

DO ENSINO DA LINGUA À LÍNGUA NO ENSINO

Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo

olivia.figueiredo@clix.pt

oliviaf@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumo: Apresenta-se neste artigo um panorama das principais tendências que nos últimos cinquenta anos constituíram a base das metodologias no campo da didática da língua materna, relacionando três aspetos fundamentais: os aspetos psicológicos, os aspetos linguísticos e os aspetos pedagógicos. Parte-se de metodologias inspiradas em métodos para passar para um exame dos traços essenciais mais destacados da metodologia comunicativa. Destaca-se a necessidade de estabelecer princípios que se adaptem às circunstâncias concretas de cada situação de aprendizagem e ensino.

Palavras-chave: Didática da língua, língua materna, metodologia comunicativa, estratégias de aprendizagem.

Abstract: In this article we offer an overview of the main trends that have been the methodological basis of the field of mother tongue didactics, particular by over the last fifty years, relating essential aspects such as: psychological, linguistic and pedagogical. Methods based on essential traits of communicative methodology are analysed. The need to establish principles aimed at pointing out each learning situation are highlighted.

Keywords: Language didactics, mother tongue, communicative methodology, learning strategies.

A lógica da linguagem se tem alguma coisa
a ver com a lógica da matemática
é com o número π [pi] que é interminável.
A linguagem não dá resto zero.
(Gonçalo M. Tavares, *Ler*, nº 97: 32)

Introdução

Sempre que se pensa a didática da língua tem de pensar-se a língua. Do tom axiomático desta afirmação ressalta um postulado: a conceção do ensino da língua releva do conceito que se tem sobre a língua e as condições do conhecimento humano. Assim, o propósito deste artigo é fazer brevemente o histórico teórico-científico no concernente à aquisição-aprendizagem da língua ao mesmo tempo que se vai procurar acompanhar o itinerário atual de alguns paradigmas interdisciplinares que, de alguma forma, contribuam para o esclarecimento e enquadramento metodológico de investigações e atividades nesta área. Saber como se adquire-aprende, como se compreende-usa uma língua são conhecimentos úteis para ensinar e úteis para dominar os conteúdos a ensinar. Mais do que nunca, a didática tem de fazer lei e reivindicar hoje um espaço multidisciplinar próprio, numa convergência disciplinar entre as ciências da linguagem e as ciências da educação. Como afirma sabiamente Bronckart:

Réinvestissant le terme didactique [...], se dessine actuellement un courant qui se veut à la fois informé et autonome par rapport à la psychologie et à la linguistique. [...] La didactique vise en réalité à la «prise de conscience», dans la pratique, des finalités à l'oeuvre dans l'enseignement de la langue maternelle. (J.-P. Bronckart 1985: 15).

Ao longo dos tempos, vários têm sido os paradigmas que formulam hipóteses pautadas em várias correntes epistemológicas. Até à década de sessenta do século passado, predomina um estudo intraorgânico onde a preocupação maior residia na reflexão sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao behaviorismo interessava uma orientação condutista. A Chomsky interessou, nas suas primeiras investigações, a relação quase biológica entre estrutura do pensamento e estruturas da linguagem o que influenciou posteriormente a sua orientação cognitiva; a Piaget interessou a epistemologia genética do ser humano; a Vygotsky, a mediação semiótica da consciência. Na atualidade, com os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, com a preocupação em distinguir entre conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais (Winograd 1975) e com a preocupação com o “homem social”, os estudos orientam-se numa via interorgânica onde a reflexão se centra na língua como conduta social (Halliday 1978: 18-23).

Dentre as várias correntes epistemológicas, são de destacar, pela influência que tiveram e que estão (ou podem estar) a ter no ensino, o condutismo e o cognitivismo, o construtivismo e o interacionismo social, as ciências cognitivas e os

automatismos cognitivos, os paradigmas funcional e comunicativo, a pragmática linguística.

1 – Do condutismo e do cognitivismo

A psicolinguística, disciplina estruturada nos anos cinquenta, teve nas suas origens uma orientação condutista de carácter behaviorista.

O behaviorismo, na sua versão mais avançada com Skinner (1957), sublinha a significação do organismo como um todo e a sua importância nos processos superiores do comportamento. Esta corrente epistemológica ao considerar o aluno como uma “tábua rasa”, sujeito a uma programação de ensino baseada numa lógica comportamental, considera que a evolução se desenvolve por condicionamentos e repetições, ao sabor de conhecimentos escalonados, segundo uma progressão imaginada das estruturas mais simples da língua para as mais complexas.

Esta ideia de que a língua é mais condicionamento e comportamento, que é mais sistema que atividade levou a que, depois de investigações atinentes aos mais diversos campos científicos, estas visões simplificadoras e redutoras fossem substituídas por paradigmas que enfocam as relações entre sistema e atividade, entre pensamento e linguagem.

A partir dos anos sessenta, produz-se uma mudança de paradigma e vincula-se explicitamente língua e conhecimento e ativa-se o conceito de competência no que confluem a psicologia piagetiana e a linguística generativa.

Asteses de Chomsky sobre a linguagem mudaram o percurso da psicolinguística da sua via condutista e orientaram-na para uma via cognitiva.

