trabalho de professores e alunos em sala de aula. Estas ciências são *interrogadas pelo* e não *aplicadas ao* campo do ensino-aprendizagem de línguas que tem, como as demais ciências, um objeto próprio: no caso, o ensino-aprendizagem de língua(s). Não se aceita mais, portanto, essa relação hierarquizada e de sentido único segundo na qual os *savoir-faire* são menos importantes que os saberes científicos e onde se deve ir sempre destes para aqueles. Defende-se hoje a idéia de que uma prática teorizada, refletida, pode reorientar ou, pelo menos, enriquecer a teoria; estimulam-se professores e pesquisadores da área a promoverem um vaivém constante entre práticas de sala de aula orientadas teoricamente e reflexão teórica – que não estão necessariamente ancoradas em teorias constituídas – a respeito dessas práticas.

AS PRÁTICAS DO ENSINO DA LÍNGUA

Até o advento do estruturalismo, praticamente não havia no Brasil questionamento sobre o que deveria ser ensinado/aprendido nas aulas de língua: expunham-se os alunos a textos dos grandes autores que serviam de modelo para a produção escrita (e oral!); ensinava-se gramática uninormativa e vocabulário; fixavam-se as regras de emprego através de exercícios de aplicação (da regra e das exceções); treinava-se a ortografia através de ditados. De lá para cá, tem-se assistido a ‘mudanças’ periódicas e frequentes na sala de aula, ‘mudanças’ essas geralmente ditadas pela teoria hegemônica do momento. Os professores mais antigos certamente se lembram das árvores de Chomsky, usadas para fazer análise sintática (*aplicação* da teoria gerativo-transformacional) tanto em LM quanto em LE ou, mais recentemente, de atividades que visavam levar os alunos a encontrar, nos textos, modalidades de coesão (de remissão, de sequenciação...) ou diferentes níveis de coerência (sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional)³³ (*aplicação* da Linguística textual). Hoje, procura-se sobretudo – notadamente nos livros de vulgarização teórica e nos manuais – descrever e caracterizar gêneros textuais com o objetivo de levar os alunos a produzi-los nas atividades escolares (*aplicação* do Sociointeracionismo).

Essas mudanças são, na realidade, menos frequentes do que se pensa e mais aparentes do que reais. Menos frequentes, por que a maioria dos professores observados – 149 até dezembro de 2007 (Cf. CUNHA 2008) – ainda ensina a gramática tradicional; mais aparentes do que reais, porque mesmo aqueles que criticam a gramática tradicional e adotam os conceitos da Linguística textual e/ou do Sociointeracionismo fazem com a nova teoria exatamente o que faziam com a antiga: tornam-na objeto de ensino. Por exemplo, ensina-se definição e classificação de coesão, de coerência, regras constitutivas de gêneros textuais e se as cobra nas avaliações.

A maior parte das aulas de língua (materna e estrangeira) observadas por nosso grupo de pesquisa – mais de 240 até o fim de 2007 (Idem) – mostra que os professores, com poucas exceções, só têm mudado suas práticas de ensino na superfície. Embora

³² “Trata-se de atividades concretas ou de procedimentos diretamente observáveis [...] em oposição às atividades abstratas ou processos (os tratamentos cognitivos [...] efetuados pelo aprendente).” (CUQ, 2003).

³³ Cf. Koch (1998: 36 e 41).

muitos pareçam aceitar pacificamente a idéia de que o objetivo fundamental do ensino de língua é ajudar o aluno a ampliar suas possibilidades de compreensão e de produção oral e escrita e não, evidentemente, formar linguistas ou especialistas em gramática tradicional, suas práticas de sala de aula visam, na realidade, mais a transmissão de saberes sobre a língua do que a apropriação de *savoir-faire* linguageiros (argumentar durante um debate, redigir uma carta de reclamação, enviar um e-mail ao professor solicitando o empréstimo de um livro, etc). Em outras palavras, parece valer ainda o que dizíamos há alguns anos atrás:

o ensino permanece majoritariamente normativo (um único código), longe das propostas plurinormativas (uso de vários códigos) oriundas do estudo científico dos fatos *linguageiros* assim como das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os alunos são engajados em atividades no mais das vezes mecânicas. Faz-se gramática pela gramática. Esta é constitutiva não apenas dos conteúdos de ensino/aprendizagem, mas também dos objetivos estabelecidos pelas instituições, professores e/ou autores de manuais. Durante as aulas, os alunos são, claro, levados a ler e até mesmo a analisar textos que parecem ser motivantes, interessantes e estar relativamente bem adaptados a seu grau de maturidade cognitiva. Eles são também levados a redigir, a participar de debates e até mesmo, às vezes, a escrever (em grupos) contos ou romances. No entanto, ainda com demasiada frequência, essas atividades e esses textos nada mais são do que pretextos para introduzir as regras e a metalíngua da gramática normativa tradicional. É claramente ela que constitui o eixo principal dos conteúdos e dos programas, de muitos manuais e dos cursos de LM. É ela também que, frequentemente, se acha na base da repartição desses conteúdos nas diferentes *lições* durante toda a escolaridade (CUNHA, 2000: 11-12).

