

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELAINE FERREIRA DO VALE BORGES**

**Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da  
subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**

**São Paulo  
2009**

ELAINE FERREIRA DO VALE BORGES

**Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da  
subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

São Paulo  
2009



## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Elaine Ferreira do Vale Borges**

**Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea  
Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: Linguagem e Educação

**Aprovado em:**

### **Banca Examinadora**

-----  
Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic – FEUSP – Orientador

-----  
Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote – USP

-----  
Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani – PUC-SP

-----  
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB

-----  
Prof. Dr. Vilson José Leffa - UCPel

*Ao meu marido,  
Ben-Hur*

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic pela amizade, paciência, profissionalismo, incentivo e discussões que possibilitaram a evolução e a conclusão desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Pascual Cantos Gómez pela coorientação desta tese durante estágio de cinco meses na Universidade de Murcia, Espanha.

Aos membros da banca.

Aos especialistas em ensino de línguas, Prof. Dr. Henry G. Widdowson, Prof. Dr. Nagore S. Prabhu, Prof. Dr. B. Kumaravadivelu, Prof. Dr. José Carlos P. Almeida Filho, Prof. Dr. John Swales, Prof. Dr. Luiz Paulo M. Lopes, Profa. Dra. Vera Lucia M. O. Paiva, Profa. Dra. Maria Antonieta A. Celani, Prof. Dr. Vilson J. Leffa e Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, pelos depoimentos concedidos que contribuíram para o desenvolvimento das reflexões desta tese.

À CAPES e ao SANTANDER/BANESPA pelo apoio financeiro.

Aos funcionários das bibliotecas da EESC/USP, do IEL/UNICAMP, da FE/USP, da FFLCH/USP, da UFSCar, da UNESP e da Nebrija/Universidade de Murcia, Espanha.

Aos professores e funcionários da FE/USP e da Universidade de Murcia (Espanha) com os quais convivi durante a realização desta pesquisa.

E, em especial, à minha família.

## RESUMO

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. 298f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2009.

O presente estudo segue um viés interpretativista de natureza qualitativa e objetiva desenvolver uma reflexão filosófica e, portanto, não dogmática, de algumas questões importantes que envolvem conceitos-base na formação e evolução da grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na LA, tais como: *abordagem, movimento, paradigma e comunidade científica*. O trabalho busca como fundamentação teórica, primordialmente, o conjunto da obra de Thomas Kuhn apoiada, também, na visão de Masterman (1979). Para a evolução da reflexão, a investigação recebe um auxílio valioso da “segunda” filosofia de Wittgenstein, no que se refere à noção de *jogos de linguagem*, e da visão de Lakatos sobre a formação de *programas de pesquisa científica*. O tema central da pesquisa gira em torno da percepção de uma “tensão” instaurada na área pela apropriação, pelos especialistas, da noção de sinônimo entre os termos *abordagem comunicativa* (AC), *ensino comunicativo de língua* (ECL) e *movimento comunicativo* (MC), associados, muitas vezes, à concepção de paradigma. A noção de que AC, ECL e MC são sinônimos entre si, acaba atribuindo à AC uma posição de destaque na hierarquia com outras abordagens (como, por exemplo, as abordagens instrumental (AI) e comunicacional (ACC)). Atualmente na área, o uso dos termos *dimensão, variante* ou *versão da AC* aparecem na literatura para classificar as outras abordagens, minimizando o que classificamos de “tensão”. O que se propõe é o reconhecimento da AI e da ACC como abordagens independentes (ou paradigmas *como exemplos compartilhados/metaparadigma* – de sentido mais restrito) e em coexistência com a AC, todas inseridas no MC. Para tanto, o termo movimento é definido para a área como paradigma *como a constelação dos compromissos de grupo/sociológico* (de sentido mais global). O termo abordagem mantém o conceito clássico em Anthony (1963/1965), mas o reposicionamos hierarquicamente abaixo do termo movimento. Os resultados mostram que a *competência comunicativa*, que historicamente inspira o surgimento dos termos AC, ECL e MC, é base de fundamentação apenas da AC e mote da comunidade científica ECL. O alicerce do MC (comunidade científica de sentido mais global; o conjunto) é a visão de linguagem como ato social que é compartilhada por todas as comunidades (de sentido mais restrito; os subconjuntos) que o compõe: ECL, ensino comunicacional de língua (ECCL) e ensino instrumental de língua (IEL). A *competência linguística* e a *competência pragmática* são as bases que fundamentam: 1) a ACC e a AI; 2) as reflexões *a priori* sobre a aquisição de LE/L2 das comunidades, ECCL e EIL, que, respectivamente, elaboraram as abordagens mencionadas. A proposta da tese de um “re-mapeamento” na área de ensino de línguas é, também, o início de um debate (filosófico e não dogmático) e um convite à reflexão para os membros que compõem a comunidade (de sentido mais global) do MC. A finalidade maior dos resultados desse debate é revertê-los para a formação de novos especialistas e de professores pré- e em serviço de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** Abordagem de ensino de língua. Paradigma. Comunicativo. Comunicacional. Ensino-Aprendizagem de LE/L2. Linguística Aplicada.

*Elaine Ferreira do Vale Borges (1970) é natural de São Bernardo do Campo (SP). Licenciada e Bacharel em Letras (Português/Inglês) pela FCL/UNESP/Araraquara (1999) e Mestre em Linguística Aplicada (Ensino-Aprendizagem de LE/L2) pelo IEL/UNICAMP (2003).*

## ABSTRACT

BORGES, E. F. V. **A philosophical reflection on approaches and paradigms in the constitution of Foreign and Second Language Teaching and Learning in Applied Linguistics.** 2009. 298f. Doctorate Thesis – Education Faculty, University of São Paulo, SP, 2009.

The aim of the thesis is to develop a philosophical reflection, and therefore not dogmatic, of some important questions which involve basic concepts in the background and improvement of Foreign and Second Language (F/SL) Teaching and Learning, such as: *approach, movement, paradigm* and the *scientific community*. This qualitative and interpretative research attempts to use the collection of work by Thomas Kuhn, also supported by Masterman's point of view (1979), as a guideline of a theoretical basis. For this reflection to take place, the investigation was helped by the "second" philosophy of Wittgenstein, in which the notion of *language games* are referred to, as well as the vision of Lakatos concerning the development of *scientific research programmes*. The central theme of research is concerned with the perception of a "tension" felt in the area by appropriacy, by specialists, of the notion of synonym among the terms: *the Communicative Approach (CA)*, *Communicative Language Teaching (CLT)* and *the Communicative Movement (CM)*, often associated to the concept of paradigm. The notion that CA, CLT and CM are synonyms among themselves ends up attributing to the CA a strong position in the hierarchy with other approaches, such as *English/Language for Specific Purpose (ESP/LSP Approach)* and the *Communicational Approach (CCA)*. Currently in the area, the use of the terms *dimension, variant* or *'weak'/'strong' interpretation of the CA* appears in the literature to classify the other approaches, minimizing what we classify as a "tension". What is proposed here is the recognition of ESP/LSP and CCA as independent approaches (or paradigms in a restricted sense) and the co-existence with CA, all inserted into the CM (which is at the top of the hierarchy). To achieve this, the term movement is defined in the area in terms of paradigm (in a global sense). The term approach maintains the classic concept in Anthony (1963/1965), but we reposition it hierarchically under the term movement as a paradigm in a restricted sense. The results show that *communicative competence*, which historically inspired the appearance of the terms CA, CLT and CM is, in fact, the fundamental basis of CA only, and the motto of CLT. The basis of the CM (as a paradigm and a scientific community, both in a global sense) is the vision of language as a social act which is shared by all communities (in a restricted sense) which form it: CLT, Communicational Language Teaching (CCLT) and ESP/LSP. *Linguistic and pragmatic competences* are the fundamental basis of: 1) CCA and ESP/LSP approach; 2) reflections (*a priori*) of the communities of CCLT and ESP/LSP about F/SL acquisition, which respectively developed the mentioned approaches. The proposal of "remapping" the area of LT is also the beginning of a philosophical debate and an invitation to members of the MC community (in a global sense) to reflect on the issues brought about by this thesis. From this work, we expect to redirect its outcomes so as to instruct new specialists and teachers in pre- and in-service training of foreign languages.

**Key words:** Teaching language approach. Paradigm. Communicative. Communicational. Foreign and Second Language Teaching. Applied Linguistics.

*Elaine Ferreira do Vale Borges (1970) is from São Bernardo do Campo (SP). She has a BA in Language and Literature (Portuguese/English) from the Faculty of Science and Languages at UNESP, Araraquara (1999) and an MA in Applied Linguistics (Foreign and Second Language Teaching and Learning) from the Language Study Institute at UNICAMP (2003).*



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Separação entre o EIL e o ECL .....	22
<b>Quadro 2.</b> Interpretação das diferentes visões de especialistas sobre os contextos do EIL, ECL e ECCL .....	29
<b>Quadro 3.</b> Pequena biografia e principais obras dos especialistas .....	44
<b>Quadro 4.</b> Especialistas (que participaram da pesquisa) e seus contextos de investigação .....	45
<b>Quadro 5.</b> Correspondência entre os três grupos/sentidos e os vinte e um sentidos do termo <i>paradigma</i> em Kuhn (adaptado de MASTERMAN, 1979) .....	64
<b>Quadro 6.</b> Correspondência entre os dois sentidos de <i>paradigma</i> em KUHN (1962/2001), os três grupos em MASTERMAN (1979) e as três fases de evolução proposta nesta tese .....	66
<b>Quadro 7.</b> A visão de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) sobre a teoria chomskyana e suas relações com Chomsky e Hymes .....	98
<b>Quadro 8.</b> As visões de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) e de PAULSTON (1974) .....	99
<b>Quadro 9.</b> A visão de CANALE & SWAIN (1980) e ALLEN & WIDDOWSON (1975) sobre o termo competência em diferentes interpretações .....	101
<b>Quadro 10.</b> Percepções de HUTCHINSON & WATERS (1981) e a desta tese sobre as competências subjacentes ao EIFE/ELFE e EIFG/ECL .....	104
<b>Quadro 11.</b> Discussão sobre a compreensão do termo competência/ conhecimento de Chomsky em TAYLOR (1988) .....	106
<b>Quadro 12.</b> Desvios de interpretação e similaridades nas visões de Chomsky e Hymes em TAYLOR (1988) .....	107
<b>Quadro 13.</b> O processo de comunicação linear de Shannon (adaptado de MATTELART, 2007) .....	110
<b>Quadro 14.</b> O processo de comunicação linear de Jakobson (adaptado de MATTELART, 2007) .....	111
<b>Quadro 15.</b> Teorias de desenvolvimento cognitivo e/ou social .....	125
<b>Quadro 16.</b> Relação <i>sintaxe-semântica-pragmática</i> e <i>pragmática- semântica-sintaxe</i> na aquisição da linguagem em teorias formalistas e funcionalistas (adaptada de Dik, 1978 <i>apud</i> FIGUEROA, 1994) .....	126
<b>Quadro 17.</b> Relação <i>sintaxe-semântica</i> e <i>semântica/pragmática-sintaxe</i> na aquisição da linguagem em teorias gerativistas e funcionalistas (adaptada de CORREA, 1999) .....	127
<b>Quadro 18.</b> Relação <i>sintaxe-semântica/pragmática</i> em teorias cognitivistas /interacionistas (adaptada de CORREA, 1999) .....	129
<b>Quadro 19.</b> Os arcabouços cartesiano e hegeliano em Markova (1982 <i>apud</i> FIGUEROA, 1994) .....	135
<b>Quadro 20.</b> Os paradigmas formal e funcional e denominações correlatas em FIGUEROA (1994) .....	136
<b>Quadro 21.</b> Resumo das respostas dos especialistas .....	233

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AbI	-	Abordagem Indireta
AbD	-	Abordagem Direta
AC	-	Abordagem Comunicativa
ACC	-	Abordagem Comunicacional
AI	-	Abordagem Instrumental
ALAB	-	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
APLIESP	-	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de SP
ASL	-	Aquisição de Segunda Língua
CA	-	<i>Communicative Approach</i>
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	-	Competência Comunicativa
CCA	-	<i>Communicational Approach</i>
CCLT	-	<i>Communicational Language Teaching</i>
CEPRIL	-	Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura
CLT	-	<i>Communicative Language Teaching</i>
CM	-	<i>Communicative Movement</i>
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECL	-	Ensino Comunicativo de Língua
EIL	-	Ensino Instrumental de Língua
ECCL	-	Ensino Comunicacional de Língua
EIFE	-	Ensino de Inglês Para Fins Específicos
ELFE	-	Ensino de Língua Para Fins Específicos
EIFG	-	Ensino de Inglês Para Fins Gerais
ELFG	-	Ensino de Língua Para Fins Gerais
ESP	-	<i>English for Specific Purpose</i>
ESP/LSP	-	<i>English/Language for Specific Purpose</i>
F/SL	-	<i>Foreign and Second Language</i>
GE	-	<i>General English</i>
IBT	-	Instrução Baseada em Tarefas
L	-	Língua
LA	-	Linguística Aplicada
LE	-	Língua Estrangeira
LEs	-	Línguas Estrangeiras
L2	-	Segunda Língua
LM	-	Língua Materna
LSP	-	<i>Language for Specific Purpose</i>
LT	-	<i>Language Teaching</i>
MC	-	Movimento Comunicativo
MEC	-	Ministério da Educação E Cultura