A convicção de que a língua se adquire por determinismos comportamentais foi combatida por Chomsky que, num artigo célebre de 1955, introduz o conceito de “competência linguística” ao mesmo tempo que propõe a existência de uma gramática universal inata, de base sintática (Chomsky 1965) e inscrita biologicamente no cérebro de cada indivíduo. Este dispositivo mental dotaria o indivíduo de capacidades para adquirir por si mesmo a sua língua materna oral, bastando, para isso, o contacto com adultos nos primeiros quatro anos da sua existência. A função da escola e dos professores seria a de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades através da atuação (*performance*) concreta, limitada pelas construções elaboradas pelos falantes em atividades socializadas. De destacar que o paradigma formal ou linguístico de Chomsky (por oposição ao paradigma funcional ou comunicativo de Dik, 1994) não subestima o papel da atuação (estrutura superficial constitutiva da língua adquirida pelo falante), mas considera-a subordinada à competência, apresentando-se esta como a «gramática universal» de base sintática e constitutiva da estrutura profunda. Embora o fundamento epistemológico da teoria chomskiana – isolar a competência da atuação – se mantenha ainda no essencial, hoje fala-se mais em princípios que em regras de geração das estruturas linguísticas (Chomsky 1982: 19-22), no sentido de explicar determinadas regularidades sintáticas e semânticas. Mesmo assim, com esta nova perspetiva, continua o alheamento aos aspetos funcionais e

comunicativos tão necessários no ensino e aprendizagem de uma língua, embora esse não fosse, bem entendido, o objetivo do próprio Chomsky que se confessa cético acerca do valor que podem ter diretamente as suas investigações para o ensino da língua. No que se apresenta como fundamental é que a gramática generativa transformacional não são os esquemas arborescentes efêmeros que a teoria propõe, e que a escola numa determinada fase apresentava simplificada no ensino da língua, mas o percurso que a teoria sugere para resolver um problema de sintaxe, os instrumentos que propõe para evidenciar certas propriedades duma frase, a formulação de hipóteses abstratas que permitam explicar e justificar tais propriedades com a ajuda de argumentos. Como se depreende, este é um trabalho de linguistas e não de pedagogos.

2 – Do construtivismo e do interacionismo social

Pela mesma época, Piaget e Vygotsky repunham autorizadamente as questões sobre pensamento e linguagem na ordem do dia. Piaget, a partir da década de sessenta, introduz o termo «construtivismo» perspetivando-o numa ideia unificadora não só de construção de categorias e de estruturas, como de noções epistémicas que nelas se alicerçam. Assim, a noção de “construção” visa a reflexão sobre os dispositivos gerais da construção das categorias, das estruturas e do conhecimento epistémico.

Os estudos encetados por Piaget, cuja primeira obra remonta a 1923, procuram provar que a gramática se desenvolve na criança antes da lógica. Com efeito, a criança é capaz de manipular formas linguísticas numa determinada fase, mas ainda não ter adquirido a capacidade para as operacionalizar intelectualmente nem estabelecer entre elas relações de causalidade, condicionalidade ou até mesmo relações de temporalidade. A criança usa as estruturas gramaticais por imitação do contexto familiar e social e só muito tardiamente, na etapa do “desenvolvimento interior” e por um processo de desenvolvimento cognitivo a criança sofre uma profunda mudança: a linguagem torna-se racional e o pensamento verbal. A descoberta de que cada referente tem uma designação é fruto de um processo de aquisição da linguagem socializada, determinada por um processo histórico-cultural. Nesta perspetiva, o termo «epistemologia» surge como o indicativo linguístico que tem mais a ver com a episteme do que com o conhecimento em sentido lato. Como não há ciência sem sujeito, para avaliar o desenvolvimento cognitivo do sujeito epistémico só há um meio científico: o método psicogenético.

A consideração de que o desenvolvimento comportamental é governado por leis gerais do desenvolvimento histórico das sociedades humanas e que a criança, na sua senda para o domínio da linguagem exterior, operacionaliza a língua de forma dedutiva, ou seja da parte para o todo, é uma evidência que a didática pode aproveitar.

A criança começa por referenciar pragmaticamente o mundo por meio de uma palavra para, seguidamente, lhe ir associando outras palavras. Numa fase posterior, estrutura sintaticamente os conjuntos de palavras em frases simples

e complexas, pondo seguidamente em marcha a estruturação do discurso em seqüências coerentes de frases. Com este procedimento, atinge-se o domínio das unidades semânticas distintivas.

Estudos posteriores aos de Piaget confirmaram esta mesma realidade: a criança desenvolve primeiro os aspetos pragmáticos (atos de fala diretos e indiretos) e só tardiamente e de modo paulatino os elementos semânticos e sintáticos.

Esta evidência não é sem importância para a didática das línguas, embora Piaget tenha estabelecido o seu estudo do desenvolvimento do pensamento nas crianças de forma completamente independente do seu processo de aprendizagem, postulando que a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Em virtude deste princípio, o ensino não teria nenhum efeito no decurso do desenvolvimento.