PARA MUDAR AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA

Como Besse (1985:11), estamos convencidos de que

Ensinar-aprender uma língua, é ensinar-aprender algo diferente, em grande parte, daquilo que os [gramáticos,] linguistas, psicólogos, sociólogos escreveram sobre ela; é procurar desenvolver um *savoir-faire* que não é mais redutível aos saberes que temos dela, simplesmente porque as práticas linguístico-sociais que visamos fazer aprender são ainda muito parcial e imperfeitamente conhecidas”.

Portanto, o que propomos – uma abordagem pragmática do ensino de língua – não deve ser compreendido como a ‘receita’ que vai resolver de uma vez por todas todos os problemas de ensino de LM ou de LE, mas como orientações gerais, fruto de leituras, pesquisas, experiências que, esperamos, levem os professores a se interrogarem sobre suas práticas em sala de aula.

Para nós, uma abordagem pragmática, interativa, do ensino de ensino-aprendizagem de línguas – tanto materna quanto estrangeira – é um procedimento metodológico que privilegia não uma *descrição* ou uma teorização do que os interlocutores fazem quando interagem com a linguagem – isso é tarefa dos linguistas –

e sim o agir linguageiro dos alunos: estes, colocados em situações reais de interação, com objetivos comunicativos reais, deparam-se com a necessidade de realizar diferentes escolhas, tanto em nível pragmático, discursivo, textual, quanto em nível semântico e morfosintático. A reflexão em torno das possíveis soluções a esses problemas de uso é que permite a construção de conhecimentos específicos, em contexto. Os conhecimentos declarativos, os conhecimentos teóricos sobre o objeto língua/linguagem têm, pois, seu espaço nesse tipo de abordagem na medida em que são ensinados/aprendidos como um *meio* (dentre outros) para favorecer um comportamento adequado, por parte dos alunos, à situação de interação, isto é, conforme as regras de funcionamento linguageiro e social de um grupo.

No âmbito dessa abordagem, parece-nos indispensável em primeiro lugar propor **atividades que façam sentido para os alunos**, que os coloquem diante de situações cujas finalidades sociais e comunicativas possam ser percebidas e dominadas por eles.

Há também de se ter uma **atitude funcional a respeito da metalinguagem** e não confundir "a etiqueta com a bagagem de conhecimentos e de *savoir-faire* que ela serve para designar" (Vanderdorpe, 1995:214). A metalinguagem não é um fim: os textos, as tarefas de sala de aula visam a levar os alunos a interagir através da língua. Os programas, os objetivos, os conteúdos, sua repartição, não são estabelecidos em função da gramática, mas em função de atividades de linguagem a serem realizadas.

É preciso enfim que as atividades de (meta)linguagem estejam realmente ligadas aos objetivos que, por sua vez, devem ser função das motivações, das necessidades e do nível de maturidade cognitiva dos alunos.

Desse modo, nem as práticas de ensino, nem as reflexões dela decorrentes estarão mais centralizadas na língua, no código, mas no uso da linguagem por indivíduos, seres que interagem, que trocam informações, se protegem, se preocupam com o interlocutor, tentam influenciá-lo... Assim, provavelmente, o estudo tanto da LM quanto da LE será mais útil, eficaz e prazeroso.

REFERÊNCIAS

- ALBER, Jean-Luc. & PY, Bernard (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 61, p. 78-90.
- BESSE, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF-Didier.
- CHAROLLES, Michel (1986). De l'usage de la crise dans les activités scientifiques: quelques réflexions au sujet de la linguistique et de ses rapports avec la pédagogie. *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 61, p. 17-30.
- CUNHA, José Carlos C. (Publicação prevista para 2008) Uso dos manuais e práticas de ensino de língua materna (LM) e estrangeira (LE) no sistema escolar. ARAÚJO Germana M. S. & FURTADO, Marlí T. *Estudos linguísticos e literários na Amazônia*.
- _____. (2000). Pragmática linguística, metalinguagem e ensino-aprendizagem de línguas. CUNHA, José Carlos C. & CUNHA, Myriam C. C. *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA-CLA.
- CICUREL, Francine (1988). Didactique des langues et Linguistique: propos sur une circularité. *Etudes de Linguistique Appliquée* n.72, p. 15-21.

COSTE, Daniel (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde* n.141. Paris: Hachette-Larousse.

CUQ, Jean-Pierre (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLÉ International, ASDIFLE.

DAHLET, Patrick (2001). Langues distinctes et langage mutuel. *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures* n.121, p. 21-35.

KOCH, Ingedore V (1998). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

MOIRAND, Sophie (1979). *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.

VANDERDORPE, Christian (1995). Métalangages et savoir-faire. BOUCHARD, Robert ; MEYER, Jean-Claude, *Les métalangages de la classe de français*. Lyon : Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.

VIVÈS, Robert (1988). Quand la Didactique fait ses emplettes chez les linguistes. *Etudes de Linguistique Appliquée* n.72, p.25-38.