MICASE	-	<i>Michigan Corpus of Academic Spoken English</i>
PCNs-LE	-	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - LE
PNIFE	-	Projeto Nacional Inglês para Fins Específicos
PP	-	Professor-padrão
PPs	-	Professores-padrão
PNP	-	Professor-não-padrão
PNPs	-	Professores-não- Padrão
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
SJSU	-	<i>San Jose State University/California-Usa</i>
TBI	-	<i>Task-Based Instruction</i>
TESOL	-	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>
UCPel	-	Universidade Católica de Pelotas/RS
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais/MG
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio De Janeiro/RJ
UMich	-	<i>University of Michigan/MI-USA</i>
UnB	-	Universidade de Brasília/DF
UNICAMP	-	Universidade de Campinas/SP
UniVie	-	<i>University of Vienna/Vienna-Austria</i>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 1. Depoimento do Prof. Dr. Henry G. Widdowson (UniVie, Austria) .....</b>	<b>275</b>
ANEXO 1.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	276
<b>ANEXO 2. Depoimento do Prof. Dr. N. S. Prabhu (pesquisador independente) ....</b>	<b>277</b>
ANEXO 2.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	279
<b>ANEXO 3. Depoimento do Prof. Dr. B. Kumaravadivelu (SJSU, EUA) .....</b>	<b>280</b>
ANEXO 3.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	282
<b>ANEXO 4. Depoimento do Prof. Dr. José Carlos P. A. Filho (UnB, Brasil) .....</b>	<b>283</b>
ANEXO 4.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	284
<b>ANEXO 5. Depoimento do Prof. Dr. John Swales (UMich, USA) .....</b>	<b>285</b>
ANEXO 5.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	286
<b>ANEXO 6. Depoimento do Prof. Dr. Luiz P. da Moita Lopes (UFRJ, Brasil) .....</b>	<b>287</b>
ANEXO 6.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	289
<b>ANEXO 7. Depoimento da Profa. Dra. Vera Lúcia M. O. Paiva (UFMG, Brasil) ..</b>	<b>290</b>
ANEXO 7.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	291
<b>ANEXO 8. Depoimento da Profa. Dra. Maria A. A. Celani (PUC/SP, Brasil) .....</b>	<b>292</b>
ANEXO 8.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	293
<b>ANEXO 9. Depoimento do Prof. Dr. Vilson J. Leffa (UCPel, Brasil) .....</b>	<b>295</b>
ANEXO 9.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	296
<b>ANEXO 10. Depoimento da Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci (Unicamp, Brasil) .....</b>	<b>297</b>
ANEXO 10.1. Autorização para uso e publicação na tese .....	298

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
LISTA DE QUADROS .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	ix
LISTA DE ANEXOS .....	xi
INTRODUÇÃO.....	15
1. O DESPERTAR PARA O TEMA DA TESE.....	15
1.1. Justificativa e problema de pesquisa .....	18
1.2. Objetivos e contribuições de pesquisa.....	32
1.3. Caminhos a serem percorridos .....	34
1.4. Hipótese e perguntas de pesquisa .....	35
1.5. Motivações para a escolha do viés filosófico no tratamento do tema .....	36
2. ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	36
CAPÍTULO 1 .....	39
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	39
1.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	39
1.2. INSTRUMENTO DE APOIO À PESQUISA .....	41
1.2.1. A coleta de depoimentos de especialistas da grande área de ensino de línguas ....	42
1.2.1.1. O perfil/biografia dos participantes da pesquisa.....	43
1.2.2. Os depoimentos coletados .....	45
CAPÍTULO 2 .....	52
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA .....	52
2.1. INTRODUÇÃO.....	52
2.2. FILOSOFIA DA CIÊNCIA .....	55
2.2.1. Visões sobre a natureza e evolução da ciência .....	57
2.2.1.1. Indutivismo.....	57
2.2.1.2. Falsificacionismo.....	57
2.2.1.3. Relativismo.....	58
2.2.2. Lakatos e os programas de pesquisa científica.....	59
2.2.2.1. Núcleo irreduzível e cinturão protetor .....	59
2.2.2.2. A evolução dos programas de pesquisa .....	60

2.2.3. Kuhn e a estrutura científica.....	61
2.2.3.1. Paradigmas .....	61
2.2.3.2. Comunidade científica.....	67
2.2.3.3. Regras abstratas ou implícitas .....	68
2.2.3.4. Ciência <i>versus</i> não-ciência .....	68
2.2.3.5. Anomalias ou contra-exemplos .....	71
2.2.3.6. Refutação às críticas .....	71
2.2.3.7. As ciências naturais e as ciências sociais.....	72
2.2.4. Wittgenstein: um auxílio precioso para a reflexão científico-filosófica.....	73
2.2.4.1. O “primeiro” Wittgenstein.....	74
2.2.4.2. O “segundo” Wittgenstein .....	75
2.2.4.2.1. Jogos de linguagem e paradigma.....	76
2.2.4.2.2. Dogmatismo e terapia filosófica.....	77
2.3. REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM.....	79
2.3.1. Língua, linguagem, comunicação.....	80
2.3.1.1. Língua/gem e competência.....	82
2.3.1.2. Linguagem e função .....	83
2.3.1.3. Linguagem e discurso.....	84
2.3.1.4. Linguagem e ato social .....	86
2.3.2. Compreensão, conhecimento, competência.....	89
2.3.2.1. Conhecimento e competência.....	89
2.3.2.2. Compreensão subconsciente.....	91
2.3.2.3. Competência linguística e pragmática.....	93
2.3.2.4. Competência comunicativa.....	95
2.3.2.5. Competência linguística vs competência comunicativa .....	97
2.3.3. Comunicação, comunicativo, comunicacional .....	109
2.3.3.1. Comunicação como um processo linear ou circular.....	110
2.3.3.2. Comunicativo e comunicacional .....	113
2.3.4. Aquisição da linguagem .....	120
2.3.4.1. Desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.....	123
2.3.4.1.1. A relação sintaxe-semântica-pragmática .....	125
2.4. FILOSOFIA DA LINGUÍSTICA .....	130
2.4.1. A Linguística e seus paradigmas.....	130
2.4.1.1. Os arcabouços cartesiano e hegeliano .....	134
2.4.1.2. Do historicismo ao estruturalismo.....	137
2.4.1.3. O gerativismo .....	140
2.4.1.4. O pós-gerativismo .....	143
2.5. RESUMO .....	146
CAPÍTULO 3 .....	148
PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	148
3.1. INTRODUÇÃO.....	148
3.2. SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA LA: A SUBÁREA ENSINO-	

APRENDIZAGEM DE LE/L2.....	149
3.2.1. Do movimento da(s) língua(s) moderna(s) ao movimento da reforma .....	156
3.2.2. Do movimento comunicativo à visão comunicacional de Nagore Prabhu.....	158
3.2.2.1. O “Projeto de Ensino Comunicacional” .....	164
3.2.2.1.1. Avaliação, comentários e críticas ao “Projeto de Ensino Comunicacional” .....	171
3.2.2.2. O “Projeto Brasileiro de Inglês para Fins Específicos” .....	180
3.3. APLICAÇÃO DE TEORIA LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA .....	183
3.4. MOVIMENTO, PARADIGMA E ABORDAGEM.....	185
3.4.1. Abordagem, método e técnica .....	188
3.4.2. Metodologia (método, planejamento) e pedagogia de ensino de línguas.....	192
3.5. AQUISIÇÃO DE L2/LE.....	199
3.5.2. Teorias e/ou hipóteses de aquisição .....	200
3.6. RESUMO .....	203
CAPÍTULO 4 .....	205
FILOSOFIA DA LINGUÍSTICA APLICADA .....	205
4.1. INTRODUÇÃO.....	205
4.2. AS RELAÇÕES ENTRE AS NOÇÕES DE PARADIGMA/MOVIMENTO E PARADIGMA/ABORDAGEM .....	207
4.2.1. Natureza da linguagem vs paradigma/movimento.....	211
4.2.2. Competência vs paradigma/abordagem .....	213
4.2.2.1. AI, AC, ACC e as competências na aquisição de língua .....	214
4.2.2.1.1. A relação semântica/pragmática-sintaxe e a competência comunicativa.....	223
4.2.2.1.2. A relação pragmática/semântica-sintaxe e a competência pragmática .....	226
4.2.2.1.3. A relação sintaxe-semântica/pragmática e a competência linguística ....	229
4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DEPOIMENTOS COLETADOS.....	233
4.4. UMA REFLEXÃO/TERAPIA FILOSÓFICA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE PARADIGMAS (MOVIMENTO E ABORDAGEM) NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	245
4.5. RESUMO .....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	254
ANEXOS .....	274

# INTRODUÇÃO

## 1. O DESPERTAR PARA O TEMA DA TESE

A leitura da obra clássica de Thomas S. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas* (*Estrutura*, doravante), parece-nos uma leitura imprescindível para a formação acadêmico-científica de alunos em cursos de pós-graduação nas diferentes ciências, sejam elas exatas, humanas ou biológicas. No caso da área de humanas (a Linguística Aplicada, mais precisamente), na qual nos inserimos, tivemos contato com a referida obra durante o primeiro ano do curso de mestrado – um pré-requisito, na época, para o início da disciplina obrigatória *Metodologia da Investigação em Linguística Aplicada*. Naquela época, nosso despreparo para compreender as complexas ideias da *Estrutura* ficou bastante evidente. Porém, ainda que sem nos darmos conta e sem nos sentirmos “tocados” pela visão científico-filosófica de Kuhn, já se traçava em nossa pesquisa de mestrado um caminho (sem volta, nos parece) de investigação científica com indagações de cunho epistemológico no campo da Linguística Aplicada (LA) e na sua grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2<sup>1</sup>.

Nesse caminho estamos até hoje, pois agora nos sentimos “tocados” pela reflexão de Kuhn e de outros filósofos da ciência (e da linguagem) como Wittgenstein. Caminho este que, provavelmente, continuaremos percorrendo pela sua complexidade, beleza e fascínio exercidos, agora, sobre uma linguista aplicada profundamente interessada na compreensão do contexto de surgimento, evolução e amadurecimento dessa jovem ciência nomeada LA.

A pesquisa realizada no curso de mestrado (veja BORGES, 2003), concentrou-se em diagnosticar e interpretar, como um todo coeso, as bases teórico-práticas, implícitas e explícitas, de um dos documentos oficiais do MEC<sup>2</sup> para o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil, qual seja, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira* (PCNs-LE) (BRASIL, 1998). Documento elaborado por linguistas aplicados brasileiros e distribuídos pelo MEC às escolas de ensino fundamental, públicas e particulares, como um material de apoio para professores.

Naquela época, muito se discutia, entre os professores de LE e especialistas da área,

---

<sup>1</sup> LE (Língua Estrangeira), L2 (Segunda Língua)

<sup>2</sup> Ministério da Educação e Cultura.



sobre a complexidade e inteligibilidade do texto geral dos PCNs-LE e das reais possibilidades (ou não) de sua transposição para a sala de aula – o que motivou o desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados obtidos revelaram o que se considerou ser um desvio entre a teoria proposta (sociointeracionismo vygotskyano) e as *orientações práticas* (ensino de língua *para fins específicos* (EIL<sup>3</sup>), *abordagem instrumental* (AI)) – com foco na leitura, pela função social imediata dessa habilidade – do referido documento. A pesquisa em questão destacou que a teoria sociointeracionista da aprendizagem e da linguagem (como proposta pelos PCNs-LE) seria, na verdade, uma base mais coerente para orientações práticas de um ensino de línguas *para fins gerais* (ECL) ou da *abordagem comunicativa* (AC) – com foco nas quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, falar e ouvir. Logo, seria o construtivismo piagetiano e não o sociointeracionismo vygotskyano uma base teórica que mais se aproximaria de um ensino de língua *para fins específicos* proposto pelos PCNs-LE.

A ligação do sociointeracionismo ao ECL (AC) e do cognitivismo ou construtivismo ao EIL (AI), conforme destacado em BORGES (2003), não é um tema novo, pelo menos não em publicações internacionais<sup>4</sup>.

HUTCHINSON & WATERS (1984 e 1987) enfatizaram que o enfoque dado às análises de necessidades no *inglês para fins específicos* destaca o seu viés mais centralizado no aprendiz; assim sendo, o *ESP*<sup>5</sup> não corresponderia à visão sociointerativa do ensino comunicativo.

WILLIAMS & BURDEN (1997) destacaram que o sociointeracionismo se constitui como um suporte necessário para a AC/ECL, segundo a qual aprendemos uma língua usando a linguagem para interagir significativamente com outras pessoas. Explicitaram, ainda, que dentro de uma *abordagem cognitiva* o aprendiz de língua é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem usando várias estratégias mentais para resolver o sistema da língua a ser aprendida – suporte determinante para o EIL/AI.

Em nossa compreensão, no entanto, os dados revelados pela pesquisa de BORGES

---

<sup>3</sup> Usaremos o termo *ensino instrumental de língua* (EIL) em referência ao *ensino de inglês/língua para fins específicos*. Da mesma forma que a área utiliza o termo *ensino comunicativo de língua* (ECL) para o contexto de *ensino de inglês/língua para fins gerais* e o termo *ensino comunicacional de língua* (ECCL) para as reflexões do projeto Bangalore/Comunicacional de PRABHU (1987).

<sup>4</sup> No contexto nacional a pesquisa de BORGES (2003) se mostrou pioneira em abordar tão enfaticamente essa questão.