Reflexões posteriores teorizaram em sentido diverso: os dois processos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem, condicionam-se reciprocamente e atuam simultaneamente de forma que os progressos no plano do desenvolvimento correspondem a progressos similares no plano da aprendizagem. Assim, os dois processos não contactariam pela primeira vez na idade escolar, mas estariam em conjunção desde os primeiros dias, bem antes da aprendizagem institucional. Esta assunção não era de todo estranha a Piaget quando considerava a impossibilidade de estruturação epistémica sem o recurso às estruturas lógicas-matemáticas, ou a impossibilidade do desenvolvimento cognitivo sem as inter-relações entre o cognitivo e o biológico. A recusa da teoria da «tábua rasa» não significa, pois, a defesa do inatismo, mesmo considerando Piaget a existência de um núcleo inato restrito no processo da construção cognitiva como é o caso que parece existir entre um plano cognitivo e um outro biológico, uma vez que não há funcionamento sem organização e organização sem fundamento, nem descontinuidade funcional.

A resposta ao “porquê” da construção ter de ser procurada no dinamismo cognitivo do sujeito foi um dos objetivos das ciências cognitivas cuja intenção principal era descrever e explicar as principais disposições e capacidades do espírito humano (linguagem, raciocínio, percepção, coordenação motora, planificação...). Nascidas na década de sessenta, as ciências cognitivas abrangem disciplinas como a linguística, a psicologia, a filosofia, a inteligência artificial, as neuro-ciências. E o autor que mais contribuiu com as suas concepções para a clarificação do objeto da linguística, Noam Chomsky (1968), foi o que mais marcou o cognitivismo desde as suas origens até aos nossos dias.

Mas será com Vygotsky, cuja primeira obra remonta a 1934, que os estudos na área do desenvolvimento na criança se vão orientar na direção que hoje é pautada ainda de essencial. A constatação de que o grau de desenvolvimento mental da criança não se confina a uma atividade de imitação de proveniência familiar ou social, mas que evolui para uma outra, a atividade autónoma da criança, é um dos aspetos mais interessantes da teoria deste autor.

Segundo o método inaugurado por Vygotsky, um ensino orientado para um estágio já adquirido é ineficaz. A teoria da *zona próxima de desenvolvimento* traduz esse sentido quando afirma que o único bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento, uma vez que é previsível a existência de uma relação entre um

nível dado de conhecimentos e a capacidade potencial da aprendizagem.

Pedagogicamente, este método veio trazer contributos decisivos às teorias que relacionam desenvolvimento e aprendizagem, no sentido de que é na instituição escolar, na relação professor-aluno que se interioriza, constrói e relaciona a maior parte dos signos com a maior parte das significações sociais.

Didaticamente, a teoria da *zona próxima de desenvolvimento* informa e ajuda o professor a detetar e a compreender, a cada momento, o grau de desenvolvimento atual do aluno e a sua capacidade potencial de aprendizagem, ao mesmo tempo que confere os saberes e os saberes-fazer já adquiridos e infere aqueles que podem estar em vias de aprendizagem.

Linguisticamente, a teoria de Vygotsky vai no sentido de que a organização linguística está ligada à contextualização extra e intralinguística e que a interpretação dos enunciados depende dos contextos nos quais estão enraizados.

Le langage a dlabord une fonction de communication. Il permet le contact social, l'interaction sociale et la coordination social des comportements. Ce n'est que plus tard, en appliquant à eux-mêmes ce même mode de comportement, que les êtres humains développent le langage intérieur. Dans ce processus, ils conservent telle quelle la fonction d'interaction sociale dans leur comportement individuel. Ils appliquent à eux-mêmes le mode social d'activité. C'est ainsi que, dans son essence, la fonction individuelle devient une forme unique de collaboration interne avec soi-même. (L. S. Vygotsky 1956: 450-451).

Deste modo, a linguagem apresenta-se como um sistema semiótico que se esquematiza na seguinte ordem: linguagem social, linguagem egocêntrica, linguagem interior.

Centrando as suas reflexões nas propriedades funcionais e estruturais da linguagem interior, pelo viés das propriedades sintáticas e semânticas, Vygotsky (1956: 355, citado por Wertsch, 1985) refere o aspeto sintático destacando o caráter "fragmentaire, abrégé, du langage intérieur par rapport au langage externe". Tal afirmação consistiria "à abrégé les expressions et les phrases en conservant le prédicat et les parties de la phrase qui lui sont associés au prix de l'omission du sujet et des mots qui lui sont associés" (*idem* 1956: 356).

O que Vygotsky entendia por "sujeito" é o que a Escola de Praga veio a classificar como "informação dada" ou "informação conhecida"; o que entendia por "predicado" veio a classificar-se, pela mesma corrente, como "informação nova" (Jiménez Juliá 1986). Este fenómeno foi formulado posteriormente por Halliday (1970), que considera este "sujeito psicológico" na perspectiva do falante, como um mecanismo tematizado, vinculando a estrutura informativa e temática.

Quanto às propriedades semânticas da linguagem interior, Vygotsky refere algumas, de que se destacam aqui apenas duas, que se inter-relacionam entre si em permanência: a predominância do "sentido" em relação à "significação", na consideração de que uma palavra depende mais do contexto do que dum sistema de significação estável; a "instalação dos sentidos numa palavra", segundo a qual o

sentido de uma palavra muda todas as vezes que tal palavra se combina com outras o que não pode acontecer com a sua significação que não muda. Nesta perspectiva, as origens desta linguagem interior só podem situar-se na linguagem social.

