

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA E A METODOLOGIA DO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A PRAGMADIDÁTICA

Josef Bornhost - Goethe-Institut

Na preparação desta palestra, tentei conseguir uma visão geral dos livros didáticos. Eu queria constatar por quais métodos eles se orientam e quais objetivos eles perseguem.

Saltou-me aos olhos, então, o seguinte:

1. Há um grande número de obras para o ensino de Alemão como língua estrangeira. Os senhores ficarão admirados se eu disser que, no momento, existem no mercado cerca de 500 títulos, incluindo livros de exercícios e de materiais complementares.

2. Os livros são endereçados, cada vez mais, a grupos determinados: Alemão para Jovens, Alemão para Filósofos, Alemão Técnico para a área da Matemática e das Ciências Naturais, Alemão para Empregados de Hotel, Alemão para Estudantes, Alemão para Trabalhadores Estrangeiros, para Jovens de outras línguas, e assim por diante. É talvez só uma questão de tempo e surgirá também "Alemão para Esquiadores".

3. Os livros são de níveis bem diferentes na sua disposição e concepção. São poucos os livros que encontrei que prestam contas sobre os fundamentos e princípios segundo os quais eles foram redigidos (BNS, Grundkurs Deutsch, Deutsch Aktiv).

4. Em consequência disto, os manuais do professor limitam-se, frequentemente, a citar as soluções e justificam seu procedimento com frases do tipo: "A experiência mostrou...", "Recomenda-se...", "Deve-se..." A oferta de material audiovisual, no entanto, leva a

concluir que o procedimento audiovisual ou audiolingual é possível ou desejável até mesmo em obras que visam principalmente o ensino da gramática. No todo, resulta deste tipo de manuais do professor dificilmente mais que palavras bonitas, ou seja, não se lucra nada com eles (Deutsch für junge Leute; Deutsch 2000; Deutsch x 3; Aufbaukurs Deutsch).

O fato de que nenhum livro didático se declara partidário de um "método", mas sim de só afirmar que tirar isto e aquilo da Didática e Teoria da Aprendizagem, da Gramática e Fonética, pode, à primeira vista, causar surpresas. É que parece evidente que se trabalha no ensino moderno de língua estrangeira com recursos audiovisuais, e que o método seja, portanto, audiovisual ou audiolingual. A discussão sobre a didática da língua estrangeira nos últimos anos trouxe, contudo, muita crítica ao método audiovisual e ao audiolingual.

A própria Wilga M. Rivers, que com "Teaching Foreign Language Skills" apresentara em 1968 uma metodologia abrangente do ensino de língua estrangeira segundo o método audiolingual (seu livro apareceu no Brasil em 1975, em versão portuguesa), constatou resignada em 1972: "In almost a quarter of a century we have still not come to grips with our basic problem: How do we develop communicative ability in a foreign language".<sup>1</sup> ("Em quase um quarto de século nós ainda não chegamos a resolver nosso problema básico: como desenvolver a capacidade de comunicação numa língua estrangeira"). Aqui está a base para a idéia de que o que um aluno aprende a dizer no ensino moderno de língua estrangeira só possui uma semelhança mínima com atos de comunicação humana. Esta idéia foi confirmada, por exemplo, por experiências de Sandra J. Savignon (Teaching for Communicative Competence, 1972). Ela provou que o ensino audiolingual de língua estrangeira treina, essen

cialmente, a competência lingüística, mas que a correção lingüística na pronúncia, gramática e vocabulário é apenas um dos fatores principais da capacidade de comunicação. Ela insiste, por isso, que em aula seja dada oportunidade de expressão espontânea no âmbito mais elementar. Enquanto Lavignon quer adicionar tais fases no ensino audiolingual, Rivers tenta corrigir o método audiolingual de tal forma que às "*skill-getting-phases*" sigam as chamadas "*skill-using-phases*", ou seja, integrando fases comunicativas ao método de ensino. Segundo ela, a melhor forma de conseguir isto é deixando que o aluno realize tarefas comunicativas em determinadas situações. Rivers aperfeiçoou isto em publicações ulteriores.<sup>2</sup> Em um lugar ela diz, bem claramente, que os drills controlados são inúteis no ensino comunicativo da língua, pois eles só visam uma manipulação mecânica do material lingüístico.<sup>3</sup>

O aspecto cognitivo no aprendizado de língua estrangeira, que provém do ponto de vista do método estritamente gramatical, foi também mais e mais abordado na crítica ou método audiolingual: a conscientização de uma regularidade deve proporcionar ao aluno um uso independente, um emprego. O aluno precisa - segundo Rivers - integrar, conscientemente, estes elementos cognitivos na competência lingüística.<sup>4</sup>

No começo dos anos 70 tornaram-se conhecidos nas regiões falantes de Alemão os trabalhos de Austin e Searl sobre a teoria da fala e estes foram aperfeiçoados por Dieter Wunderlich.<sup>5</sup> Destas pesquisas lingüísticas surgem outras sugestões críticas ao método audiolingual. É evidente que uma ciência da língua, isto é, a teoria da fala, que tematiza as relações entre os meios lingüísticos de expressão e a ação lingüística, de impulsos decisivos na formulação de objetivos no ensino da língua estrangeira.