<sup>5</sup> *English for specific purposes* (ESP) que no Brasil corresponde ao *ensino de inglês para fins específicos*. O termo *Language for specific purposes* (LSP), para se referir às LEs em geral, incluindo, aqui, o inglês, também é usado e corresponde ao *ensino de língua para fins específicos*. Nesta tese, como já salientamos na nota de rodapé n. 3, utilizaremos o termo EIL (ensino instrumental de línguas) em referência ao *ESP/LSP*.

(2003) – longe de conseguirem explicitar totalmente e/ou resolver o tema em discussão, qual seja, da coexistência de duas abordagens<sup>6</sup> contemporâneas de ensino de língua com bases teórico-práticas distintas, a AI e a AC – fazem emergir uma “tensão”, mais implícita do que explícita (e, ainda, não enfaticamente discutida, porém latente na LA), no que se refere à coexistência (ou não) das duas abordagens destacadas.

A “tensão” manifesta-se pela visão recorrente na área de que o EIL se converte em uma metodologia, dimensão, versão ou variante da AC. O que equivale a dizer que, como metodologia<sup>7</sup> da AC, o EIL não poderia ser classificado como uma abordagem (a AI), já que ficaria abaixo dela na hierarquia *abordagem-método-técnica* proposta por Anthony (1963/1965). Como dimensão, versão ou variante da AC, o EIL/AI pode ser compreendido como uma abordagem, só que como um tipo de AC, elevando, de qualquer forma, a AC ao topo dessa hierarquia, mantendo os seus princípios teóricos básicos (natureza da linguagem e da aprendizagem) em evidência.

Consideramos que no topo dessa hierarquia (que nos parece ir além da proposta por Anthony) encontra-se o que na área é denominado de *movimento*, no caso, o movimento comunicativo<sup>8</sup> (MC). Nesse contexto, o termo movimento não deveria ser tomado como sinônimo do termo abordagem (e de AC, no caso do MC), como parece acontecer na área.

É importante esclarecer que no contexto de ensino de línguas, na LA, os termos *abordagem*, *método* e *técnica* já foram bastante discutidos e devidamente definidos para o uso na área. Ou seja, primeiro, ANTHONY (1963/1965) propõe e define o uso hierárquico dos termos *abordagem* (axiomática), *método* (processual), *técnica* (particular)<sup>9</sup>. Posteriormente, esse tema é revisitado nos trabalhos de RICHARDS & RODGERS (1982 e 2001) e ALMEIDA FILHO (1997), com algumas variações importantes, mas essencialmente convergentes. Assim, desde o artigo pioneiro de Anthony a área de ensino de línguas segue essa nomenclatura em que a *técnica* projeta o *método* que deve ser consistente com a *abordagem*, sendo este último o termo mais abrangente e dominante, que corresponde a um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas.

---

<sup>6</sup> O termo abordagem, aqui, segue o sentido exposto por ANTHONY, 1963/1965 (cf. tópico 3.4.1, capítulo 3).

<sup>7</sup> O termo metodologia, aqui, segue um sentido de método (ANTHONY, 1963/1965), forma como geralmente é empregado na área, e não de pedagogia de ensino de língua (como será discutido no subtópico 3.4.2, capítulo 3), já que o emprego do termo metodologia como pedagogia é mais recente.

<sup>8</sup> O MC se inicia a partir da década de 1960 no contexto de ensino de línguas. Momento em que se apresentam os primeiros estudos referentes ao que estamos classificando como ensino de línguas *para fins gerais* (ECL) e *para fins específicos* (EIL). Esse tema será desenvolvido no subtópico 3.2.2, capítulo 3.

<sup>9</sup> Cf. subtópico 3.4.1, capítulo 3.

O termo *metodologia* é bastante discutido depois (RICHARDS, 1984; PRABHU, 1987 e 1990a; RICHARDS & RODGERS, 2001; KUMARAVADIVELU, 1994 e 2006; BELL, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005)<sup>10</sup> e é desvinculado totalmente da noção de método, passando a ter uma noção forte de pedagogia de ensino de língua e elevando a importância do papel do professor no processo de aquisição de LE/L2 pelo aprendiz em contexto de sala de aula. Todavia, os dois termos (método e metodologia) compartilharam um mesmo significado por muito tempo e é compartilhando da noção de método (em Anthony) que o termo metodologia é usado nesta tese. Isso devido ao fato de que a visão de que o EIL possa ser uma metodologia da AC nos parece estar vinculada à noção de método/metodologia e não de pedagogia/metodologia, já que essa noção de pedagogia inserida no termo metodologia é uma discussão mais atual.

O termo *movimento* aparece em muitos artigos e livros importantes no contexto de ensino de línguas, mas a sua definição não é apresentada para a área – talvez esse seja o motivo do termo ser tomado como sinônimo de abordagem. Nesse aspecto, parece-nos importante, como um caminho possível para se desfazer a “tensão” que conduz o tema da tese, uma definição clara do que seja movimento para a área<sup>11</sup>. Essa definição pode contribuir para mostrar as diferenças de significado de movimento em relação à noção de abordagem.

Essas questões que envolvem a “tensão” destacada nos chamou bastante a atenção e, em leituras mais cuidadosas de artigos e obras nacionais e internacionais (expostas a seguir), pudemos comprová-la e optar, desde então, por continuar nesse caminho para o desenvolvimento de pesquisa desta tese. Seguimos, agora, no entanto, uma investigação de cunho mais filosófico e historicamente embasado, aprofundando-nos, assim, em questões sobre a natureza e evolução dos paradigmas na constituição das ciências e de suas comunidades científicas, em termos mais gerais, e em questões sobre a natureza e desenvolvimento das abordagens de ensino de línguas (e de movimento) na formação e evolução da LA, em termos mais específicos.

## **1.1. Justificativa e problema de pesquisa**

Na tentativa de continuarmos investigando os resultados de pesquisa em BORGES

---

<sup>10</sup> Cf. subtópico 3.4.2, capítulo 3.

<sup>11</sup> Cf. tópico 3.4, capítulo 3.

(2003), as reflexões nesta tese avançam para a compreensão da “tensão” enfatizada no tópico anterior. E é essa “tensão” que se converte no problema de pesquisa e justifica o desenvolvimento de um trabalho nos moldes apresentados aqui. Os estudos caminham, também, para a compreensão do papel do que passou a ser chamado, na área de ensino comunicacional de língua (ECCL), de abordagem comunicacional (ACC) ou instrução baseada em tarefas (IBT). Tema não enfatizado em Borges (2003), mas que se apresenta como mais uma importante peça no tema em questão.

Gostaríamos de antecipar que, no contexto internacional, a divisão entre as abordagens destacadas nesta pesquisa aparece com o uso recorrente dos termos:

- (AI): *English for specific purpose (ESP), language for specific purposes (LSP)*;
- (AC): *general English (GE), communicative language teaching (CLT), communicative approach*;
- (ACC): *communicational teaching, task-based instruction (TBI)*.

Para uso dessa nomenclatura, optamos pelas seguintes traduções, algumas já bastante utilizadas em artigos e livros no Brasil:

- ensino de inglês/língua para fins específicos ou ensino instrumental de língua (EIL), abordagem instrumental (AI);
- ensino de inglês/língua para fins gerais ou ensino comunicativo de língua (ECL), abordagem comunicativa (AC);
- instrução baseada em tarefas (IBT) ou ensino comunicacional de língua (ECCL), abordagem comunicacional (ACC).

Voltando a "tensão", temos que, inicialmente, ela é percebida na literatura da área apenas no que se refere aos contextos do ECL e do EIL (o ECCL entra depois, como veremos), na medida em que alguns autores importantes no campo de ensino de línguas trazem visões diferentes sobre esse dois contextos. Vejamos.

PALMER (1917, 1921) talvez tenha sido um dos primeiros estudiosos da linguagem a destacar uma possível diferença entre um ensino de línguas *para fins gerais* (ECL) e um *para fins específicos* (EIL) ao enfatizar questões relativas à *capacidade espontânea* e à *capacidade de estudo* dos aprendizes. Esta ideia é, depois, retomada por KRASHEN (1976, 1981), ao usar

os termos *aquisição* e *aprendizagem* respectivamente. Apesar das preocupações de Palmer se mostrarem relacionadas às diferentes necessidades dos alunos no ensino/aprendizagem de LEs (tema depois de suma relevância dentro do MC), o autor ainda se encontrava preso mais a preocupações em termos descritivos da língua do que ao uso efetivo da linguagem.

WILKINS (1976), já mais próximo dos estudos inseridos dentro da LA e do MC, classifica três tipos de planejamentos para o ensino de línguas estrangeiras, a saber: *planejamento gramatical*<sup>12</sup>, *planejamento situacional*<sup>13</sup> e *planejamento nocional*, dos quais os dois últimos são os que mais nos interessam nesta tese. Segundo o autor, um planejamento situacional (para o EIL, como o interpretamos) deve prever as situações de necessidades de uso e aplicação da língua-alvo do e pelo aprendiz e ensiná-la de forma que ela possa desenvolver-se linguística e comunicativamente nessas situações específicas. Um planejamento nocional (para o ECL, como o interpretamos) objetiva, com mais ênfase do que no planejamento situacional, o uso da língua-alvo para a comunicação, preocupando-se, assim, com o desenvolvimento da capacidade do aprendiz para se comunicar efetivamente na língua-alvo, independente do contexto e/ou da situação de uso (ou situação-alvo).

As visões de Palmer e Wilkins sinalizam algumas diferenças fundamentais sobre o EIL e o ECL. Palmer, no entanto, se converte em um precursor importante desses dois contextos, mas principalmente do EIL ao demonstrar, bem antes da formalização deste contexto, preocupações com as diferentes necessidades dos alunos de LE/L2 e entre essas necessidades as relativas ao campo profissional. Wilkins contribui, também, para sinalizar a diferença entre EIL e ECL ao discutir tipos diferentes de planejamentos de cursos de ensino de LE/L2, um para cada contexto. Embora seja o planejamento nocional que acaba ganhando maior visibilidade na área de ensino de língua.

WATERS (1993), discutindo especificamente o EIFE<sup>14</sup>, destaca um “buraco” percebido entre teoria e prática no desenvolvimento dessa visão de ensino de línguas, ou entre

---

<sup>12</sup> O *planejamento gramatical* faz parte do *movimento gramatical*, movimento que antecede o MC (cf. subtópico 3.2.1, capítulo 3). Os dois outros planejamentos (*situacional* e *nocional*) estão inseridos no MC.

<sup>13</sup> O *planejamento situacional* (em WILKINS, 1976) não deve ser confundido como o *método situacional* ou com o que RICHARDS & ROGERS (2004) denominam "ensino situacional de língua. Nesses dois últimos contextos, o termo situacional se refere ao uso concreto de objetos, figuras, objetos educativos, que juntos com ações e gestos podem ser usados para demonstrar os significados dos novos itens da língua" (RICHARDS & ROGERS, 2004, p. 43; tradução nossa). Salimbene (1983, p. 3; tradução nossa) esclarece, ainda, que o método situacional "usa contextos significativos para apresentar estruturas gramaticais", fazendo parte de um planejamento gramatical e utilizando uma metodologia baseada no desenvolvimento de hábitos; já o "planejamento situacional considera a língua num contexto social e é baseado em predições da situação em que o aprendiz é provável de operar através da língua estrangeira"- contexto identificado através da análise de necessidades.

<sup>14</sup> Ensino de Inglês para Fins Específicos.

o que o autor sugere como o *paradigma clássico do EIFE* (que surge em 1970 e vai até 1980) e o que ele classifica como *segunda era do EIFE* (que surge a partir de 1990 se estendendo até os dias atuais). Nesse sentido, de acordo com o autor, seriam os praticantes do EIFE, ou seja, os próprios professores de LEs que, a partir de 1990, estariam desviando o EIFE de suas raízes originais, reinventando uma prática desfocada da teoria que lhe deu origem. Para o autor passa a existir a necessidade de uma reformulação teórica que responda por essa prática.

Compreendemos que o problema destacado por Waters, talvez, se deva ao fato de que os professores de LEs estariam tentando aplicar o EIFE/EIL em sala de aula baseados em uma teoria que faria parte do ECL (como ora proposto pelos PCNs-LE), o que acarretaria no desvio entre teoria e prática conforme enfatizado em BORGES (2003). O paradigma clássico do EIFE, citado por Waters, seria possivelmente o que entendemos como EIL; e o que o autor classifica como segunda era do EIFE seria provavelmente o que compreendemos como ECL. Embora a literatura da área trate do surgimento do EIL como sendo o período do pós-segunda guerra.

WIDDOWSON (1998), por sua vez, enfatiza práticas de ensino de LEs para *fins de uso* (ou *para fins gerais/ECL*, em nossa interpretação) e para *fins de aprendizagem* (ou *para fins específicos/EIL*, como a interpretamos). A primeira com característica de “educação” e com preocupações pedagógicas, e a segunda com características de “treinamento” e preocupações mais profissionais. Também, enfatizando o contexto específico do EIFE – como o faz Waters (1993) – o autor traz uma divisão do que classificou como “*inglês de negócios*” e “*inglês para negócios*”, sendo o primeiro usado e custodiado pelos nativos, e o segundo pela comunidade internacional.