A ideia da gênese social do pensamento, segundo a qual a cooperação social se exerce na atividade por meio de signos verbais, num processo de construção do pensamento consciente de si e do outro consigo mesmo, irá ser a tese fundadora do interacionismo social. Para os seus defensores,

Ápparition du langage au cours de la deuxième année de vie de l'enfant, est le résultat de la fusion de deux filières de développement, l'une de type socio-communicatif, l'autre de type logico-représentatif [...]. Par son interaction avec le milieu physique, l'enfant se construit des représentations logiques (intelligence sensori-motrice au sens de Piaget) mais simultanément, dans ses contacts avec le milieu social et parlant, il élabore des règles d'échange et d'usage propres au groupe. (J - P. Bronckart 1985: 64-65).

3 – Das ciências cognitivas e dos automatismos cognitivos

Datada dos últimos anos da década de setenta, a expressão «ciências cognitivas» nasce num contexto científico deveras marcado pelo surgimento da informática e pelo desenvolvimento das técnicas do tratamento formal da informação. Historicamente, a investigação reparte-se por quatro áreas como a linguagem, o raciocínio, a percepção (sobretudo a visão) e a ação (planificação e motricidade) e afirma-se pela sua interdisciplinaridade. Linguistas, psicólogos, filósofos, lógicos partilham objetivos, afinam metodologias e elegem campos de investigação de que se destacam os processos cognitivos das representações mentais de uma linguagem interna. Esta linguagem, concebida como uma linguagem formal, tal como a da lógica matemática, possui, por um lado, regras morfológicas e sintáticas que lhe conferem uma autonomia formal e, por outro, regras semânticas que precisam as relações entre expressões da linguagem e entidades ou situações representadas.

Noam Chomsky foi o investigador que mais contribuiu para a clarificação do objeto da linguística e que marcou o cognitivismo desde as suas origens, como foi referido antes.

Inscritos no quadro da psicologia cognitiva, os estudos dos automatismos desenvolveram-se na década de noventa, num contexto epistemológico dominado pela abordagem “cognitiva”, e tendo como quadro complementar a referência a conceitos como os de consciência, atenção e controlo voluntário. Os trabalhos sobre os automatismos aparecem hoje em campos de investigação diversificados indo de estudos sobre as componentes autónomas do sistema de compreensão da linguagem, sobre a relação entre modularidade e automaticidade, sobre a distinção entre aquisições automáticas e as que requerem participação atencional e consciente por parte do sujeito até ao modo de como se distinguem as componentes conscientes, verbalizáveis, às inconscientes e automáticas do tratamento da informação. Esta última vertente tem a sua pertinência para o ensino da língua.

Schneider & Shiffrin (1977a) sistematizaram, num artigo célebre, a distinção entre um processo controlado e um processo automático de tratamento da informação. Este contributo veio esclarecer alguns aspetos da aprendizagem humana, ao mesmo tempo que serviu para destacar e caracterizar os instantes dos desenvolvimentos de competências através dos índices de atuação (performances). Num artigo posterior, Schneider & Shiffrin (1977b) precisam mais finamente os dois conceitos nos seguintes termos:

[...] *le traitement automatique* est généralement un traitement rapide, en parallèle, requérant assez peu d'effort qui n'est pas limité par la capacité de la mémoire à court terme, n'est pas sous le contrôle direct du sujet et réalise des comportements d'une habilité bien développée. [...] *Le traitement contrôlé* est souvent, généralement en série, requiert de l'effort, limite la capacité, est régulé par le sujet et employé pour traiter une information nouvelle ou originale. (citado por J. Leplat 1988: 150).

Todos os autores que, de alguma forma, estudam formas de aprendizagem, sejam elas perceptivas, motoras ou sensori-motoras, cognitivas ou adquiridas por condicionamentos, estão de acordo que a aprendizagem (de uma língua) parece implicar variáveis atencionais e reconhecem que a aprendizagem ou a aquisição se traduzem por uma transformação e evolução da competência do sujeito.

A linguagem pedagógica limita habitualmente a noção de aprendizagem aos efeitos eficazes de situações intencionalmente planificadas para o desenvolvimento de competências, mas não põe de parte que o comportamento do sujeito é também determinado por aquisições que escapam à sua própria consciência. No entanto, sem negar que ambas (aprendizagem e aquisição dizem respeito a dois tipos de representações) respeitam o exercício do pensamento.

A distinção de estes dois modos de representação em conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais foi popularizada em psicologia, graças a um artigo de Winograd (1975). De acordo com os seus modos de manifestação, os conhecimentos declarativos, que expressam uma existência independente da sua utilização, são aqueles que “*sactualisent ou sexpriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique, et les connaissances procédurales [conhecimentos procedimentais] dans l'activité finalisée*” (George 1988: 104). Os conhecimentos declarativos (*saberes ou saberes que*) estariam inscritos no sistema na forma de proposições e os conhecimentos procedimentais (*saberes-fazer ou fazer como*) atuariam numa sequência organizada de ações em atividades finalizadas.