Além da crítica, já então apresentada, de que no ensino audio-

lingual treina-se, principalmente, produção linguística mecânica, a teoria de fala constata que a fala no ensino audiolingual é reduzida ao puro ato de expressão. A intenção do falante - na teoria da fala a elocução -, que é elemento essencial de uma expressão e que determina até mesmo a escolha das palavras é, no entanto, deixada de lado. Por exemplo: a pergunta "O senhor não sabe ler?" (Können Sie nicht lesen?") não é, num contexto europeu, para ser entendida como uma pergunta, se o interlocutor sabe ou não ler, mas sim, nas circunstâncias correspondentes, com alusão a uma tabuleta, a uma proibição ou coisa semelhante (proibindo fumar, por exemplo). É portanto para ser entendida como uma advertência, talvez até mesmo como uma ordem - muito indelicada, por sinal. Se o interlocutor toma esta pergunta ao pé da letra, ele acaba entendendo isto "errado" e se ofendendo com a idéia de ter sido julgado um analfabeto.

Com base na teoria da fala, critica-se nos exercícios estruturais no ensino de língua o fato de que o falante e ouvinte sejam vistos só como instâncias, como lugares vazios, e não como parceiros de comunicação, complexamente estruturados, que têm mais do que falar frases corretas, que agem linguisticamente. Sob este aspecto precisa ser criticado o "teatrinho" no ensino audiolingual. O aluno nunca fala como ele mesmo, ele não realiza nenhuma intenção linguística que seja dele mesmo. Ele só reproduz intenções linguísticas de papéis pré-estipulados.

Pela Pragmática linguística<sup>6</sup> não foi, no entanto, apresentada nenhuma crítica elaborada ao ensino de língua estrangeira. Mas com base em seus princípios, que englobam também o contexto histórico e social, resultou uma grande quantidade de críticas, que logo serão apresentadas em pormenor.

A discussão acerca do método audiolingual e do audiovisual con

tinuou, estimulada por esta teoria e por outras disciplinas linguísticas, pelos resultados da pesquisa de comunicação, teoria da aprendizagem e pesquisa da motivação. Por volta dos anos 70 formou-se na RFA um círculo de professores secundários e universitários que sentiam o dilema da metodologia de língua estrangeira na disciplina deles, ou seja, Inglês como língua estrangeira em escolas alemãs, e tomaram-se iniciativas.

Mas, até então, só haviam sido apresentadas críticas ao método audiolingual, sugestões para sua correção, e sugestões para a correção destas sugestões. Em lugar algum havia uma teoria elaborada, com base na qual pudesse ser feito, na RFA, um livro didático para o ensino de língua estrangeira, ou seja, para o ensino de Inglês.<sup>8</sup>

Foram realizados seminários e congressos, foram publicados manuscritos e protocolos, participantes destes encontros de aperfeiçoamento relataram os resultados para seus colegas sob o título Como tornar um livro didático útil, aproveitável (Lehrwerkaufbereitung oder Lektionsaufbereitung).

O que significou isto? Estava-se consciente das limitações do método audiovisual, sabia-se o porquê das dificuldades em se atingir o objetivo da "competência de comunicação". Tomaram-se, então, as obras existentes, examinou-se o material didático oferecido e tentou-se, criticamente, aperfeiçoá-lo, mudá-lo, e até mesmo usá-lo no sentido contrário, só para se aproximar mais do objetivo de uma "competência de comunicação".

Deste trabalho "subversivo" surgiu uma série de sugestões de como trabalhar com o material didático audiovisual e audiolingual; de como se pode trabalhar em aulas de forma comunicativa. Resumindo: como se pode aproximar mais do objetivo de "competência de comunicação".

Vou tentar, agora, apresentar-lhes a Pragmadidática. Vou fazê-

lo exatamente como tracei sua origem, ou seja, na crítica ao método audiovisual/audiolingual.

Além do mais não existe nenhum programa, nenhum manifesto, nenhuma obra-padrão desta orientação. No fundo, não existe é nenhuma Pragmadidática. Ela é, essencialmente, crítica, atitude de crítica ao ensino audiovisual e audiolingual de língua estrangeira. Mas, para não frustrá-los, tentarei no final formular, resumindo, e de forma positiva, o que é Pragmadidática.

Vou fazer esta crítica ao BNS - Deutsch als Fremdsprache - porque é um livro conhecido por todos, e não porque seja um livro péssimo - não me entendam mal, por favor. Esta crítica pode ser transferida, sem problemas, para outros livros de Alemão como língua estrangeira, seja Deutsch 2000, Grundkurs Deutsch, Aufbaukurs e outros.

Também os colegas do setor de Inglês podem aplicar esta crítica com relação aos livros de Inglês como língua estrangeira.

A teoria Pragmadidática do ensino de língua estrangeira critica na até então vigente didática, principalmente no método audiolingual, o fato de que não se conseguia transmitir nenhuma capacidade de comunicação. Censura-se que, apesar de ser um ensino orientado para o treino de habilidades, "nunca se tenha podido falar de um desdobramento sistemático, ou pelo menos organizado da capacidade de falar".<sup>9</sup>

Esta é uma crítica sólida que se apóia nos aspectos isolados que se seguem:

1. Segundo a crítica, cursos audiolinguais são estruturados só de acordo com progressões lingüísticas. Assim é, por exemplo, a frase "Das ist ein Auto" (Isto é um carro) uma estrutura muito simples e fundamental em Alemão, de acordo com a qual muitas outras

frases simples podem ser formadas e que, portanto, pode ser fundamental no aprendizado na Língua Alemã. Mas, no contexto comunicativo, uma frase elementar assim é só parte de um comunicado muito complexo, como: "Das ist ein Auto, wie ich es mir schon immer gewünscht habe" (Este é um carro que eu sempre desejei para mim). Se, por outro lado, eu queria saber como se diz aquela coisa até em Alemão, não se pergunta: "Was ist das?" (O que é isto?), pois isto é claro que já se sabe, mas sim: "Wie heisst das auf Deutsch?" (Como se diz isto em Alemão?) e recebe-se, então, por resposta: "Bleistift" (lâpis). E quando se sabe que quem está perguntando é um estrangeiro que quer aprender Alemão, acrescenta-se ainda "der Bleistift". Mas de forma alguma se responde: "Das ist ein Bleistift" (Isto é um lápis).