Ao fazer essa última divisão, Widdowson parece associar o “*inglês de negócios*” ao que compreendemos como ECL e o “*inglês para negócios*” ao que destacamos como EIL. Essa divisão é importante na medida em que ressalta a diferença do uso de LE/L2 em ambientes de trabalho (EIL) e em outros ambientes que não estejam relacionados diretamente à profissão (ECL). Nesse aspecto o EIL se “preocupa” com a aquisição de LE/L2 para sanar prováveis necessidades advindas do ambiente profissionais do aprendiz.

RAMOS (2005) nomeia o EIL como AI e situa o surgimento dessa abordagem com o contexto histórico do pós-segunda guerra, época em que a literatura da área considera como sendo o início do MC. Ao citar o aparecimento dessa abordagem no Brasil, em 1970, a autora comenta que, nessa época, o áudiolingualismo encontrava-se no seu auge e a AC no seu início. Disso, compreendemos que a AI surge com precursora do MC (que na época ainda não

levava o termo comunicativo no nome) e a AC surge depois, nomeando o movimento e tomando-o como sinônimo.

Na perspectiva dos autores citados (cf. **Quadro 1**), fica claro que o EIL é diferente do ECL em suas características básicas, bem como ambos surgem em momentos e contextos históricos diferentes. Isso já seria suficiente, nos parece, para gerar o que consideramos ser uma "tensão" na área. Tendo em vista que o ECL e EIL são tidos como compondo um todo, que ora se nomeia como MC, ora como AC. A nós, parece que os termos (MC, AC e ECL) são interpretados como sinônimos. É provável que o problema, aqui, se deva ao fato de nomear o ECL e o EIL como AC e não como compondo o MC (veja a discussão que segue nos próximos parágrafos).

A separação percebida entre o EIL e o ECL que gera a "tensão"		
Especialistas:	EIL	ECL
Palmer (1917, 1921)	capacidade de estudo	capacidade espontânea
Krashen (1976, 1981)	aprendizagem	aquisição
Wilkins (1976)	planejamento situacional	planejamento nocional
Waters (1993)	paradigma clássico do EIFE (surge em 1970 e se estende até 1980)	segunda era do EIFE (a partir de 1990)
Widdowson (1998)	prática de ensino para fins de aprendizagem característica de treinamento inglês <i>para</i> negócio	prática de ensino para fins de uso característica de educação inglês <i>de</i> negócio
Ramos (2005)	surge no pós-segunda guerra	surge a partir de 1970

**Quadro 1 - Separação entre o EIL e o ECL**

A "tensão" aumenta quando percebemos que WATERS (1993), um dos expoentes importantes no IEL, considera que o paradigma clássico do EIFE (o EIL) surge a partir de 1970, época que, segundo RAMOS (2005), surge a AC. Interpretamos que o que Waters considera como o paradigma clássico do EIFE é o que Ramos considera ter surgido na época do pós-segunda guerra, ou seja, a AI (essa abordagem é que seria o paradigma clássico do EIFE não tendo qualquer relação com a AC que surge depois). Já a AC, em Ramos, que surge a partir de 1970, é possivelmente o que Waters considera tanto como paradigma clássico do EIFE quanto a segunda era do EIFE. Ou seja, o que Waters divide em seu artigo e interpreta como sendo o EIL (primeira e segunda era) parece ser o que a área entende como o todo chamado de AC, que surge a partir de 1970. Isso não está de acordo com a visão de Ramos,

respaldada por publicações na área, de que o EIL (a AI) surge no contexto de pós-segunda guerra e como consequência das demandas desse contexto (principalmente na área profissional). Nesse sentido, é o EIL que preconiza o MC que, por sua vez, é o contexto de surgimento da AC.

E é nessa medida que a "tensão" se instaura, pois a literatura da área é confusa na apresentação clara do papel exercido pelo EIL/AI e ECL/AC no contexto do MC.

Nos textos que trazem à tona o ECCL, discutidos a seguir, a "tensão" evolui e o conflito de ideias entre os especialistas fortalece a possibilidade de uma confusão na interpretação e no uso de alguns termos de suma importância para a subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2, como *abordagem*, *movimento* e *paradigma*. Isso principalmente na relação estabelecida, como sinônimos, como já delineado anteriormente, entre os termos AC, MC, ECL (incluindo, aqui, também, o termo *competência comunicativa* (CC)).

Notadamente, HOWATT & WIDDOWSON (2004) confirmam que o “pacote” completo do MC, ou seja, os termos AC e CC (de HYMES, 1972) – esse último acaba dando nome ao movimento e à abordagem – tornaram-se sinônimos de ECL. E, ao que tudo indica, os termos comunicacional (ECCL) e instrumental (EIL) também acabaram compondo o “pacote” e, por vezes, assumindo a noção de sinônimos de ECL/AC/MC e, conseqüentemente, subentendendo, também, a noção de CC hymesiana. O que as reflexões desta tese, no desenvolvimento de seus capítulos, vão mostrar não proceder.

HOWATT (1984 e 1988: p. 25-6; tradução nossa) traz uma divisão entre o que o classifica como *versão forte* e *versão fraca* da AC e/ou do ECL. Na primeira, ao termo *comunicativo* estaria subentendido que "o ato de comunicação é uma pré-condição necessária para a aquisição de uma língua"; já na segunda, a condição necessária para a aprendizagem de uma língua seria "aprender e aperfeiçoar um conjunto de habilidades". O autor coloca que nessa divisão entre versões (forte e fraca) teríamos o que KRASHEN (1981) enfatizou como *aquisição* e *aprendizagem*; e o que BRUMFIT (1984b) descreveu como *fluência* e *precisão*. PRABHU (1987), de acordo com o autor, inserido na versão forte, teria preferido o uso do termo *comunicacional* ao comunicativo<sup>15</sup>. Howatt destaca, ainda, que subjacente a sua interpretação de versão fraca estaria uma teoria de aprendizagem behaviorista (e não cognitivista ou construtivista<sup>16</sup>) – só que um behaviorismo *mais relaxado, neoskinneriano*<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2, capítulo 2.

<sup>16</sup> Cf. tópico 1 desta Introdução.

<sup>17</sup> Inserido nesse *neoskinnerianismo*, como o compreendemos, estão alguns tipos de visão behaviorista que pretendem inserir noções relativas ao contexto cognitivo dos aprendizes, promovendo uma relação mais estreita entre o social e as questões da mente. Entre essas visões tem-se o que se classifica como *behaviorismo social* e



(em contraste com uma visão *neochomskyana* da versão forte).

Inicialmente, interpretamos que a versão forte de Howatt seria o ECL/AC (no que esse contexto poderia subentender o ECCL) e a versão fraca seria o EIL/AI. Assim, teríamos duas abordagens dentro do MC (cf. já enfatizado em Borges, 2003). No entanto, o autor parece compreender o EIL e o ECL como compondo um todo, a que chama de AC/ECL ou MC. Ou seja, temos apenas uma abordagem (AC) no MC – já que essa abordagem seria o próprio MC. Porém, o que autor aparenta querer separar é o EIL/ECL (juntos) (versão fraca) do ECCL (versão forte). Se Howatt sugere separar o ECCL do ECL, poderíamos pensar que estamos diante de uma terceira abordagem em potencial, a ACC, compondo o MC. Isso se considerarmos a visão desta tese de que a AC e a AI são abordagens independentes e que MC é diferente de AC.

Contudo, como Howatt interpreta (e toda a área parece interpretar) a AC/ECL como sinônimo de MC, temos mesmo que pensar na existência de apenas uma abordagem. E como essa abordagem é a AC, só resta dizer, como o fez Howatt, que o que aparece como diferente, dentro dessa abordagem, é apenas uma versão dela (e não uma abordagem independente).

Nessa perspectiva, seria justo classificar o EIL/AI, também, como uma versão da AC. Talvez uma versão *mais fraca*, contrapondo à fraca e à forte já enfatizadas. Assim, a AC (como sinônimo de MC e como tudo que há no contexto atual de ensino de língua) surge como uma versão mais fraca dela mesma (o EIL), passando pela versão fraca (ou menos fraca) (o ECL) e, depois, pela forte (o ECCL), podendo, quem sabe, chegar a uma versão *mais forte* no futuro. No entanto, o problema em tomar a AC como sinônimo de MC e em dizer que há versões dessa abordagem/movimento é a interpretação que se pode fazer, também, da existência de versões do MC. Entendemos que o movimento é um só e o que muda são as abordagens que o compõe.

A reflexão ainda se complica um pouco quando Howatt enfatiza que o sentido de comunicação<sup>18</sup> no chamado ECCL (versão “forte” da AC) não tem nada a ver com o sentido proposto pelo ECL/AC (versão “fraca” da AC), questão já enfatizada anteriormente. Nesse contexto, o autor pode estar se referindo à evolução da AC que, por ter o mesmo significado de movimento, vai de uma interpretação *fraca* de comunicação para uma interpretação *forte* (cf. sugerido no parágrafo anterior). Mas isso não nos parecer ser a evolução de uma mesma coisa, de uma abordagem/movimento, mas sim uma ruptura de fundamentação importante dentro de um movimento/movimento (o MC) que toma a comunicação (ou a linguagem como

---

*behaviorismo cognitivo*, por exemplo.

<sup>18</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2, capítulo 2.

ato social) como mote. Essa ruptura pode mostrar o surgimento de uma outra abordagem dentro do movimento.

Além disso, tendo em mente que ANTHONY (1963/1965, p. 8; tradução nossa) define abordagem, para o contexto de ensino de línguas, como "um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino-aprendizagem", só podemos concluir que as versões forte e fraca, em Howatt, são abordagens diferentes e não versões (forte e fraca) de uma mesma abordagem; já que um viés neoskinneriano difere no que se refere à natureza da linguagem e da aprendizagem de um viés neochomskyano (sendo que um viés não se converte na versão fraca ou forte do outro). Consideradas as características do ECL e da AC (de base hymesiana), que rejeitam tanto a visão skinneriana quanto a chomskyana, é difícil imaginar que a AC "aceite" tomar para si características neoskinnerianas ou neochomskyanas. Essas características parecem "servir" melhor ao EIL/AI (neoskinneriano) e ao ECCL/ACC (neochomskyano). Agora, o lugar do ECL/AC nesta reflexão é que é difícil de situar.

Gostaríamos de salientar, ainda, que compartilhamos (para o desenvolvimento das reflexões nesta pesquisa) da visão de HOWATT (1988) no que diz respeito às possibilidades do viés neochomskyano da visão comunicacional (ACC) de Prabhu (versão forte) e do viés neoskinneriano da AI (versão fraca). Compreendemos que a divisão entre essas duas versões (forte e fraca), separa, de fato, a ACC e a AI como abordagens distintas no sentido descrito por ANTHONY (1963/1965). Por outro lado, esta pesquisa não compartilha da visão do autor de que Prabhu tenha optado pelo uso termo comunicacional, ao invés de comunicativo, apenas por uma questão de preferência de um termo em detrimento de outro, uma vez que, para nós, haveria outras implicações teóricas e práticas nessa opção. Ao dizer isso, Howatt parece afirmar que a AC e ACC são uma mesma abordagem (como já foi colocado anteriormente) e o uso dos termos AC ou ACC não tem grandes implicações (como estaria acontecendo com o uso dos termos AI e AC no contexto brasileiro – conforme veremos mais a frente nesse tópico).

Mas a "tensão" não termina com as colocações de Howatt. Richards (1990 *apud* CELCE-MURCIA *et al.*, 1997), por exemplo, divide explicitamente o ECL em duas abordagens (e não em versões de um mesma abordagem, como o faz Howatt): uma *indireta* (AbI), outra *direta* (AbD) – isso, provavelmente, devido ao fato de Richards assimilar o ECL como sinônimo de MC, mas não como sinônimo de AC. Nesse caso, a AC estaria associada a uma dessas duas abordagens, talvez a AbD, se pensarmos que EIL e ECL são a mesma coisa

(sendo a ACC a AbI); ou, talvez a AbI se pensarmos que ECL e ECCL são a mesma coisa (sendo a EIL a AbD). A primeira (AbI) é um tipo de abordagem "em que a competência conversacional é vista como um produto de engajamento do aprendiz em interação conversacional". A segunda (AbD) é um tipo de abordagem que "envolve o planejamento de um programa conversacional ao redor de micro-habilidades específicas, estratégias, e processos que estão envolvidos em conversação fluente" (p. 141; tradução nossa). Aqui, nos parece, que a AbI corresponde à versão forte de Howatt; ao passo que a AbD se relaciona com a versão fraca.

CELCE-MURCIA *et al.* (1997, p. 146; tradução nossa), retomando a visão de Richards, compreende a AbI como uma na prática de ensino típica do ECL dos anos de 1970 e 1980; e a AbD, por sua vez, que se manifesta a partir dos anos de 1990, é entendida como uma reação à primeira ou, melhor, "como uma virada no ECL".