As vantagens da distinção entre estas duas espécies de conhecimentos são evidentes para a aprendizagem, como destaca Winograd; por um lado, os conhecimentos declarativos permitem uma aprendizagem rápida, podendo cada um deles ser modificado sem haver necessidade de tocar no outro; por outro lado, os conhecimentos procedimentais permitem integrar e selecionar outros conhecimentos nomeadamente para a resolução de problemas. No entanto, há que se ser cuidadoso porque não se passa facilmente de um sistema a outro

nem se convertem facilmente conhecimentos declarativos em saberes-fazer nem conhecimentos procedimentais em recomendações verbais: por exemplo, a descrição precisa e exaustiva numa forma verbal não garante a sua execução correta. Por duas razões: porque não basta “aplicar”, é preciso submeter a forma linguística a um controlo cognitivo numa sequência organizada de ações finalizadas; porque não basta utilizar corretamente as regras da língua, é preciso utilizá-las eficazmente na execução das tarefas e na elaboração de procedimentos novos aquando da resolução de problemas.

Apesar das limitações fundamentais desta oposição concetual no que concerne a questões de como se faz a passagem do declarativo ao procedimental, de que R. C. Anderson (1981) se ocupou devidamente, a questões de como se ativam as instruções verbais e a questões de como se processam as condições da duração da aprendizagem, este modelo é um bom paradigma para a didática da língua porque mostra que os conhecimentos poderão ter dois modos de representação e que os elementos de um poderão inter-relacionar-se com os elementos do outro.

4 – Do paradigma funcional e comunicativo

Na sequência do interacionismo social, a quem interessava os determinismos históricos e socioculturais, a linguagem passa a ser considerada como uma forma de conduta regulada socialmente (Vygotsky). Neste ponto, destaca-se a coincidência entre Hymes (1973) e Halliday (1978), entre outros, que consideram o funcional e o social, a par do formal, como as componentes constitutivas de um modelo de língua que é conhecimento mas também atividade. Para Halliday, o sistema é sempre uma construção elaborada pelos falantes a partir da atividade:

[...] adoptamos un criterio funcional de la lengua, en el sentido que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado. (Halliday, 1978: 27).

A novidade da teoria da comunicação para Hymes, por seu lado, está em enquadrar na competência comunicativa aspetos concernentes não só ao formal (era só para esta componente formal que aponta a competência linguística para Chomsky), mas também ao sociofuncional. O termo «comunicação», no sentido que lhe atribuiu Hymes, inclui tanto o diálogo com o outro, como a reflexão e o diálogo consigo mesmo, o que faz com que a teoria se aproxime das considerações similares de Bakhtine quando perspetivava as inter-relações entre consciência, pensamento verbal e linguagem exterior. Bakhtine destaca o carácter dialógico e polifónico do discurso e estabelece a diferença entre discursos primários (constituídos na comunicação imediata da vida prática) e discursos secundários (surgidos na comunicação cultural, mais desenvolvida e organizada). O carácter social da enunciação e a diversidade do discurso, interior e exterior, são as bases

que vão orientar os estudos da linguagem. Formula-se assim um princípio teórico cujos ecos se encontram muitos anos mais tarde em Hymes e Halliday.

A consideração das duas dimensões, a formal e a sociolinguística, gera contributos importantes para a teoria, mas também para a prática docente no sentido da adoção de critérios científicos que orientam a flexibilização da distribuição metodológica de possíveis subcompetências integradas numa competência global. A dimensão formal objetiva-se na competência gramatical; a dimensão sociolinguística realiza-se na competência estratégica (adequação do discurso às intenções e aos efeitos esperados), na competência textual (organização dos enunciados em tipos de textos) e discursiva (atividade de enunciação, exercida por aquele que fala no momento em que fala).

Na aquisição da língua materna, como descreve Halliday, a criança começa por adquirir os usos unifuncionais ligados ao seu contexto de atuação (satisfazer as necessidades do próprio "eu") por meio do aparato formal da língua dos adultos. A gramática e os significados referenciais começam por ser elaborados pela criança a partir da imitação de usos e só mais tardiamente, depois de um longo período de aprendizagem institucional, este valor unifuncional e contextualizado vai progredir para um uso descontextualizado e recontextualizado nos discursos (Bronckart 1977 e Hickmann 1984 e 1987) orais e escritos, cujo domínio só se vai alcançando a partir dos dez ou doze anos (Hickmann 1984: 28).

As inspirações atuais apostam na ideia vygotskyana de que o domínio da língua pela criança vai da vinculação a um contexto situacional, muitas vezes de caráter deíctico, a um progressivo domínio multifuncional dos signos e dos enunciados. Este desenvolvimento multifuncional da linguagem só se conseguirá se as aprendizagens privilegiarem situações comunicativas variadas por meio de interações verbais socializadas que incluam o meio linguístico, a situação social e as crenças dos falantes. Conhecer a totalidade de contextos possíveis de todas as formas linguísticas é o problema central da semântica da enunciação e da pragmática, o mesmo que preocupava Austin e Searle. A teoria dos atos de fala põe em circulação uma ideia inovadora de atividade comunicativa e a consciência da diversidade das suas funções.

5 - Da pragmática e da língua nos seus usos

O diálogo permanente ao longo do século XX entre as ciências da linguagem e o ensino fizeram mudar a conceção de língua: interessa a língua como sistema mas também como processo.

A linguística teórica e a gramática formal levam a pensar que se é linguista ou gramático; a pragmática linguística recorda que se é professor de língua. Se é verdade que não se pode estudar o uso de uma língua sem se ter em conta a sua forma, ainda é mais verdade que não se comunica com êxito fora de situações socialmente significantes.