A pergunta "Was ist das?" (O que é isto?) só é formulada quando realmente não se sabe do que se trata. Recebe-se, então, por exemplo, como resposta: "Das ist ein Apparat, mit dem man Wasser keimfrei machen kann" (Isto é um aparelho com o qual se pode esterilizar água).

Mas capacidade de comunicação está longe de consistir em se saber uma estrutura ou um determinado vocábulo. Por isso, segundo os pragmadidáticos, não se pode estruturar o aprendizado de uma língua, ou mesmo um livro didático, tendo por base uma progressão lingüística ou gramatical.

2. Este fenômeno já foi percebido naturalmente, também pelos autores de livros audiolinguais e pôde-se constatar que, especialmente depois da autocrítica dos teóricos do método audiolingual no começo dos anos 70, procurou-se uma solução para este problema nas reedições. A solução chamou: situação. Tentou-se fazer um levantamento de situações do dia-a-dia e, então, de estruturas e palavras da língua estrangeira ligadas a estas situações. Desta forma, de-

viam ser apresentados diálogos típicos, que serviriam para o aluno como modelo de comunicação, através da indicação dos lugares onde estes se realizam.

Neste tipo de situações como "Am Kiosk" (na banca de revistas), "Im Büro" (no escritório), "Im Restaurant" (no restaurante) ou "Eine Reise" (uma viagem) podem, no entanto, "surgir inúmeras intenções comunicativas e sócio-psicológicas e diálogos, que não podem ser previstos, devido às circunstâncias diversas e à constelação de pessoas".<sup>10</sup>

Isto porque vai depender do assunto e da pessoa o que será dito nestes lugares.

Faz-se, por exemplo, uma experiência com a situação "na banca de revistas". Filmando e gravando o que lá se passava, verificou-se que 90% das compras são feitas sem palavras. Quando muito se troca um "bom dia" ou é feito um pequeno comentário pessoal, quando freguês e dono da banca se conhecem, mas que nada tem a ver com a compra em si.<sup>11</sup>

Um alistamento de estruturas gramaticais e expressões ligadas a situações cotidianas não pode levar a uma "competência de comunicação" no sentido da Pragmadidática.

3. Na metodologia do processo de ensino a crítica dirige-se contra a utilização de diálogos e a forma em que são tratados na primeira fase da aprendizagem pelo método audiolingual. A análise de diálogos mostra que estes acusam um controlado inventário sintático e lexical, mas que trazem também uma grande quantidade, confusa e irrefletida, de falas (expressões, enunciados) que são bem mais complexas e difíceis que os próprios meios linguísticos. As intenções pragmáticas, as circunstâncias nas situações que servem de base para os diálogos são escolhidas arbitrariamente e são difíceis para o aluno imaginar e interpretar.<sup>12</sup>



Quando, por exemplo, a pergunta "Was ist denn das?" (Que é que é isto?) alguém responde "Das ist mein Auto" (Isto é meu carro) se quer dizer com isto: "O carro pertence a mim", "o proprietário do carro sou eu". Isto sem dizer que a pergunta introdutória: "Was ist denn das?" (Que é que é isto?) expressa uma admiração e que provocaria, mais provavelmente, a resposta irônica "Das ist ein Auto, das siehst du doch!" (Isto é um carro, como você bem vê). Mas quando no mesmo diálogo, que consiste ao todo em 9 declarações dos dois interlocutores, é dito: "Langsam, aber sicher - und billig, das ist mein Auto" (Lento, mas seguro - e barato, este é meu carro), tem a mesma frase um significado totalmente diferente: "Um carro assim eu compraria para mim". É evidente que um professor que ensina este diálogo chamará a atenção dos alunos para esta diferença e dirá que esta frase pode ter funções diferentes, de acordo com a entonação correspondente, e quais são estas funções.

Só que isto não ajuda o aluno a conseguir uma capacidade de comunicação na língua estrangeira, pois ele "só aprende" o diálogo.

4. A Pragmadidática critica ainda que os diálogos em si, que deveriam representar comunicação viva e serem constituídos de expressões da língua estrangeira diretamente aplicáveis, contêm um linguajar pouco natural, caracterizado por "frases completas, e quase uma ausência total de sinais como pausas, prolongamentos de entonação e interjeições".<sup>13</sup> Apresentam falas idealizadas, a forma de expressão é artificial. Quando, por exemplo, alguém vai ao cinema e lá encontra um amigo e lhe pergunta: "Was machst du denn hier?" (Que é que você está fazendo aqui?) e este então responde: "Ich will ins Kino gehen" (Eu vou ao cinema), então, o primeiro diz, certamente: "Ich auch!" (Eu também) ou por exemplo, "Welch ein Zufall" (Que coincidência!), mas, dificilmente, a frase completa "Ich möchte auch ins Kino gehen" (Eu também vou ao cinema).

5. Além das situações idealizadas e da inaplicabilidade comunicativa, deve-se mencionar ainda que os papéis das pessoas que aparecem nestes diálogos são improváveis não só no sentido psicológico, mas também no social. Não dá realmente para entender, por exemplo, que um engenheiro que se oferece para apanhar a secretária da firma em casa e levá-la à estação, lhe compre também antes a passagem. E ainda por cima, a secretária não reage a isto nem com um protesto, ainda que fosse só aparente—"Das hätten Sie aber doch nicht tun sollen" (Mas você não precisava mesmo ter feito isto) e nem tão pouco agradece.