Essa visão em Celce-Murcia *et al.*, no que se refere às divisões de data, parece similar a de WATERS (1993) – citado no início deste tópico. O que nos permite dizer que a AbI poderia corresponder ao *paradigma clássico do EIFE* (ou seja, o próprio EIL; a versão fraca da AC em Howatt) e, que a AbD poderia corresponder à *segunda era do EIFE* (ou o ECL; a versão forte da AC em Howatt). No entanto, esta correspondência de data – que aproxima as visões em Waters e Celce-Murcia *et al.* – parece não corresponder exatamente ao que Celce-Murcia *et al.* (1997) se referem como AbI e AbD. Celce-Murcia *et al.* dão a entender que ocorre uma divisão de abordagens que vai além do EIL discutido em Waters. Isso devido ao fato dos autores pontuarem que a AbI se refere a um contexto de ensino de língua que

[...] envolve instaurar e administrar situações comunicativas naturais na sala de aula (e.g. atuação de papéis, tarefas com resolução de problemas, ou atividades com lacunas de informação), e conduzir os aprendizes à aquisição de habilidades comunicativas casualmente ao perseguirem significado situacional. Ou seja, aos aprendizes não são ensinados especificamente as estratégias, as máximas, e os princípios organizacionais que governam o uso comunicativo de língua, mas são esperados a trabalhar, eles mesmos, através de engajadas e extensivas tarefas comunicativas. (CELCE-MURCIA *et al.*, 1997, p. 141; tradução nossa)

Por outro lado, a AbD

[...] retoma os métodos tradicionais de ensino de gramática, segundo os quais nova informação linguística é passada e explicitamente praticada. Seguindo essa abordagem, as salas de aula de língua adaptam vários traços

de instrução diretiva da gramática para o ensino de habilidades conversacionais; ou seja, elas [as salas de aula] tentam prover instrução focada nas principais regras de conversação ou de nível discursivo gramatical (e.g. regularidades pragmáticas e estratégias de cortesia, estratégias de comunicação, e vários elementos de estrutura conversacional como abrir, fechar e sistema de tomada de turno). CELCE-MURCIA *et al.* (1997, 141-2; tradução nossa)

Essas passagens nos levam à compreensão, bem como a ênfase na *virada do ECL*, de que a AbI estaria relacionada aos contextos do EIL e do ECL, juntos (e não só ao contexto do EIL como em Waters) – constituindo, assim, EIL e ECL, uma mesma abordagem (a versão fraca da AC em Howatt).

Ainda, conforme CELCE-MURCIA *et al.* (1997, p. 147), a passagem de uma AbI para uma AbD mostra um processo de mudança de um desenvolvimento cíclico natural no contexto de ensino de línguas em que novos estudos<sup>19</sup> sobre os processos de ensino-aprendizagem e de aquisição de língua são incorporados. O ECL se encontraria num momento de *virada* (como já foi citado), ou seja, "elementos diretos e explícitos estão se tornando significativos para o ensino de habilidades e capacidades comunicativas"; emergindo, assim, uma *nova abordagem* que é descrita pelos autores como *principled communicative approach*<sup>20</sup>. Esta nova abordagem seria a própria AbD, só que reformulada com a assimilação dos avanços conquistados nos novos estudos citados.

Assim, se voltarmos à visão de Howatt, distanciada de outras visões (como a Waters), a AbD, em CELCE-MURCIA *et al.* (1997), ou a *principled communicative approach*, corresponderia à versão forte – constituída na *virada do ECL*. Por outro lado, a AbI (no que ela subentende tanto o EIL quanto o ECL) corresponderia à visão fraca.

Nesse caso, se considerarmos válida para o desenvolvimento desta tese (como vamos proceder) a divisão entre o EIL e o ECL como contextos de investigação diferentes ou comunidades científicas produzindo abordagens distintas (a AI e a AC – cf. já apresentada em BORGES, 2003), podemos partir do princípio de que a *principled communicative approach* seria uma terceira abordagem nessa discussão, aquela (ACC) elaborada pelo contexto de investigação ou comunidade científica ECCL.

Ainda no que se refere à visão de CELCE-MURCIA *et al.* (1997), ao enfatizar que o

---

<sup>19</sup> Os autores citam os avanços e resultados de pesquisas nos seguintes campos: análise do discurso oral, análise da conversação, pesquisas em competência comunicativa, análise de interlíngua, análise de insumo, sociolinguística, psicologia cognitiva, e antropologia.

<sup>20</sup> Optamos por não traduzir, mas se o fizéssemos corresponderia a uma tradução livre, e um tanto não exata, nos parece, como *abordagem comunicativa que tem princípios*.

ECL se encontra em um momento de *virada*, sugerindo o surgimento de uma nova abordagem (a *principled communicative approach*, AbD ou ACC, como a interpretamos), os autores dão a entender que se referem a uma noção de movimento (o MC) e não de abordagem (a AC); ou seja o ECL seria sinônimo de MC e não de AC (como interpretaria, também, Richards). Assim, seria o MC/ECL que estaria em um momento de *virada* (e não a AC), com a constituição de uma nova abordagem (e não de uma variante de uma mesma abordagem) em detrimento de uma velha (a AbI). O que equivale a dizer que a AC (ou AbI) e a ACC (ou AbD) seriam diferentes abordagens dentro do MC/ECL. Apesar dessa reflexão poder validar a divisão entre a AC e a ACC como abordagens diferentes, fica faltando, ainda, o EIL que é tido como compondo a AC e, também, a noção de que o ECL é sinônimo de MC. Acreditamos que o EIL é uma abordagem diferente da AC e da ACC e que o ECL não é sinônimo de movimento.

Como a discussão não para por aqui, THORNBURY (1998, p. 110; tradução nossa) – em resposta ao artigo de Celce-Murcia *et al.* (1997) – enfatiza que, na verdade, a AbI se relaciona com a abordagem de versão forte em Howatt (1984), enquanto que a AbD com a de versão fraca – confirmando, aqui, a relação feita previamente por nós entre as visões de Richards e a de Howatt; sendo que o ECL nunca deixou de ser nada além de uma AbD (ou seja, a versão fraca de Howatt), e a versão forte do ECL (a AbI), com exceção "de seu momento de glória em Bangalore (Prabhu, 1987), tem sido e perdura uma quimera".

Assim, Thornbury parece salientar que o que a literatura salienta por AC, MC ou ECL (sinônimos entre si) continua atualmente com os mesmos princípios que lhe deram origem, sem qualquer alteração. Incluindo, aqui, o EIL e excluindo o ECCL (que *perdura uma quimera*).

Vejamos no **Quadro 2** uma comparação das diferentes visões dos contextos do EIL, ECL e ECCL, interpretado por nós, dos especialistas citados até o momento. Tentamos enfatizar as possibilidades de interpretação que subentende os textos desses autores, ou seja, ora o EIL parece se separar do ECL e do ECCL, ora é o ECCL que se mostra deslocado do EIL e do ECL. E, ainda, há a percepção de que o EIL, o ECL e o ECCL compõem o todo.

PRABHU (2003), por sua vez, critica o MC ao enfatizar a interpretação que esse movimento faz do termo comunicação, qual seja, aquela tradicionalmente conhecida como unidirecional<sup>21</sup> ou como dois atos comunicativos em uma mesma direção ou, ainda, como uma contínua troca de mensagens. Essa crítica intenciona focar, nos parece, o objetivo do

---

<sup>21</sup> Cf. subtópico 2.3.3.1, capítulo 2,

ECL no MC que é a competência comunicativa de Hymes. Já que para Prabhu "cada amostra da língua em uso é uma incorporação de algum significado da forma linguística" (p. 22; tradução nossa) – subentendendo, aqui, a importância da competência linguística no processo de aquisição de língua no ECCL.

		AC / ECL / MC		
		EIL	ECL	ECCL
Howatt (1984, 1988)	1º	<b>versão fraca da AC</b> (aprender/aperfeiçoar um conjunto de habilidades) <b>visão neoskinneriana</b>	<b>versão forte da AC</b> (o ato comunicativo é pré-condição para a aquisição)	
	2º	versão fraca da AC		versão forte da AC <b>visão neochomskyana</b>
Richards (1990)		abordagem direta (AbD) (planejamento de micro-habilidades específicas)	abordagem indireta (Abl) (interação e competência conversacional)	
Celce-Murcia <i>etal.</i> (1997)	1º	abordagem indireta (Abl) <b>(prática da ECL dos anos 1970 e 1980)</b>	abordagem direta (AbD) (se manifesta a partir de 1990)	
	2º	abordagem indireta (Abl)		<b>Virada no ECL / AbD</b> <b>principled communicative approach</b>
Thornbury (1998)	1º	AbD (versão fraca de Howatt)	Abl (versão forte de Howatt)	
	2º	AbD (versão fraca de Howatt)		

**Quadro 2 - Interpretação das diferentes visões de especialistas sobre os contextos do EIL, ECL e ECCL**

Entendemos que apesar de Prabhu dirigir sua crítica ao MC, o autor intencionava dirigi-la somente ao ECL e à AC, já que este linguista aplicado é um importante expoente do movimento (MC) e não dessa abordagem (AC) e nem desse contexto de investigação ou comunidade científica (ECL). No entanto, compreendemos que a crítica de Prabhu é direcionada ao MC exatamente porque o MC se confunde, na literatura da área em geral, com sendo o ECL e/ou a própria AC.

A visão de Prabhu sobre a importância da competência linguística – tomada diretamente de Chomsky e não da interpretação que Hymes faz dessa competência (a linguística) na composição da competência comunicativa – no processo aquisição de línguas, nos faz pensar que a visão de Hymes provavelmente não deve ser tomada como base do MC, mas sim apenas como fundadora da AC e como mote do ECL.

Em HOWATT & WIDDOWSON (2004), Howatt parece mudar um pouco sua visão ao citar que o *Projeto Bangarole* de Prabhu não compartilha das noções funcionais/nocionais do ECL, sendo esse o motivo pela opção de Prabhu pelo uso do termo comunicacional – essa seria a mesma posição defendida pelo próprio Prabhu em seu livro de 1987, em que o autor esclarece as bases teóricas, conquistas e resultados de seu projeto. Howatt & Widdowson ainda enfatizam que, enquanto o ECL está envolvido em aspectos mais relacionados à

sociolinguística, a visão de Prabhu está mais relacionada à psicolinguística (e de reflexões da linguística pós-chomskyana). Sem mencionar, contudo, se as duas visões poderiam ser consideradas, por esse motivo, abordagens distintas. Os autores apenas classificam o ECL, agora, em relação à visão de Prabhu, como um *ECL ortodoxo* – dando margem à interpretação segundo a qual o comunicacional poderia ser classificado como um *ECL não ortodoxo*. De qualquer forma, aqui ainda prevalece a visão que discutimos anteriormente do ECL e do ECCL serem versões (fraca/ortodoxa e forte/não-ortodoxa) da AC (AC, ECL ainda como sinônimos de MC).

Porém, ao citarem os termos *fundação* e *ortodoxo* os autores parecem estar enfatizando um momento histórico de algo que ainda não terminou. Compreendemos, aqui, que os autores possam querer atribuir ao termo ECL a noção de movimento e não de abordagem (com o fez Richards e Celce-Murcia *et al.*). Se essa for uma interpretação válida, o ECCL, que faria parte do movimento/ECL (ou MC), se situa em (ou “gera” um) momento *não-ortodoxo* desse movimento, já que não compartilha de suas fundamentações iniciais. Nesse sentido, podemos avançar na interpretação, baseando-nos nas pistas deixadas pelos autores, e dizer que o ECL ortodoxo (o MC em seu primeiro momento) “produziu” a AC, e o ECL não-ortodoxo (o MC em seu segundo momento) produziu a ACC. Assim, a AC e a ACC não seriam versões de uma mesma abordagem (a AC), exatamente porque a ACC não compartilha das fundações que fizeram emergir a AC. O EIL, por sua vez, faria parte do ECL ortodoxo e estaria inserido na AC. Contudo, discordamos no que se refere ao fato do EIL fazer parte da AC e do ECL ser sinônimo de MC. Um das hipóteses desta tese é que o EIL emerge como uma das primeiras abordagens (AI) do MC (impulsionando o próprio surgimento desse movimento); e o ECL faz parte do/compõe o MC, como um contexto de investigação ou comunidade científica que gera a AC.

ALMEIDA FILHO (2004) considera que o ECL/ECCL (sinônimos entre si) compartilha um paradigma (*marca macro*) reflexivo, em oposição a outros, quais sejam: o aristotélico ou skinneriano e o platônico. O ECL/ECCL também é classificado, pelo autor, como um paradigma (*macro-filosofia*) de ensino de língua em oposição a outro, ao EGL<sup>22</sup>. O autor se refere, ainda, a duas grandes abordagens como sendo a sistêmico-gramatical e a interativo-comunicacional.

Nesse aspecto, entendemos que o autor se refere ao ECL/ECCL como um movimento (o MC; e não como uma abordagem) – aquele que subentende uma marca macro ou macro-

---

<sup>22</sup> Ensino gramatical de língua.

filosofia – em oposição ao movimento gramatical. Ao enfatizar as abordagens (sistêmico-gramatical e a interativo-comunicacional) como *grandes* abordagens o autor, também, parece se referir à noção de movimento. Pequenas abordagens (dentro de um movimento, o MC, por exemplo) poderiam se caracterizar como sendo aquele tipo de abordagem (AC, AI e ACC) como definido por ANTHONY (1963/1965). Mas, aqui, também as colocações são confusas para a área.

No contexto brasileiro – principalmente depois da implementação e repercussão do Projeto Nacional Inglês para Fins Específicos (PNIFE) (CELANI, 1988 e 1998a) nas universidades brasileiras nos anos de 1980 a 1990 –, a “tensão”, mencionada no início deste tópico, aparece em textos como o de CASTAÑOS (1993, p. 75). Nele foi discutido se o *ensino de língua com propósitos específicos* (EIL) representa "uma forma do enfoque comunicativo" (ou uma metodologia da AC, como interpretamos) ou "um enfoque diferente e oposto" a ele (ou uma abordagem diferente da AC, como interpretamos).