Só uma parte do que se comunica está codificado na língua e só uma parte do que é comunicado depende do significado linguístico dos enunciados. Que

a comunicação humana é anterior à linguagem, tanto na filogênese como na ontogênese, prova-o a criança que, antes de articular as palavras de uma língua, comunica com o outro de um modo ostensivo e inferencial.

Vários são os autores que investigaram nesta área. Morris (1938) propôs que o estudo da semiótica deveria enquadrar três disciplinas: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Esta última ocupar-se-ia do estudo da relação entre os signos e seus intérpretes. Posteriormente, desde as décadas de sessenta do passado século, vários autores, entre eles os filósofos da linguagem John Austin, John R. Searle e muito especialmente Herbert Paul Grice ocuparam-se desta disciplina e teorizaram sobre a língua nos seus usos e descreveram uma série de instrumentais teóricos que estão a permitir preencher um oceano vazio no ensino das línguas, tanto maternas como estrangeiras.

Em linhas gerais, a teoria de Austin (1962) afirma que os enunciados realizam distintos atos (locutórios, ilocutórios, perlocutórios) para transformar a realidade; por seu lado, a teoria de Searle (1969) segue a corrente de Austin, mas acrescenta-lhe a teoria dos estados mentais, segundo a qual a intencionalidade é regida pela força ilocutória dos atos de fala diretos e indiretos. A teoria inferencial de Grice (1975) coloca a hipótese de que a comunicação humana, além de ser ostensiva, é também inferencial. Esta característica inferencial obter-se-ia, segundo o mesmo filósofo da linguagem, pela aplicação do princípio de cooperação, princípio comum a todos os seres humanos quando comunicam entre si.

A este princípio neogriceano vem juntar-se o princípio da pertinência (Sperber & Wilson 2002) segundo o qual, na comunicação humana, se procura a pertinência para obter as implicaturas oportunas e que quem comunica proporciona um estímulo ostensivo para chegar a um certo sentido e este sentido é inferido pelos recetores a partir do estímulo (Wilson & Sperber 2002: 249). As ideias da teoria cognitiva de Sperber (2002) de que o humano antes de desenvolver a faculdade codificadora da linguagem tem já uma capacidade inferencial e que no percurso existencial a sua comunicação segue a máxima da pertinência, dado o codificado da língua não proporcionar toda a informação necessária, trouxeram um novo alento para a correta descrição das expressões referenciais que, como se verá, terá a sua importância no ensino, uma vez que ensinar língua é ensinar os usos interpretativos dos conceitos pertinentes num contexto determinado e numa progressão pedagógica que leva o aluno a comunicar eficazmente por meio da obtenção do maior número de efeitos contextuais pertinentes com o menor esforço cognitivo. Através deste procedimento, ao mesmo tempo cognitivo e pragmático, o falante explicita muitos efeitos de sentido que nenhuma linguística estrutural permitiria explicar como é o caso das expressões referenciais metafóricas, irónicas, elípticas, as expressões ambíguas, os mal-entendidos, entre outras.

6 - Das teorias e do ensino da língua

Intervir no desempenho linguístico dos alunos requer da parte do professor conhecimentos bem fundamentados e atualizados de teorias científicas de como

se descreve a língua e de modelos pedagógicos de como se concebe a sua aquisição e desenvolvimento. Perante a diversidade grupal da escola e social dos alunos e perante a heterogeneidade de problemas psicossociais que essa diversidade gera, com grande repercussão no desenvolvimento linguístico, uma atualização teórico-prática do professor é sempre fundamental em mudanças profundas como é o caso das sociedades contemporâneas.

A aprendizagem de uma língua é acima de tudo a aquisição de um sistema complexo de crenças e atitudes e não somente um corpus de conhecimentos intelectuais. Tradicionalmente, o estudo sobre as partes do discurso, a prioridade centrada nas formas em detrimento das construções, a ênfase posta nas exceções e nas regularidades linguísticas de superfície, de forma atomista, a apresentação dogmática das definições e explicações, a incidência nas regras de gramática e o recurso sistemático à norma escrita constituíam obstáculos à compreensão do sistema e ao acesso à língua em funcionamento. Mas esta opção pedagógica vai ser seriamente posta em causa com o desenvolvimento da psicologia behaviorista (que veicula uma conceção de aprendizagem) e da linguística estrutural (que veicula uma conceção da linguagem) nos anos cinquenta do século transato, embora permaneça, no estudo da língua, uma orientação dedutiva e nocional com incidência no código escrito. Nos anos sessenta, a conceção generativa transformacional chomskiana traz para a ribalta contributos essenciais não só no plano linguístico, mas também psicológico. E as convergências em alguns pontos das teorias de Chomsky e Piaget são evidentes. Piaget lembrou isso mesmo, aquando do debate no colóquio de Royaumont em 1975:

Je suis d'accord avec lui sur ce qui me paraît être le principal apport de Chomsky à la psychologie, c'est que le langage est un produit de l'intelligence ou de la raison et non pas d'un apprentissage au sens behavioriste du terme. (Piatelle-Palmarin 1979: 95).