Um pouco antes no mesmo diálogo é assim:

- |  |  |
|--|--|
| - Ich muss los. Um halb vier führt mein Zug.                                 | Preciso ir. Às três e meia sai o meu trem.                     |
| - Dann ist es höchste Zeit. Haben Sie schon ein Taxi bestellt?               | Então está em cima da hora. Você já pediu um táxi?             |
| - Nein, Können Sie das für mich tun?   | Não, você pode fazer isto por mim?                             |
| - Wissen Sie was: Ich hole Sie von Ihrer Wohnung ab und bringe Sie zur Bahn. | Sabe de uma coisa: eu apanho você em casa e a levo até o trem. |

Daí, deve-se concluir que a jovem não está com tanta pressa assim, pois um táxi na Alemanha leva, normalmente, no máximo dez minutos para chegar onde foi chamado. Deve-se, talvez, até mesmo supor que a jovem, Frä. Klein, é como ela se chama, quer, indiretamente, pedir ao senhor, Weber é o nome dele, para levá-la à estação. Um pedido deselegante que o rapaz, por sua vez, deveria perceber rapidamente e, então, mais provavelmente, desinteressar-se por apanhá-la em casa. Mas não, ele vai buscá-la. O que será que ele quer afinal da jovem... poderia se perguntar, principalmente, quan

do se fica sabendo que ele até lhe comprou a passagem. Divergência e mais divergência.

6. As dificuldades com o papel, sua improbabilidade e falta de sentido são aumentadas, quando se considera que se trata aqui de um estrangeiro, que de forma alguma está familiarizado com o contexto sócio-cultural em que estas situações se passam. Estes papéis devem ser para um aluno estrangeiro, aqui no caso para um brasileiro, duplamente estranhos. Primeiro por estarem inseridos num contexto europeu, mais precisamente, alemão (isto já se torna evidente no cumprimento da primeira lição, quando dois amigos, companheiros de negócio, se cumprimentam de forma fria, distante, com um simples aperto de mão). E depois porque o tipo de comunicação nestes papéis se distancia muito do nível de socialização de um brasileiro e de suas necessidades de comunicação de acordo com sua idade e seu nível. Para o aluno estrangeiro é "difícil, e é, geralmente, impossível, utilizar-se da língua estrangeira, imaginando-se num ambiente sócio-cultural totalmente estranho, com idade, sexo, nível social, etc., diferentes do seu e não sendo ele mesmo um brasileiro, mas sim um alemão".<sup>14</sup>

Dos 60 diálogos de um livro (a saber .BNS), somente 2 contêm a situação de um estrangeiro na RFA, um dos quais eu gostaria de apresentar aos senhores, para mostrar como o texto está distante da realidade.

Ihren Ausweis bitte!	Sua identidade por favor!
A: Mein Name ist Miller, Bob Miller. Habe ich Post?	A: Meu nome é Miller, Bob Miller. Tem correspondência para mim?
B: Haben Sie einen Ausweis?	B: O senhor tem uma identidade?
A: Nein, ich habe keinen.	A: Não, nenhuma.
B: Auch keinen Pass?	B: Nem passaporte?
A: Meinen Pass habe ich zu	A: Meu passaporte está em casa.

Haus.

- |   |   |
|---|---|
| B: Haben Sie einen<br>Fuhrerschein oder andere<br>Papiere?                | B: O senhor tem uma carteira de<br>motorista ou outros documen-<br>tos? |
| A: Nein, leider nicht.  | A: Não, infelizmente não.   |
| B: Dann kommen Sie morgen<br>wieder und bringen Sie<br>Ihren Ausweis mit. | B: Então o senhor volta amanhã<br>trazendo sua identidade.              |

O Sr. Miller quer a correspondência, o funcionário no guichê lhe pergunta, então, de forma fria e correta, pela identidade, ou pelo passaporte ou pela carteira de motorista (uma carteira de motorista não basta para identificação na RFA). E porque ele não tem nenhum documento consigo, ele deve voltar no dia seguinte. (Eu acho que um estrangeiro sempre carrega consigo uma identidade, especialmente quando vai apanhar sua correspondência. Saber se ele realmente tem correspondência e se vale a pena voltar no dia seguinte, pelo jeito, não lhe interessa.

7. A Pragmática examina os textos e diálogos que são usados em aula não só em suas qualidades linguísticas e formais mas também no conteúdo. Torna-se, então, claro (o que, aliás, já se sabia há muito), que os textos e diálogos são "impregnados de ideologia, simulam uma imagem de uma sociedade harmônica e apresentam papéis sociais de forma não crítica".

A reprodução destes diálogos em aula torna impossível para os alunos se expressarem de acordo com suas necessidades, seus interesses, pois isto não é aprendido.

8. Isto aumenta devido à forma pela qual estes diálogos são explorados em aula: estes diálogos são decorados, apresentados em forma de "teatrinho" para que as unidades linguísticas sejam fixadas.

Mas com isto - assim diz a crítica - só se treina um falar reprodutivo que apenas em pequena quantidade é transferível para outras situações. Tais exercícios orais levam, quando muito, a um "falar conforme".

"Os alunos imitam um papel imaginando e os meios práticos, mais ou menos conscientemente, na forma gramatical, prosódica e afetiva, antes treinada".<sup>16</sup>

Capacidade de comunicação espontânea e ativa não pode ser alcançada por meio de um tal falar reprodutivo e de reações. Todo professor conhece isto por experiência própria: se no diálogo-modelo são comprados 6 cartões postais, os alunos compram também 6 cartões, embora fosse mais fácil comprar só três, pois assim teriam que contar só até 3... Mesmo o aluno que não fuma comprará também um maço de cigarros, só porque o livro quer assim. A forma de exercício "veränderte Perspektive", em que o aluno deve narrar da perspectiva de um dos participantes do diálogo o que aconteceu, reforça este efeito que leva ao "falar conforme".