Também ALMEIDA FILHO (1998, p. 8) destacou que atualmente o ensino comunicativo se apresenta "com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista". Ao citar as *várias faces* dentro do ECL, temos a impressão de que o autor se refere a abordagens diferentes e não a variantes ou dimensões da AC. No entanto, em comunicação pessoal, a autor nos revela que se refere a várias faces de uma mesma abordagem, a AC<sup>23</sup>.

Já CARDOSO (2002) – que também nos parece seguir a mesma linha de Almeida Filho – apresentou cinco *versões* da AC, quais sejam, *ensino apropriado* (planejamento nocional-funcional de Wilkins, 1976), *foco na mensagem* (baseado em Widdowson, 1978), *visão psicolinguística do processamento da linguagem* (fundamentado nos estudos de Halliday), *abordagem comunicativa padrão* e *técnicas de prática livres ou holística*.

O uso do termo AI aparece inicialmente em alguns trabalhos isolados em congressos e eventos na área de ensino de línguas e depois é usado enfaticamente em RAMOS (2005), embora CELANI (1997, p. 154) já tenha utilizado o termo "abordagem de ensino para fins específicos". Por sua vez, HOLMES & CELANI (2006) denominam o ensino de língua para fins específicos no Brasil ora metodologia (*ESP methodology*), ora abordagem (*Brazilian/Latin approach*).

---

<sup>23</sup> Em obras mais recentes a autor passa a chamar a AC de ACC, revelando, talvez, mais uma das faces (ou fases) dessa única abordagem.



O emprego do termo abordagem por Celani e Ramos – linguistas aplicadas brasileiras de renome, colaboradoras na elaboração dos PCNs-LE e expoentes importantes do contexto de investigação ou comunidade científica EIL – para fazer referência ao EIL, já nos parece um reforçador importante de que esse contexto de ensino específico, pelo menos no Brasil, não é mais tomado como responsável pela elaboração de apenas uma simples metodologia, dimensão ou versão da AC. Mas, sim, como elaborador de uma abordagem independente com suas próprias metodologias. E isso, exatamente, pelos avanços na área proporcionado pelo desenvolvimento do PNIFE nos dez anos de existência do projeto brasileiro.

Nesta tese partimos do princípio de que a AI nunca foi uma metodologia, versão, variante, face ou dimensão da AC, pois essa abordagem, que é “fruto” das reflexões do contexto de investigação ou comunidade científica do EIL, já “nasce” com características fortes de abordagem e como precursora do MC. No entanto, a comunidade científica que compõe o contexto de ensino de línguas acabou atribuindo-lhe as características de metodologia, versão, variante ou dimensão ao elevar a AC como única abordagem no MC. Mesmo fato parece ocorrer com o ECCL.

## 1.2. Objetivos e contribuições de pesquisa

Tudo o que foi exposto, até o momento, faz com que esta pesquisa ambicione desenvolver, principalmente, uma reflexão científico-filosófica sobre:

- a compreensão dos termos *abordagem* e *movimento* na área de ensino de línguas, na LA, e suas relações e/ou aproximações conceituais com o termo *paradigma* em KUHN (1962/2001)<sup>24</sup> e *programa de pesquisa científica* em LAKATOS (1979)<sup>25</sup> – considerando, aqui, a noção de *jogos de linguagem* em WITTGENSTEIN (1953/1991)<sup>26</sup>. Isso como uma forma possível de comprovar a coexistência (ou não) das três abordagens contemporâneas de ensino de línguas, na LA, enfatizadas neste trabalho, quais sejam: AC, AI e ACC.

---

<sup>24</sup> Cf. subtópico 2.2.3, capítulo 2.

<sup>25</sup> Cf. subtópico 2.2.2, capítulo 2.

<sup>26</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

- a importância do papel das competências *comunicativa*, *pragmática* e *linguística* no processo de constituição das três abordagens destacadas. Considerando, aqui, não somente a visão de HYMES (1972)<sup>27</sup> sobre a *competência comunicativa* – que acaba fortalecendo e nomeando o MC o ECL e AC, mas, também, a de Halliday<sup>28</sup> sobre o *significado potencial*, a de PALMER (1917/1968)<sup>29</sup> sobre a *compreensão subconsciente* e o *período de incubação*, e a de CHOMSKY (1965 e 1980)<sup>30</sup> sobre a *competência linguística* e a *competência pragmática*.

É objetivo desta pesquisa, também, promover uma reflexão crítica que englobe tanto o cenário nacional quanto o internacional de estudos da LA, no que se refere ao uso dos termos AI, AC e ACC (no Brasil); e *English/Language for Specific Purposes (ESP/LSP)*, *Communicative Language Teaching (CLT)* ou *Communicative Approach* e *Communicational Teaching* ou *Task-based Instruction (TBI)* (no exterior).

É provável que a divisão entre as abordagens instrumental (AI) e comunicativa (AC) se faça mais visível no Brasil, devido forte desenvolvimento do EIL neste país, desde a implementação do projeto brasileiro PNIFE (CELANI, 1988), nas universidades brasileiras, e da elaboração dos PCNs-LE (Brasil, 1998), para o ensino fundamental. Igualmente, no caso das abordagens comunicativa (AC) e comunicacional (ACC), talvez, a divisão se faça mais visível na Índia, devido ao impacto do Projeto Bangalore (PRABHU, 1987). Lembrando que tanto o projeto brasileiro<sup>31</sup> quanto o indiano<sup>32</sup> tiveram repercussões, reconhecimento internacional e promoveram contribuições (e publicações) importantes para a evolução das reflexões sobre as pesquisas no ensino de LE/L2 na LA.

Dito isso, podemos salientar que as reflexões desta tese poderão contribuir, primeiro, com um melhor delineamento na estruturação e/ou compreensão do “mapa” que subentende a grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 (ao desfazer a “tensão” destacada nos tópicos anteriores). Segundo, com a compreensão da formação e evolução da própria LA como uma ciência solidamente constituída com seus próprios paradigmas e independente da Linguística. E ainda, ao dissipar a “tensão” remapeando a área, com a formação pré- e continuada de professores de LEs nos cursos de graduação em Letras e/ou de linguistas aplicados nos cursos

---

<sup>27</sup> Cf. subtópicos 2.3.2.4 e 2.3.2.5, capítulo 2.

<sup>28</sup> Cf. subtópicos 2.3.1.2 e 2.3.2.5, capítulo 2.

<sup>29</sup> Cf. subtópico 2.3.2.2, capítulo 2.

<sup>30</sup> Cf. subtópicos 2.3.2.3 e 2.3.2.5, capítulo 2.

<sup>31</sup> Cf. subtópico 3.2.2.2, capítulo 3.

<sup>32</sup> Cf. subtópico 3.2.2.1, capítulo 3.

de especialização e/ou pós-graduação em LA.

### 1.3. Caminhos a serem percorridos

Ambicionando tais contribuições, esta tese parte da compreensão de que o significado do termo *abordagem* na LA, conforme exposto por ANTHONY (1963/1965), aproxima-se muito do significado do termo *paradigma* em Kuhn, que MASTERMAN (1979) interpreta como *paradigmas metafísicos* ou *metaparadigmas*. Essa concepção de paradigma em Masterman é renomeada pelo próprio KUHN (1962/2001, p. 218-219), no posfácio da *Estrutura*, como "paradigmas como exemplos compartilhados". Já o termo *movimento* – até então não definido claramente para a área – é relacionado por esta tese com o significado do termo *paradigma* em Kuhn e em Masterman, respectivamente, como "paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo" ou "paradigma sociológico".

O paradigma do primeiro tipo (sinônimo de abordagem) é considerado por Kuhn como de sentido mais restrito, enquanto que o do segundo tipo (sinônimo de movimento) é tido como de sentido mais global – sendo que cada tipo de paradigma possui em sua base *regras/abstratas* ou *implícitas* que os constituem como tal. E é a procura dessas regras abstratas/implícitas na formação do que foi definido como abordagem/paradigma que vai conduzir as investigações deste trabalho a uma preocupação com a discussão e assimilação que se faz na área sobre o termo *competência* na aquisição de línguas. A procura das regras abstratas/implícitas na formação da definição de movimento/paradigma vai direcionar esta tese a um diagnóstico das bases que, historicamente, formam as diferentes concepções de linguagem que estruturam a própria evolução das ciências da linguagem.

No que se refere à "tensão" destacada nos tópicos anteriores e de que ela possa ser "fruto" da associação que se faz na área, como sinônimos, entres os termos AC, ECL, MC e CC<sup>33</sup>, nossa proposta é separar o EIL, o ECL e o ECCL, como comunidades científicas (de sentido mais restrito) ou contextos de investigação diferentes. Cada qual com a sua abordagem/paradigma (AI, AC e ACC) e todos compondo o MC/paradigma. Considerando, aqui, que segundo KUHN (1962/2001, p. 219-220) uma comunidade científica (também de

---

<sup>33</sup> Competência comunicativa.

dois tipos: de sentido mais restrito e de sentido mais global), "consiste em homens que partilham de um paradigma, o que equivale a dizer que um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham". Assim, podemos partir do princípio de que o movimento/paradigma se constitui de uma comunidade científica de sentido mais global (o conjunto) e a abordagem/paradigma se constitui de uma comunidade científica de sentido mais restrito (o subconjunto). Podendo um conjunto ser formado por vários subconjuntos.

Seguindo essa linha kuhniana de raciocínio, acreditamos que o EIL e o ECCL provavelmente não fazem parte do ECL e muito menos da AC. Ao que tudo indica, a noção de ECL, na área, realmente se confunde com a de MC que se confunde com a de AC e de CC e nesse "pacote" (cf. HOWATT & WIDDOWSON, 2004) parece entrar, também, as noções que se tem sobre o EIL (AI) e o ECCL (ACC). Essa associação não nos parece ser correta na medida em que a CC que subentende a fundamentação da AC (e que acabou dando nome ao ECL, ao MC e a própria AC) não parecer ser exatamente a mesma base de reflexão e formulação (*a priori*) sobre a aquisição de LE/L2 do EIL e do ECCL.

#### **1.4. Hipótese e perguntas de pesquisa**

Para o encaminhamento das investigações desta pesquisa, postulamos as seguintes hipóteses e perguntas:

- 1) Se for factível, como acredita esta tese, equacionar o conceito de paradigma (de sentido mais restrito e mais global), em Kuhn, aos conceitos de *abordagem* e *movimento* (de ensino de línguas), na LA; então, o EIL, o ECL e o ECCL (no que esses contextos se referem a diferentes comunidades científicas no MC) não poderiam ser considerados elaboradores de diferentes abordagens (AI, AC e ACC) dentro do MC?
- 2) Se for factível, ainda, como, também, acredita esta tese, reavaliar a função tão fortemente marcada que a CC (em Hymes) exerceu na constituição do MC; não seria possível partir do princípio de que essa competência é apenas a que fundamenta as reflexões na aquisição de LE/L2 de uma das abordagens desse movimento, a AC?

## 1.5. Motivações para a escolha do viés filosófico no tratamento do tema

Não é meta desta pesquisa desenvolver uma discussão dogmática sobre o tema (e outros correlacionados) das abordagens e movimento na grande subárea de Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na LA, pois acreditamos que as reflexões propostas, aqui, fazem parte do início de um debate que é produto de uma "tensão" (mais implícita do que explícita)<sup>34</sup> já instaurada na área.

De acordo com essa perspectiva, parece-nos inegável a necessidade de pesquisas nos moldes da apresentada aqui. E o tipo de reflexão que subentende esse tipo de investigação precisa ser, necessariamente, “incômoda”, em alguma medida, para a área, na medida em que a intenção maior é "chamar" a grande comunidade científica da LA para o debate. Talvez, ainda, queiramos simplesmente mostrar que o debate (e a "tensão") existe e que precisa ser analisado em vários aspectos para a própria evolução da LA como ciência.

Esta tese propõe um debate filosófico, justamente devido à complexidade das ideias que o envolve. Em outras palavras, optamos pelo viés filosófico no tratamento do tema, tentando contribuir para o que acreditamos ser a *filosofia da linguística aplicada*.

## 2. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta pesquisa estrutura-se em quatro *Capítulos*, mais *Introdução*, *Considerações Finais*, *Referências Bibliográficas* e *Anexo*.

Na **Introdução**, procuramos esclarecer o que nos fez despertar para o tema da tese, bem como o que nos motivou para a realização deste trabalho, as hipóteses, perguntas e problemas de pesquisa e, ainda, os objetivos almejados e a opção pelo viés filosófico da tese.

No **Capítulo I**, expomos a natureza da pesquisa e o seu instrumento de apoio, ou seja, os depoimentos de especialistas na área de ensino de língua que ajudaram a fundamentar a

---

<sup>34</sup> Cf. subtópico 1.1 desta introdução.

discussão. Momento em que apresentamos um pequeno perfil desses especialistas, o que motivou as escolhas deles (e não de outros), e seus respectivos depoimentos na íntegra.

No **Capítulo II**, que se converte na primeira resenha da literatura, desenvolvemos uma incursão na *filosofia da ciência*, em *reflexões sobre a linguagem* e na *filosofia da linguística*. Essa resenha focou temas importantes para a reflexão geral da tese. Na filosofia da ciência, por exemplo, trazemos as visões de Kuhn, Lakatos e Wittgenstein – expoentes para a sustentação dos principais argumentos da tese.

Nas reflexões sobre a linguagem, objetivamos desenvolver um pequeno resumo de temas que nos mostram as bases da própria constituição da LA na sua relação com várias ciências de contato importantes. A divisão da discussão em alguns subtópicos tende para a ênfase de temas que contribuem diretamente para as discussões da tese no contexto de ensino de línguas.