Que a aquisição da língua proceda por operações dedutivas guiadas pelo conhecimento de universais linguísticos inatos (Chomsky) ou resulte do desenvolvimento cognitivo que atua por concetualizações e reconcetualizações sucessivas (Piaget), e estes são contributos importantes que a didática adota com proveito, o facto é que aprender e ensinar língua por um lado, e como fazê-lo por outro, necessita de outros instrumentos heurísticos que permitam estabelecer pontes entre os trabalhos encetados e desenvolvidos por linguistas, psicólogos e pedagogos.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, passando a língua a ser considerada como jogo de interações pessoais e como instrumento de comunicação, e com os estudos atuais na área da psicologia, considerando-se que quem aprende está no centro do processo em termos de descoberta individual, de autonomia, de desenvolvimento de capacidades e atitudes, a didática da língua dispõe hoje de um aparato concetual que a posiciona num campo de ação e intervenção humanista da aprendizagem.

Do construtivismo piagetiano ao interacionismo social de Vygotsky, do cognitivismo de inspiração chomskyana à corrente funcional da linguagem (Austin, Searle, Grice), da conceção da língua como instrumento de comunicação, que atende a todas as dimensões da competência comunicativa (gramatical, textual, pragmática, sociolinguística), vai todo um panorama que lança um repto aos professores de língua que deverão adotar, perante tanto ecletismo, uma atitude flexível e aberta, baseada em conhecimentos sólidos do que é em essência ensinar e aprender língua. Este processo, que integra os contributos de variadas disciplinas, não pode consistir na simples transmissão de conhecimentos e saberes transmitidos de modo atomístico ao aluno, nem deve o professor atuar como um simplório mediador-monitor. Deve, sim, procurar “transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicos adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente” (Coll 1987: 22-34). De facto, a transposição didática apresenta-se como um dos processos mais complexos do campo pedagógico. Mobilizar e transformar os objetos teóricos e transformá-los em objetos a ensinar exige um tipo de professor de língua capaz de identificar, entre os vários saberes de referência, os que são pertinentes e eficazes para a elaboração de um programa de ensino pertinente e capaz de controlar o processo de transposição para evitar derivações reificantes, situações de ininteligibilidade dos objetos de ensino e contradições entre os conteúdos didatizados e os estudos teorizados (Bronckart & Plazaola Giger 1988). E se ensinar tem como objetivo “expor o aprendente à língua nas suas múltiplas facetas”, terá também de competir à “escola uma atitude metodológica compatível com um tal objetivo” (Pinto 2010: 84-85), na medida em que a escola hoje tem de situar-se na órbita do social e dar atenção às dimensões comunicativas e não só às cognitivas individuais. A gramática tradicional e a gramática generativa coincidem no estudo da frase; a pragmática linguística e a análise do discurso adotam uma perspetiva semântica, abrem os estudos à enunciação e focalizam os estudos gramaticais numa visão pragmático-funcional. Neste estado atual do conhecimento, impõe-se, pois, a construção de um modelo pedagógico, no quadro da análise do discurso, elaborado com os contributos das várias disciplinas de referência de modo a que o aluno no seu progressivo caminhar desenvolva todas as componentes da competência verbal, mais concretamente o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão – falar, ouvir, ler, escrever – num processo de amplificação das aprendizagens da etapa anterior. Este processo deve integrar todos aqueles âmbitos da atividade discursiva que os alunos não têm oportunidade de usar na sua vivência normal e que não poderiam alcançar por si sós, mas que têm de dominar porque lhes serão úteis e indispensáveis nas suas vivências complexas de adulto.

7 – Problemas e perspetivas

Nos capítulos anteriores foram apresentadas disciplinas e abordagens que podem ilustrar os aspetos que tocam de perto modelos educativos e padrões de

ensino e aprendizagem, e que enquadram comportamentos do professor e de alunos ao longo dos tempos. Num ensino mecanicista da língua dava-se pouca importância às características que definem a individualidade do aluno, pouca atenção ao jogo das interações pessoais e nenhuma concessão ao microcosmos que sempre se deve criar na sala de aula. Com o desenvolvimento das ideias nos campos da psicologia, da sociologia e da linguística passou-se a compreender melhor os factos educativos e linguísticos, e os processos de aprendizagem em termos de desenvolvimento de capacidades e atitudes. Dos métodos às abordagens, as experiências foram várias, de acordo com o que aconselhavam as circunstâncias e os contextos.

Aceitando, hoje, que a língua é essencialmente um instrumento de comunicação, então o objetivo primordial do ensino e aprendizagem deve privilegiar os seus usos em contextos de comunicação real e em que os enunciados surjam como corretos (em termos gramaticais) mas também adequados (em termos pragmáticos). Deste modo perfilam-se as linhas mestras da didática da língua: atendimento a todas as dimensões da competência comunicativa (gramatical, textual, pragmática, sociolinguística); uso de materiais fidedignos da diversidade linguística e sociocultural; formulação e negociação de objetivos de aprendizagem em função das necessidades e do perfil psicológico, social e cultural dos alunos; atuação pedagógica flexível e adaptativa às circunstâncias; centragem na figura do aluno; insistência na motivação para a aprendizagem cooperativa, interativa, intercultural e autónoma.

Este seria o caminho desejável. Mas diante da diversidade de abordagens e propostas disciplinares falta concordância aos didatas na hora de elaborar objetos de ensino. Como afirma Riestra:

El campo educativo e formativo es un campo de prácticas o de acciones y las disciplinas que se dedican a este campo son disciplinas de intervención. Por lo tanto, los determinismos que operan en el terreno deben analizarse antes de tomar en préstamo e las nociones de las disciplinas científicas constituidas, así como deben investigarse los medios que permitan legitimar y fundar procesos de reorientación de los fenómenos observados. (Riestra 2008: 66).