Generalizando, pode-se dizer que quase todas as conversas numa aula pelo método audiolingual transcorrem assim: com referência a um texto, a uma gravura, são feitas perguntas que são respondidas, puramente, com a resposta-modelo e de conformidade com o texto. E o que é pior, com frases completas em vez de respostas curtas, que são mais usuais. Isto não pára nem em cursos mais adiantados.

Esta conversa aparente acompanha a progressão lingüística e chega, quando muito, aos chamados 'statements', aos resumos.

9. Estas reflexões levam a um problema bem fundamental.

"Um diálogo num livro é antes de tudo um texto. Ele é lido como uma estória e como tal também julgado. A intenção comunicativa que eles, eventualmente, provocam, não é a disposição de lê-los a dois, cada um assumindo um papel, mas sim de comentá-los, de se

perguntar pelos motivos e conseqüências, se por acaso isto for de interesse. Da mesma forma não é uma reação típica com relação a um texto querer lê-lo em voz alta, mas sim discuti-lo ou descobrir alguma coisa a partir dele".<sup>17</sup>

Neste ponto o aluno deveria antes aprender como ele pode reagir em relação ao diálogo, ao texto, à gravura, tanto positiva como negativamente, interpretando e comentando. (Há em livros didáticos deste tipo expressões que traduzem desagrado, rejeição?).

No "teatrinho" a atitude do aluno é a de um ator e não de um interlocutor.

10. Também na segunda fase do processo de aprendizado de línguas, que se segue à apresentação de diálogos e textos, a habitualização, vê a Pragmadidática alguns pontos a serem criticados.

Os "drills" são feitos pelos alunos, geralmente, sem que eles saibam a função comunicativa de uma determinada unidade lingüística ou estrutura, sem se levar em conta que a motivação para fazer um exercício só aparece quando se sabe com que finalidade se está treinando aquilo e o que se pode fazer com o que está sendo exercitado.<sup>18</sup> Isto é o que mostram os resultados da pesquisa sobre a motivação.

Um exercício estrutural (drill), por exemplo, sobre imperativo com verbos do tipo perguntar, responder, ouvir, ler, escrever, falar - atividades de aula - pode ter um sentido comunicativo. Mas se junto a estes verbos são colocados verbos como dirigir, ir ou até mesmo desculpar, torna-se muito complicado o contexto comunicativo em que estes imperativos são usados. Um "Entschuldigen Sie" com a entonação correspondente é uma censura, um ataque, quase mesmo uma agressão. Certamente o professor sabe disto e chama a atenção dos alunos para este fato. Só que o livro não diz isso.

11. O princípio psicológico de condicionamento em que se baseiam estes drills já foi criticado antes pelos próprios representantes do método audiolingual, que levantaram, então, a necessidade de uma conscientização do que estava sendo treinado. Mas esta conscientização referia-se só aos problemas gramaticais. A Pragmadidática exige, além disso, que se leve em conta fatores das formas sociais, relações e significados, como por exemplo, a escolha consciente de determinadas formas de expressão na maneira de tratar (Du-Sie) ou de cortesia, etc. A justificativa para isto é o fato de que relacionamentos sociais influenciam a escolha das palavras e expressões e são, por isto, pelo menos tão importantes quanto regras de gramática na produção de frases corretas.

12. O princípio metodológico do ensino audiolingual que trabalha com os elementos lingüísticos nesta sequência "ouvir-falar-ler-escrever" precisa ser mudado depois das pesquisas feitas por Piepho.<sup>19</sup> Estes levantamentos estatísticos mostram que habilidades de compreensão (tanto orais quanto escritas) são bem mais necessárias no uso da língua que habilidades produtivas. A divisão até então era feita sob o ponto de vista oral/escrito e ao aspecto oral era dada a prioridade. Esta divisão baseava-se ainda uma vez na observação estrutural da língua. Sob o ponto de vista do emprego comunicativo da língua distingue-se entre as categorias de recepção e produção, dando-se ao setor de compreensão a primazia em relação ao de produção lingüística. A relação estatística que Piepho fornece é assim: compreensão auditiva: compreensão de textos: fala - escrita = 8:7:4:2. Disto resulta a exigência de um treinamento maior de habilidades receptivas, incluindo ainda as técnicas necessárias à compreensão de textos na língua estrangeira. Piepho considera "um erro fundamental de muitos métodos o fato de que o que foi ouvido ou lido tenha também que ser repetido, representado" e "apren

dido".

13. Assim chego ao ponto importante que deve caracterizar a Pragmadidática, ponto este em que os pragmadidáticos dão um avanço decisivo. Pretende-se conseguir que também o ensino de língua estrangeira contribua para o desenvolvimento da personalidade do aluno, para sua emancipação.<sup>20</sup> Isto implica em reconhecimento de sua própria situação na sociedade e a capacidade de agir, com atos e palavras, segundo seus interesses. Referências a estas tendências já podem ser deduzidas da crítica há pouco mencionada, quando eu disse que os alunos precisam saber para que eles exercitam determinada coisa e precisam conhecer também os fatores sociais da comunicação; além disso os textos devem ser examinados em aula, considerando-se também seu conteúdo ideológico.