A filosofia da linguística, como a retratamos, pretende revelar como a ciência chamada Linguística discute os seus paradigmas, como forma de compreendermos os caminhos possíveis para se chegar a uma reflexão dos paradigmas, também, na LA.

O **Capítulo III**, que subentende ser a segunda e última resenha da literatura, entra na área de principal interesse desta tese, qual seja, a LA, no desenvolvimento de sua grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2. O capítulo deixa o aspecto filosófico de lado e procura compreender aspectos mais práticos da constituição dessa grande subárea.

Começamos com o *movimento das línguas modernas*, passando pelo *movimento da reforma* até chegarmos ao *movimento comunicativo* (foco central da tese). Partindo do movimento comunicativo, entramos na visão comunicacional de ensino de língua. Especial atenção é reservada ao projeto Bangalore (e as críticas imputadas a ele) e ao projeto brasileiro de ensino de inglês para fins específicos. Uma discussão fundamental para a tese sobre os termos *movimento*, *paradigma* e *abordagem* (associados a outros como a *metodologia* e a *pedagogia de ensino de línguas*) é também apresentada, bem como uma reflexão sobre tópicos referentes à aquisição de LE/L2.

No **Capítulo IV** apresentamos as conclusões desta tese. Nele voltamos ao tom filosófico do capítulo II. Procuramos desenvolver o que consideramos estar inserido dentro de uma *filosofia da linguística aplicada*. Fortalecemos, aqui, a coexistência de três abordagens contemporâneas de ensino de línguas, quais sejam, a *comunicativa*, a *instrumental* e a *comunicacional*; demonstrando as relações intrínsecas que cada uma possui com as competências *comunicativa*, *pragmática* e *linguística*, respectivamente. Isso no que se refere à

visão subjacente à constituição de cada abordagem do acesso *a priori* de uma competência (e não de outra) na aquisição de uma LE/L2. Por fim, analisamos os depoimentos coletados, imprimindo nossas considerações, e retomamos as principais argumentações da tese numa espécie de *terapia filosófica* no contexto de ensino de línguas.

As **Considerações Finais** sintetizam as principais linhas argumentativas desta pesquisa no que elas delineiam as contribuições para a grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 e demonstram a projeção desta tese no campo geral da LA.

Em seguida, apresentamos, nas **Referências Bibliográficas**, todas as obras e publicações que serviram de apoio para a concretização desta tese.

Finalmente no **Anexo**, disponibilizamos os originais dos depoimentos coletados de importantes especialistas em ensino de língua das comunidades científicas destacadas nesta tese, bem como as respectivas autorizações dos especialistas para a publicação e uso de seus depoimentos neste trabalho.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1.1. NATUREZA DA PESQUISA

Segundo NUNAN (1992), para que uma atividade possa ser classificada como uma *pesquisa*, compreendida pelo autor como um processo sistemático de questionamento, é necessário que ela possua minimamente três componentes, a saber: (1) uma questão, problema ou hipótese; (2) dados; (3) análise e interpretação de dados.

A *questão* desta pesquisa surgiu a partir das conclusões dos estudos de BORGES (2003) sobre o desvio entre teoria e prática no texto dos PCNs-LE<sup>35</sup> (BRASIL, 1998) – destacada na Introdução desta tese –, que chama a atenção para uma “tensão” no tema das *abordagens* e *paradigmas* na grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada (LA).

O *problema* se verifica efetivamente quando, em leituras de publicações nacionais e internacionais de alguns dos principais estudiosos da subárea em destaque nesta tese (WILKINS, 1976; KRASHEN, 1981; BRUMFIT, 1987; PRABHU, 1987 e 2003; HOWATT, 1984 e 1988; WATERS, 1993; CELANI, 1997; CELCE-MURCIA *et al.*, 1997; WIDDOWSON, 1998; ALMEIDA FILHO, 1998; HOWATT & WIDDOWSON, 2004; RAMOS, 2005; HOLMES & CELANI, 2006), percebe-se um “desacordo” no que se refere ao papel do EIL<sup>36</sup> e do ECCL<sup>37</sup>, em relação ao ECL<sup>38</sup>, no mapeamento geral do contexto de ensino de língua. O “desacordo” surge da noção (mais implícita do que explícita) que se tem na área de sinônimos entre os termos AC<sup>39</sup>, ECL e MC<sup>40</sup>. Termos relacionados, muitas vezes, à concepção de paradigma. Ao interpretar os termos destacados como sinônimos, a AC e o ECL ficam no topo da hierarquia (já que estão associados ao termo MC<sup>41</sup>) em relação a outras

---

<sup>35</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental.

<sup>36</sup> Ensino Instrumental de Língua (ou ensino de língua/inglês para fins específicos).

<sup>37</sup> Ensino Comunicacional de Língua (cf. PRABHU, 1987).

<sup>38</sup> Ensino Comunicativo de Língua.

<sup>39</sup> Abordagem Comunicativa.

<sup>40</sup> Movimento Comunicativo.

<sup>41</sup> Na interpretação desta tese, o termo *movimento* fica do topo da hierarquia, seguido pelo termo *abordagem*.



abordagens (a AI<sup>42</sup> e a ACC<sup>43</sup>, por exemplo). Dessa forma, a AI e ACC acabam sendo repositonadas inferiormente depois da AC. Porém, o uso na área de expressões como *dimensões*, *variantes* ou *versões da AC* tendem a suavizar essa hierarquização e a “tensão” já enfatizada.

A *hipótese* emergiu a partir da “tensão” e do “desacordo” mencionados, evoluindo para a possibilidade – e necessidade de verificação, nos moldes apresentados nesta pesquisa – da coexistência de três abordagens contemporâneas de ensino de línguas (e não de apenas uma: a *comunicativa*, com suas dimensões, variantes ou versões), quais sejam: AI, AC e ACC. Abordagens elaboradas a partir de diferentes visões sobre um mesmo objeto de questionamento (a aquisição de LE/L2) inseridas em contextos de investigação e/ou comunidades científicas diferentes, a saber: EIL, ECL e ECCL.

Os *dados* para a investigação fundamentaram-se, principalmente, na resenha da literatura da área que apontam a “tensão” e o “desacordo” (acima enfatizados<sup>44</sup>), e nas várias leituras de artigos e livros que nos ajudaram a compreender e a focar melhor o tema da pesquisa<sup>45</sup>. Posteriormente, na evolução da *análise e interpretação*<sup>46</sup> desses dados, optamos por “confrontar” nossas premissas com as de importantes especialistas na área de ensino de línguas (cujas obras foram usadas na resenha da literatura que mostram a “tensão” e o “desacordo” e na produção da tese como um todo). A visão dos especialistas compõe o seguinte *corpus* de pesquisa (mais detalhes no próximo tópico):

- dez depoimentos de alguns dos principais profissionais da área de LA, no campo de ensino de línguas: quatro linguistas aplicados estrangeiros e/ou especialistas em ensino de línguas de universidades internacionais (UniVie, SJSU, UMich<sup>47</sup>); seis linguistas aplicados brasileiros e/ou especialistas em ensino de línguas de universidades nacionais (UnB, UFRJ, UFMG, PUC/SP, UCPel, UNICAMP<sup>48</sup>). Os depoimentos destacaram a visão dos especialistas a respeito da questão se o EIL e o ECL se constituem com abordagens diferentes. Enfatizando, também, a visão desses especialistas sobre o termo *paradigma* em

---

<sup>42</sup> Abordagem Instrumental.

<sup>43</sup> Abordagem Comunicacional (cf. PRABHU, 1987).

<sup>44</sup> Cf. Introdução desta tese.

<sup>45</sup> Cf. capítulos 2 e 3.

<sup>46</sup> Cf. capítulo 4.

<sup>47</sup> UniVie (University of Vienna/Vienna-Austria); SJSU (San Jose State University/California-USA); UMich (University of Michigan/MI-USA).

<sup>48</sup> UnB (Universidade de Brasília/DF); UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ); UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais/MG); PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP); UCPel (Universidade Católica de Pelotas/RS); UNICAMP (Universidade de Campinas/SP).

Kuhn e as similaridades com o termo *abordagem* na LA. Os depoimentos foram coletados via Internet, através de correio eletrônico, com solicitação posterior, de nossa parte, de autorização dos referidos especialistas para o uso de seus depoimentos nesta pesquisa. Como já foi enfatizado na Introdução desta tese, o ECCL não foi considerado uma questão na elaboração das perguntas dos especialistas que participaram da pesquisa, no entanto, esse contexto de investigação acaba fazendo parte da resposta de um dos especialistas, o que nos chamou a atenção e provocou a sua inclusão na discussão<sup>49</sup> e a reformulação da reflexão geral da tese.

A *metodologia* de investigação, nesta pesquisa, segue um *viés interpretativista* de *natureza qualitativa* que, de acordo com MOITA LOPES (1994, p. 331), prevê o acesso indireto ao fato de pesquisa "através da interpretação dos vários significados que o constituem", ou seja, destaca que o particular contribui para uma generalização que se constrói intersubjetivamente.

Seguindo a linha de tradição de pesquisa da LA, a *pesquisa interpretativista*, nos moldes apresentados nesta pesquisa, compartilha, também, do que GROTHJAHN (1987) classifica como *paradigma de pesquisa interpretativo-exploratório*, que permite a utilização de um método não-experimental, produzindo dados qualitativos através de sua análise interpretativa; e do que van Lier (1988, 1990 *apud* NUNAN 1992) considera como *parâmetro de seletividade* na pesquisa em LA, o que coloca a pesquisa em acordo com o grau em que o pesquisador pré-especifica o fenômeno investigado.

## 1.2. INSTRUMENTO DE APOIO À PESQUISA

Uma vez que, nesta pesquisa, aprofundou-se a investigação sobre a questão da constituição de paradigmas na subárea de ensino de línguas, da LA, e as relações dessa questão com o tema das abordagens, deparamo-nos com a complexidade de tal reflexão. E foi

---

<sup>49</sup> Inicialmente, nesta tese, o ECCL entraria como compondo o ECL. O que equivale a dizer que a separação forte que iríamos propor era entre o EIL e o ECL/ECCL (cf. já prevista nas conclusões de pesquisa de BORGES, 2003); uma vez que essa era a ideia que havíamos subtraído das leituras feitas antes da coleta dos depoimentos. Após a coleta, principalmente depois da leitura do depoimento de Nagore Prabhu (a mais importante expoente do ECCL), compreendemos que o ECCL não fazia parte do ECL.

a partir dessa constatação que optamos pela tentativa de contato, via Internet (e-mail), com alguns dos principais estudiosos na área de ensino de línguas no contexto nacional e internacional<sup>50</sup>. Pretendíamos saber o que esses especialistas de renome (alguns diretamente envolvidos com o surgimento e/ou desenvolvimento de alguns contextos de investigação destacados aqui) pensam, na atualidade, sobre algumas das principais questões de pesquisa nesta tese.

### **1.2.1. A coleta de depoimentos de especialistas da grande área de ensino de línguas**

A escolha dos especialistas que poderiam potencialmente contribuir para as reflexões desta pesquisa se deu, por um lado, pelo peso de cada um no que se refere à influência de ideias nas diferentes comunidades científicas a que corresponde cada contexto de investigação da subárea ensino de línguas tratado aqui, quais sejam: EIL, ECL, e ECCL; por outro lado, pela sua importância, que nossa experiência no campo da linguística aplicada permitiu julgar, seja para a área de ensino de língua de um modo geral, seja no contexto nacional ou internacional. No primeiro caso, ainda, levamos em consideração os autores que mais se fizeram presentes, por meio de suas obras, nas várias leituras para a produção desta tese. Procuramos, também, principalmente no contexto brasileiro, diversificar geograficamente as universidades, contando, dessa forma, com uma possível diversidade nos depoimentos. A partir disso, fizemos o contato com dezesseis especialistas; desses apenas dez responderam (sendo que um dos e-mails voltou para a nossa caixa postal, o que equivale a dizer que ele nunca chegou ao destino). Narramos, aqui, também, a dificuldade em achar os endereços eletrônicos dos especialistas estrangeiros, principalmente daqueles que não possuem *homepage*.

A seguir mostraremos o perfil e/ou pequena biografia de cada especialista, bem como a que contexto de investigação destacado aqui ele/a pertence. A correspondência entre contexto e especialistas foi feita baseado em nossa própria experiência na área.

---

<sup>50</sup> Cf. subtópico 1.2.1.1 deste capítulo.

### 1.2.1.1. O perfil/biografia dos participantes da pesquisa

Para demonstrarmos o perfil e/ou pequena biografia dos participantes da pesquisa, vamos dividi-los por contexto de investigação/comunidade científica dentro da grande área de ensino de línguas na LA.

Primeiro, vamos disponibilizar uma pequena biografia (cf. **Quadro 3**) com os nomes completos dos dezesseis especialistas que foram contatados inicialmente para a coleta de depoimentos, bem como com as principais obras desses autores na área de ensino de línguas que nos ajudaram nesta pesquisa. A biografia conta com: (1) o nome completo do/a especialista; (2) a formação em nível de doutorado/pós-doutorado (quando conseguimos checar essa informação, geralmente disponibilizada em *homepages* ou no sistema Lates/CNPq) e/ou simplesmente a principal área de atuação, qual seja: ensino de língua (já que muitos são doutores em outras áreas que não a linguística aplicada, embora atuem diretamente no contexto de ensino de línguas); (3) universidade em que atualmente exerce funções profissionais; e, (4) algumas informações complementares, como a participação em algo importante para a área, como em associações. Destacaremos os que responderam ao nosso contato, contribuindo com um depoimento, com um **S** (sim) e os que não respondem ao nosso contato com um **N** (não). Enfatizaremos, também, os contextos de investigação dentro do contexto de ensino de língua em que atuam, quais sejam: **ECL**, **ECCL**, **EIL** e **ASL**.