De facto, em cada momento didático é necessário efetuar recapitulações gerais sobre as implicações dos modelos teóricos para o ensino da língua porque:

l'institution scolaire a ses limites: ni le maître, ni les manuels ne permettent fournir des réponses toutes faites à tous les problèmes que soulèvent le système et le fonctionnement d'une langue; où la nécessité de donner une plus large place aux capacités de découvrir, de comprendre et d'apprendre des élèves, et de fournir à ceux-ci les instruments heuristiques nécessaires et des données suffisamment riches. [...] l'enseignement se fondera sur le principe souvent rappelé par Piaget qu'on apprend bien et durablement ce qu'on a pu comprendre et reconstruire soi-même. (Roulet 1980: 83).

Dar lugar às capacidades de descoberta dos alunos, como afirma Roulet, é proporcionar-lhes o desenvolvimento:

“[d]as capacidades em auto-avaliar os procedimentos utilizados aquando de tarefas complexas como a da resolução de problemas. É aqui que a conduta do professor é importante no sentido de orientar para actividades que desenvolvam a ligação entre conhecimentos novos e conhecimentos antigos e de dar meios para ajudar a planificar o [discurso], a desenvolvê-lo em função da situação dada e adaptá-lo ao destinatário [...]. (Figueiredo 2003: 398).

Em síntese: para que a mudança que se espera nos sistemas educativos e na formação inicial e contínua do professor de língua não seja apenas epidérmica, como o é frequentemente, é necessária uma reforma profunda nas metodologias vigentes, informadas por disciplinas de referência que sejam operativas para o ensino. Neste particular, apetece dizer da didática, que se apresenta como uma metadisciplina e que, por isso mesmo, tem de incluir todas as outras, o que José Gil (2010: 45) diz da língua: “As sensações vivem no caos e a linguagem ordena-as”.

Recebido em maio de 2011; aceite em maio de 2011.

Referências

- Anderson, R. C. 1981. *Cognitive skills and this acquisition*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Bakhtine, M. 1977. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Bakhtine, M. 1979. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bronckart, J.-P. 1977. *Teorías del lenguaje*. Madrid: Herdes, [1985].
- Bronckart, J.-P. 1985. *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?*. Lausanne: Unesco.
- Bronckart, J.-P.; Plazaola Giger, I. 1988. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*. 97-98: 35-58.
- Chomsky, N. 1955. *The logical structures of linguistic theory*. Cambridge: MA, M.I.T. mimeo.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MA, M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1968. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral [1971].
- Chomsky, N. 1982. *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Barcelona: Visor, 1989.
- Chomsky, N. 1988. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor, 1989.

- Coll, C. 1987. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Dik, S. C. 1994. *La gramática funcional*. Madrid: SGEL [1980].
- Figueiredo, O. M. 2003. *A anáfora nominal em textos de alunos. A língua no discurso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Firbas, J. 1964. *On defining the theme in Functional Sentence Analysis. Travaux linguistique de Prague I*: 267-280.
- George, C. 1988. Interactions entre les connaissances déclaratives et procedurals. In: P. Perruchet (Ed.) *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 103-137.
- Gil, J. 2010. *A arte como linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.
- Halliday, M. A. K. 1970. Estructura y función del lenguaje. In: J. Lyons (Ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística* (introducción y selección). Madrid: Alianza.
- Halliday, M. A. K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica. [1986].
- Hickmann, M. 1984. Fonction et contexte dans le développement du langage. *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2.
- Hickmann, M. 1987. *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press Inc.
- Hymes, D. 1973. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jiménez Juliá, T. 1986. *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Ágora.
- Leplat, J. 1988. Les habilités cognitives dans le travail. In: P. Perruchet (Ed.) *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 139-172.
- Morris, C. 1938. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona. Paidós, 1985.
- Perruchet, P. 1988. *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Piaget, J. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris. Alcan.
- Piaget, J. 1946. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.
- Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) 1979. *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- Pinto, M. da G. L. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. M. Brito (Org.). *Gramática: História, teorias, aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Riestra, D. 2008. *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- Schneider, W.; Shiffrin, R. M. 1977a. Controlled and automatic human information processing: I. Detection search and attention. *Psychological Review*. **84**: 1-66.
- Schneider, W.; Shiffrin, R. M. 1977b. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a

- general theory. *Psychological Review*. **84**: 127-190.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
- Shiffrin, R. M.; Schneider, 1984. Automatic and controlled processing revisited. *Psychological Review*. **91**, **2**: 269-276.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Sperber, D. & Wilson, D. 2002. Pragmatics, modularity and mind-reading, *Mind and Language*, **17**, 3-23.
- Vygotsky, L. S. 1934. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.
- Vygotsky, L. S. 1956. *Izbrannye psukhologicheskie issledovaniya* (Oeuvres choisies de psychologie). Moscou. Izd. Akad. Pedag. Nank.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Wilson, D.; Sperber, D. 2002. *Relevance theory*. *UCL Working Papers in Linguistic*. **14**: 249-287.
- Winograd, T. 1975. Frame representation and the declaration – procedural controversy. In: D. G. Bobrow & A. Collin (Eds). *Representation and understanding*. New York: Academic Press.