Este objetivo pedagógico generalizado de querer promover o desenvolvimento da personalidade do aluno, de querer emancipá-lo, parece mais compreensivo, mais lógico, quando se considera que os pragmáticos pensaram, primeiramente, em termos do ensino de Inglês em escolas alemãs, onde se tem como alunos jovens entre 10 e 18 anos. Mas também para adultos este objetivo pode ser mantido, pois não se pode mesmo afirmar que o desenvolvimento da personalidade termine aos 18 anos. Para adultos, que aprendem uma língua estrangeira, este objetivo tem, contudo, uma outra dimensão. Lugar excelente, onde isto pode se dar, é quando se trata de uma comunicação intercultural, ou com uma palavra conhecida, quando se trata de "Landeskunde" (conjunto de informações abrangendo todas as áreas sobre o país em que se fala a língua que está sendo aprendida). Aqui não se exige que a cultura do outro país seja vista como melhor, superior, nem também como pior, inferior. Trata-se, em primeira linha, de se reconhecer a própria situação sócio-cultural através da confrontação com a outra cultura.



"Landeskunde", que até então fora tratada com indiferença, às vezes até mesmo com desprezo, como se fosse uma filha adotiva, ganha agora um lugar excelente no ensino de língua estrangeira. Isto é apoiado por um outro argumento da Psicologia da Aprendizagem: sa be-se que o contexto cultural representa uma ajuda ainda mais importante para a fixação do que aspectos formais como gramática ou lexicologia. Em outras palavras, exige-se um ensino baseado em temas, que motive mais o aluno, que o leve a pensar e que lhe torne o aprendizado mais fácil.<sup>21</sup>

- a) Mas o objetivo de um proceder que leva à emancipação tem conseqüências metodológicas. Quem quiser promover, fomentar a emancipação no ensino de língua estrangeira, tem que romper com o dogma da proibição do uso da língua materna em sala.<sup>22</sup> Mas isto não significa, de forma alguma, que diá logos e textos sejam novamente traduzidos quando quando de sua explicação. A língua materna será usada na análise das situações de comunicação, quando se discute que estilo deva ser usado e, portanto, que palavras devam ser empregadas, quando se examina a problemática ideológica dos tex tos, quando são esclarecidos o sentido e a finalidade de um exercício, quando se trata da compreensão de comunicados na língua estrangeira. O aluno deve, de toda forma, poder expressar o que ele tiver para falar tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira, ainda que com erros.
- b) Na língua estrangeira mesmo de forma errada? Sim, é esta a exigência dos pragmadidáticos: quando, no ensino audiolíngual, insistia-se em respostas corretas, corrigiam-se os erros imediatamente, acontecia, e não raramente, de interrompermos a fluência do aluno e de acabarmos com sua motivação para dizer o que ele tinha para ser dito.<sup>23</sup>

Piepho exige o reconhecimento da função comunicativa de expressões erradas dos alunos, pois "erro não é nenhum desvio das normas lingüísticas, mas sim a experiência e reconhecimento de que uma intenção comunicativa não é realizável com os termos escolhidos ou com a forma utilizada (gramatical, ortográfica , lexical)".<sup>24</sup>

A constante correção de erros no ensino audiolingual destrói a prontidão do aluno de se expressar na língua estrangeira. E como critério é tomada a correção gramatical de uma expressão, e não a sua função comunicativa, que é muito mais importante. "O que alguém quer dizer" é, aliás, mais importante do que "como ele o diz", pois o último pode ser corrigido. Mas quando ele não tem nada para dizer...? não existe nem mesmo alguma coisa para se corrigir.

- c) Ainda uma terceira coisa é consequência do objetivo emancipação: as formas de transmissão de um ensino emancipador precisam também ser emancipadas. Não se pode ordenar emancipação, pode-se praticá-la, promovê-la, mas são com meios emancipadores, isto é, com formas de trabalho que sejam emancipadoras, nas quais o aluno é sujeito e não objeto do aprendizado. Isto significa que o aluno deva se tornar parceiro no processo de ensino,<sup>25</sup> pois através de treinamento por meio de drills e aprendizado de habilidades parciais não se atinge nenhuma emancipação. Para que o aluno possa, como indivíduo consciente e parceiro com direitos iguais, praticar o aprendizado de uma língua estrangeira como instrumento emancipador de comunicação é preciso que o "professor seja um organizador do aprendizado e não um ordenador de formas de falar num ensino rígido"<sup>26</sup> como o método audiolingual, que tem o professor como centro, já que o esquema estímulo-

resposta assim o exige. Num ensino emancipador faz-se ora trabalho em grupo, ora trabalho de dois a dois, ora aula expositiva, dependendo do conteúdo da aula. Só quando há em sala um convívio de companheirismo, livre de repressões, po de ser alcançado o objetivo pragmatidático de competência de comunicação. O professor não pode determinar unilateralmente o decorrer da aula, mas sim precisa procurar meios de tornar os métodos e objetivos da aula plausíveis e transparentes para o aluno e incentivá-lo a reconhecer técnicas não-efetivas e a substituí-las por outras mais adequadas. Num ensino assim, o aluno não é só aprendiz, "mas é visto sim na sua categoria complexa de pessoa em nossa sociedade, em sua classe e meio ambiente e com suas formas fixas de comportamento e de pensar".<sup>27</sup>

Isto já começa nas primeiras aulas e acontece em comunicação autêntica entre professor e aluno. Quando o aluno não entendeu alguma coisa, ele precisa saber como se expressa isto na língua estrangeira. Se ele aí vai usar o passado ou não, isto é, se vai dizer "ich verstehe das nicht" (não estou entendendo isto) ou "ich habe das nicht verstanden" (não entendi isto) é uma questão secundária. A emancipação começa quando os alunos podem reagir na língua estrangeira de acordo com os seus próprios interesses e com a necessidade direta de comunicação em sala.

Tentei mostrar-lhes em alguns pontos concretos o que os representantes da Pragmatidática criticam, respectivamente, no método audiovisual e no audiolingual. Como professores de língua estrangeira, os senhores, talvez, tenham pensado: então eu também sou um "pragmatidático" pois há muito tempo já estou consciente da problemática deste ou daquele ponto, e, em aula, faço muitas coisas de

forma diferente da que o método audiolingual determina. E os senhores, como estudantes de língua estrangeira, agora estão sabendo por que seu professor não ensinava exatamente segundo o método audiolingual e já terão tomado conhecimento disto, com satisfação.

Mas, com estas referências práticas, a Pragmadidática ainda não foi suficientemente caracterizada. Do ponto de vista teórico ainda haveria alguma coisa a acrescentar. Para justificar o ensino pragmadidático de língua estrangeira, Piepho refere-se sobretudo à teoria de comunicação social de Habermas que, em 1972, apresentou "Observações preparatórias para uma teoria da competência de comunicação" - assim é o título completo. O título e a pequena extensão deste ensaio já permitem supor que aqui não seja apresentado um sistema elaborado, que pudesse ser tomado como referência, e que a "aplicação" desta teoria da competência de comunicação seja, por isso mesmo, discutível. O próprio Piepho vê isto e hesita em enriquecer a terminologia técnica com conceitos da Filosofia da Língua ou da Sociologia. Ele usa, contudo, a conceituação de Habermas (e Wunderlich) "porque a estruturação que eles fazem da competência humana de comunicação é esclarecedora e necessária; ajuda-nos para a estruturação da didática de língua estrangeira".<sup>29</sup>

Já vimos, detalhadamente, que apresentar crítica ao método audiolingual é necessário para a didática de língua estrangeira, não importando de onde esta crítica venha. Embora alguns aspectos desta crítica possam ser reencontrados em Habermas, sua teoria sóciofilosófica continua longe de poder ser aplicada à didática de língua estrangeira, de poder ser transformada em uma base teórica.

Isto já foi visto de vários modos e, em parte, também já detalhadamente criticado. Vou, por isto, poupar-lhes detalhes da tentativa de justificar, mas gostaria, porém, de lhes apresentar algumas

citações que caracterizam a Pragmadidática em si.

O objetivo declarado do ensino pragmático de língua estrangeira é "que os alunos possam assumir uma atitude crítica, questionando, ampliando e atingindo, assim, a competência lingüística que corresponde ao objetivo geral da escola, ou seja, ser emancipado, capaz de testar de forma vigilante e de agir de forma engajada".<sup>30</sup>

A competência de comunicação como objetivo geral (assim é o título de um programa para o ensino de Inglês, escrito pelo próprio Piepho) é alcançada quando alguém "se faz entender, sem medos e complexos, usando meios lingüísticos que ele conhece bem e que aprendeu a avaliar nos seus efeitos, e quando consegue perceber intenções comunicativas mesmo quando expressas num código que ele próprio não domina e que existe, só em parte, no seu próprio modo de falar".<sup>31</sup>

"Neste contexto é dado grande valor à distinção específica de papéis, pois "saber falar significa saber realizar lingüisticamente papéis determinados social e psicologicamente".<sup>32</sup>

Sendo assim não se deve admirar quando os pragmáticos falam de uma competência de papéis, de uma sub-competência que se refere ao domínio de "papéis objetivos e que seguem amplamente uma norma". Papéis são "determinados modelos de comportamento e funções de expressão... que estão ligados, em nossa sociedade, a tarefas sociais e funções de pessoas, a saber, em modelos tradicionais e fixos de uma pessoa, por exemplo, como comprador, freguês, jovem, aluno, viajante, etc".<sup>33</sup>

É claro que estes papéis devem ser assumidos, segundo a Pragmadidática, com a atitude crítica correspondente. Até mesmo "papéis utópicos" devem ser desenvolvidos - o que é também uma referência, aliás bem discutível, a Habermas - em que relações imagináveis e desejáveis devem ser executadas.<sup>34</sup> Estou mencionando isto

especialmente porque em um livro (Deutsch Aktiv)<sup>35</sup> que segue amplamente princípios pragmatidáticos, o conceito de papel é tomado como ponto de partida para o planejamento do conteúdo, ou seja, dos temas do livro. Com estas palavras gostaria de dar por encerrada a fundamentação teórica.

Poderia ainda dizer muita coisa com relação à crítica, à consolidação sócio-filosófica. Por exemplo, que o contexto de discussão filosófico-transcendental em Habermas proíbe aquela recepção de primeiro plano ou realização trivial; que o sistema global de conceitos pragmatidáticos não é definido de forma inequívoca e que, em parte, ele é em si contraditório. A partir da leitura de ensaios pragmatidáticos pode ser elaborada, por exemplo, uma longa lista de "competências", que não podem mais ser relacionadas entre si: a competência de papéis, a competência de língua oral, a competência nacional, a competência sistemática-retórica, a competência social, a competência escrita, a ativa, a lingüística, a pragmática, a da língua, e existem até mesmo outras competências.

Este uso inflacionário do termo competência leva a supor que "competência", e especialmente "competência de comunicação" não seja um instrumento conceitual para compreensão de um objetivo qualitativamente novo no ensino de língua estrangeira, mas sim uma mera etiqueta para unificar aspectos bem determinados nas formulações tradicionais de objetivo, mas só superficialmente e em termos de terminologia, e não através de uma determinação nova, precisa e sistemática de conteúdo.

Apesar disso, o esboço de uma Pragmatidática do ensino de língua estrangeira, feito por Piepho, tem o mérito de ter reconhecido elementos sociais como partes integrantes da capacidade de comunicação na língua estrangeira. Quando Piepho formula o objetivo central do ensino de língua estrangeira como "competência de comu-

nicação" - com referência à teoria de comunicação de Habermas - torna-se claro que dispor de "falas" na língua estrangeira, que expressem intenções comunicativas, não é o bastante. De acordo com esta formulação, a uma competência abrangente de comunicação pertence muito mais o domínio de termos lingüísticos que constituem o diálogo, com os quais a comunicação pode ser problematizada, explicada, comentada, interpretada, e além disso o domínio de termos que articulam necessidades individuais transmitidas socialmente e interesse. Com isto tenta-se uma integração de comunicação e emancipação, proposta no processo geral de educação na escola, que não termina, é claro, com a conclusão desta, podendo, portanto, também valer para o ensino de adultos.

A vantagem desta nova definição é que se parte, de forma conseqüente, dos interesses comunicativos dos alunos para a configuração didática e metodológica do ensino de língua estrangeira. Esses interesses derivam-se de um concreto contexto histórico e social. Disto resulta a relevância didática direta das situações e o reconhecimento do aluno como sujeito e não mais como mero objeto do processo de instrução. O objeto de uma aula que transcorre segundo princípios pragmadidáticos não é, portanto, longas listas de estruturas gramaticais, mas sim determinadas tarefas comunicativas na solução das quais o aluno precisa, em princípio, agir cognitivamente, para poder formar um sistema de soluções e regras de compreensão que pode ser estabelecido de forma emancipadora, e através do qual ele pode perceber seus próprios interesses num abrangente contexto social de ação.

Mesmo que a base teórica da Pragmadidática não seja convincente, o contra-argumento de que "o bom professor" sempre trabalhou assim não pode ser aceito, pois todos estes desejos são colocados pela Pragmadidática, sistematicamente, nas reflexões didáticas.

Vale a pena não desistir deste reconhecimento e será promissor continuar a trabalhar nisto.



## Notas

- <sup>1</sup> Wilga M. Rivers, "Talking Off the Tops of Their Heads." In: Speaking in Many Tongues. Rowley/Mass. 1972, p. 21.
- <sup>2</sup> Wilga M. Rivers, "From Linguistic Competence to Communicative Competence." In: TESOL - Quarterly 7, p. 25-34.
- <sup>3</sup> Rivers (1972) p. 28.
- <sup>4</sup> Rivers (1973).
- <sup>5</sup> J.L. Austin, How to Do Things With Words. Oxford 1962; J.R. Searle, Speech Acts. Cambridge 1969; Dieter Wunderlich, Ulrich Maas, Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt 1972.
- <sup>6</sup> Dieter Wunderlich, Linguistische Pragmatik. Frankfurt 1972.
- <sup>8</sup> as publicações do: HILF (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung) Hauptstelle Reinhardts wald schule, Fuldaatal/Kassel.
- <sup>9</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg 1974a, p. 7.
- <sup>10</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Düsseldorf 1974b, p. 24.
- <sup>11</sup> Informação verbal de Hans Eberhard Piepho.
- <sup>12</sup> Piepho (1974b), p. 95,100.

- 13 Hans Enerhard Piepho, Lernzielkommunikation und die Grenzen aktiven Sprachhandelns in der täglichen Unterrichtspraxis. In: Die neueren Sprachen 23 (1974c), p. 97-109; p. 99. Piepho (1974b) p. 171 e passim.
- 14 Piepho (1974b), p. 103.
- 15 Piepho (1974a), p. 65.
- 16 Piepho (1974a), p. 89.
- 17 Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 8, p.7-24; p. 17.
- 18 Piepho (1974a), p. 150.
- 19 Piepho (1974b), p. 16.  
Piepho (1974c), p. 104.
- 20 Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz als pädagogisches und didaktisches Lernziel. Protokoll der 5. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (1974d), p. 4-20; p. 19.
- 21 cf. Christoph Edelhoff, Themorientierter Englisch-unterricht, Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte. In: Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und "Ubungstypologie. Ed. Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen). München 1978, p. 54-68.
- 22 Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht in: Der fremdsprachliche Unterricht 8 (1974e), p. 7-24; p. 14.  
cf. W. Butzkamm, Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg 1973 e recentemente Reinhold Freudenstein, Die "aufgeklärte

Zweisprachigkeit"-oder: Die verkannte Einsprachigkeit in:  
 Nuesprachliche Mitteilungen 1982. Heft 3, p. 162-167 mit weiteren  
 Literaturangaben.

23 Piepho (1974b) p. 57.

24 piepho (1974d), p. 20; (1974 a) p. 15.

25 Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz und  
 gesellschaftliche Befreiung: Zur Lernzielphilosophie des  
 Spracherwerbs in: Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht.  
 (Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen) (1974f),  
 p. 3-16; p. 10.

26 Piepho (1974a) p. 144.

27 Piepho (1974a) p. 135.

28 Piepho (1974a,e,e)

29 Piepho (1974a) p. 8 e passim.

30 Piepho (1974f) p. 19.

31 Piepho (1974a) p. 9-10 cf. p. 135.

32 Hans Eberhard Piepho, Linguistische Kriterien eines  
 kommunikativen und situationsbezogenen Fremdsprachenunterrichts.  
 In: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts 1972  
 München, p. 66-84; p. 71.

33 Piepho (1974a) p. 135.

34 Piepho (1974a) p. 135.

35 DEUTSCH AKTIV: Ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin, München,  
 Wien, Zurich 1979.