O contexto de investigação que aparece fora do parêntese é aquele em que o/a especialista compartilha com sua comunidade científica (a comunidade ASL, embora apareça, não constitui um peso representativo para as conclusões desta<sup>51</sup>); já o que aparece entre parênteses é a linha na qual o especialista também participa com suas discussões, mas não é a área de maior atuação. Os números e a ordem de aparição apresentados dos especialistas são aleatórios

Vamos mostrar, também, um quadro simplificado (**Quadro 4**) que traz somente os especialistas que efetivamente contribuíram com seus depoimentos, bem como os contextos de investigação e/ou comunidades científicas de que cada um/a compartilha.

---

<sup>51</sup> Cf. capítulo 3.

Resposta ao contato	Contexto de Investigação	Nº	<b>ESPECIALISTAS ESTRANGEIROS:</b>	<b>Principais obras:</b>
S	ECL (EIL)	1	<b>Henry G. WIDDOWSON</b> Ensino de língua University of Vienna/Austria	Widdowson (1978/1991; 1983; 1998); Howatt & Widdowson (2004)
S	ECCL (ASL)	2	<b>Nagore PRABHU</b> Ensino de língua Atualmente, pesquisador independente	Prabhu (1984; 1987)
S	ECCL (ASL)	3	<b>B. KUMARAVADIVELU</b> Linguística Aplicada San Jose State University/USA	Kumaravadivelu (1994; 2001; 2005)
S	EIL (ASL)	4	<b>John SWALES</b> Linguística University of Michigan/USA Co-diretor do MICASE	Swales (1990)
N	ECL	5	<b>Anthony P. R. HOWATT</b> Ensino de língua	Howatt (1984; 1988) Howatt & Widdowson (2004)
N	ASL (ECL)	6	<b>David NUNAN</b> Linguística Anaheim University Online Antigo presidente da Associação TESOL	Nunan (1989; 1993)
N	EIL (ECL)	7	<b>John HOLMES</b> Ensino de língua University of Leeds/UK	Holmes & Celani (2006) Celani <i>et al.</i> (1988; 2005)
N	ASL	8	<b>Stephen KRASHEN</b> Linguística University of Southern California/USA	Krashen (1982; 1981/2002)
N	EIL (ASL)	9	<b>Pauline ROBINSON</b> Ensino de língua	Robinson (1980; 1991)
N	EIL (ECL)	10	<b>Alan WATERS</b> Ensino de língua Lancaster University/UK	Waters (1982; 1988) Hutchinson & Waters (1984; 1987)
			<b>ESPECIALISTAS BRASILEIROS:</b>	<b>Principais obras:</b>
S	ECL (ECCL)	11	<b>José Carlos P. ALMEIDA FILHO</b> Linguística/Ensino-Aprendizagem de Línguas Universidade de Brasília/DF Membro fundador da APLIESP e da ALAB	Almeida Filho (1998; 2004; 2005)
S	EIL (ECL)	12	<b>Luiz P. MOITA LOPES</b> Linguística Aplicada Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ Antigo presidente da APLIESP	Moita Lopes (1996; 2006) Brasil (1998)
S	ECL (EIL)	13	<b>Vera Lucia Menezes de Oliveira e PAIVA</b> Linguística Universidade Federal de Minas Gerais/MG Antiga presidente da ALAB	Paiva (2005a; 2005b)
S	EIL (ECL)	14	<b>Maria Antonieta Alba CELANI</b> Letras Anglo Germânicas/Línguas Para Fins Específicos Pontifícia Universidade Católica/SP Fundadora do Programa de Pós-Graduação em LA na PUC/SP e precursora do PNIFE no Brasil	Holmes & Celani (2006) Celani <i>et al.</i> (1988; 2005) Celani (1998) Brasil (1998)
S	ECL (EIL)	15	<b>Vilson J. LEFFA</b> Linguística Aplicada Universidade Católica de Pelotas/RS Duas vezes presidente da APLIESP	Leffa (1988)
S	ECL (EIL)	16	<b>Matilde V. R. SCARAMUCCI</b> Linguística/Linguística Aplicada Universidade de Campinas/SP	Scaramucci (2000a; 2000b)

**Quadro 3 – Pequena biografia e principais obras dos especialistas<sup>52</sup>**

<sup>52</sup> MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*); TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other*

Vale reforçar que o fato de um/a especialista estar inserido em um ou outro contexto de investigação não quer dizer que ele/a compartilhe do tema desta tese (da divisão das abordagens); isso mostra apenas, em nossa perspectiva, o contexto e/ou comunidade científica que esse especialista melhor se encaixa em termos ideológicos, tendo por base o conteúdo das obras produzidas por ele/a, embora, exista muito para refletir nas entrelinhas dos depoimentos<sup>53</sup>.

Contexto de Investigação	Nº	ESPECIALISTAS	Contexto de Investigação	Nº	ESPECIALISTAS
<b>ECL</b> (EIL)	1	Widdowson	<b>ECL</b> (ECCL)	8	Almeida Filho
	2	Paiva			
	3	Leffa			
	4	Scaramucci			
<b>ECCL</b> (ASL)	5	Prabhu			
	6	Kumaravadivelu			
<b>EIL</b> (ASL)	7	Swales	<b>EIL</b> (ECL)	9	Celani
				10	Moita Lopes

**Quadro 4 - Especialistas (que participaram da pesquisa) e seus contextos de investigação**

Podemos notar que o **Quadro 4** demonstra que os especialistas se aproximam pelo contexto de investigação em que ele/a se faz mais atuante (aquele colorido e sem parênteses), embora esses especialistas se distanciem na medida em que compartilham das discussões de outros contextos de investigação (aquele com parênteses).

### 1.2.2. Os depoimentos coletados

*Languages*); APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo); ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil); PNIFE (Projeto Nacional Inglês para Fins Específicos).

<sup>53</sup> Cf. capítulo 4.

Para coletarmos os depoimentos dos especialistas listados no subtópico 1.2.1.1 (**Quadro 3**) direcionamos para os seus respectivos endereços eletrônicos duas perguntas sobre o ECL e o EIL como segue:

- 2) Contemporaneamente, é possível falarmos de *paradigmas* distintos de ensino de língua (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o ECL e o EIL?
- 3) É plausível pensar que os termos *paradigma* e *abordagem* possuam o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

Como podemos observar no conteúdo das perguntas, o ECCL não foi destacado, por nós, na época, como preocupação para as reflexões<sup>54</sup> que os especialistas estavam, gentilmente, a ponto de nos ceder. No entanto, o ECCL aparece nos depoimentos. Principalmente nas reflexões, mais e menos contida, respectivamente, de John Swales e de Nagore Prabhu, sendo esse último um autor-chave para o desenvolvimento do ECCL. Isso nos despertou para a importância de refletirmos (de forma mais enfática do que havíamos pretendido no início dos trabalhos desta tese), também, no ECCL como uma possível *abordagem* e/ou *paradigma*, distinta/o do ECL e do EIL.

Diante das perguntas destacadas obtivemos as respostas (**R**) e/ou depoimentos dos especialistas apresentadas/os a seguir. Esses depoimentos vão dar sustentação à discussão desenvolvida nesta tese e serão analisados e comentados separadamente no capítulo IV. Aqui, eles aparecem por ordem da data de coleta, disponível ao final de cada resposta.

Os depoimentos dos especialistas estrangeiros estão originalmente na língua inglesa (cf. **Anexos**) e foram traduzidos por nós para serem apresentados neste subtópico. Os depoimentos originais, em língua portuguesa, dos especialistas brasileiros também se encontram no anexo citado, bem como as respectivas autorizações de todos para publicação nesta tese.

---

<sup>54</sup> Veja nota de rodapé n. 15.

**(R1) – Prof. Dr. Henry G. Widdowson** (University of Vienna, Austria):

**(cf. Anexo 1)**

*“Eu mesmo não os chamaria de paradigmas. Abordagem é uma palavra melhor. Mas eu penso que EIL não é separado do ECL, mas parte de um mesmo desenvolvimento – de fato, o EIL, enquanto o Inglês estiver envolvido, foi de muitas formas o precursor do ECL como uma abordagem geral de ensino de língua.”* (coletada em 07/08/2006; tradução nossa)

**(R2) – Prof. Dr. N. S. Prabhu** (atualmente é pesquisador independente):

**(cf. Anexo 2)**

*“Eu sinto que ‘paradigmas’ diferem uns dos outros em um sentido mais amplo e fundamental quando comparados a ‘abordagens’. Eles diferem, por exemplo, sobre qual o objetivo do questionamento/iniciativa (ou qual a questão básica ou problema que se deseja resolver), o que constitui procedimentos e métodos legítimos, como se avalia a realização/resultado, etc. Abordagens diferem com respeito a como se conceitualiza ou teoriza o objeto do questionamento (o que de fato se objetiva), que métodos/procedimentos são vistos ser os mais consistentes com ele [o objeto do questionamento] ou mais produtivos, etc. Podemos dizer que houve uma mudança de paradigma quando (logo após 1800) o ensino de línguas clássicas (visando o acesso ao conhecimento antigo ou a um refinamento/treinamento da mente) deu lugar ao ensino de línguas modernas (visando uma habilidade de utilizá-la para qualquer propósito); OU quando (quase cem anos mais tarde) o foco moveu-se do ensino da língua escrita para a língua falada, percebendo, assim, a natureza da linguagem como sendo essencialmente a fala e rompendo com o velho conceito de educação como leitura e escrita. Entretanto, eu também penso que ‘paradigma’ e ‘abordagem’ são similares entre si, no que eles aproximam grupos de atividades em bases similares e facilitam a discussão/comparação de maneiras similares. Pode-se distinguir entre (i) ensino de língua que é fundamentalmente guiado pela (o que se percebe como) natureza da linguagem ou da aprendizagem, e (ii) ensino de língua que é fundamentalmente guiado pelo propósito de aprendizagem ou pelo uso a ser feito, chamando os dois tanto como paradigmas diferentes ou (como eu mesmo diria) abordagens diferentes. EIL claramente pertence ao paradigma propósito-de-ensino ou abordagem. Se o ECL é pensado como ensino das partes (ou tipos) de linguagem que melhor se adequam a usos/propósitos particulares (como subentendido por planejamentos ‘funcional’ e muitas atividades de ‘role-play’), então ele não pertence a qualquer paradigma/abordagem diferente. Mas se o ECL é guiado fundamentalmente por uma visão de linguagem como constituindo um meio ou processo de comunicação (como o livro de Widdowson de 1978 nos colocou), ou pela noção de que um esforço de comunicação é a condição mais favorável para a aquisição da linguagem, ambos como um processo de comunicação e como um sistema de regras (como pretendido no meu Projeto Bangalore), então ele de fato se constitui em um*



*paradigma/abordagem, na minha visão. (Eu consideraria, além disso, a posição de Widdowson e a minha como sendo abordagens diferentes dentro de uma abordagem mais ampla.)* (coletada em 03/09/2006; tradução nossa)

**(R3) – Prof. Dr. B. Kumaravadivelu** (San Jose State University, EUA):

**(cf. Anexo 3)**

*“Eu não usaria a palavra ‘paradigma’ no sentido kuhniano para me referir ao ECL ou EIL (que é na verdade um tema do ECL). Uma mudança de paradigma é um conceito muito maior, amplo e profundo, como as leis de Newton ou a relatividade de Einstein, etc. Eu acho que seria um abuso do termo usá-lo para referir-se a qualquer coisa que fazemos em ensino de língua. Eu sei que há pessoas que fazem isso. Mas, isso não é certo, em minha visão.”* (coletada em 13/09/2006; tradução nossa)

**(R4) – Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho** (UnB, Brasil):

**(cf. Anexo 4)**

*“Considero, sim, dois paradigmas na teoria de ensino-aprendizagem de língua(s): o sistêmico-gramatical e o comunicacional. O instrumental é parte do comunicacional e não outro. Não têm o mesmo significado esses termos [paradigma e abordagem], mas se sobrepõem em certa dimensão – a de que representa a abordagem um conjunto de pressupostos teóricos que o paradigma comunicacional de pesquisa abrange no esforço de construir um paradigma/modo de fazer pesquisa aplicada.”* (coletada em 18/10/2006)

**(R5) – Prof. Dr. John Swales** (University of Michigan, USA):

**(cf. Anexo 5)**

*“Kumaravadivelu tem argumentado recentemente que nós estamos em uma ‘condição pós-metodológica’ em que uma mistura eclética de atividades agora parecem triunfar. Assim, ECL e EIL compartilham interesses em tarefas se não em textos, e talvez ambos tenham elementos do ‘pós-processo’ devido ao nosso campo (ensino de língua inglesa) ser tão variável eu não acho que podemos realmente falar sobre ‘paradigmas’, embora o termo possa ser aplicável*

*para testar a linguagem e a aquisição de segunda língua.” (coletada em 19/10/2006; tradução nossa)*

**(R6) – Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes** (UFRJ, Brasil):

**(cf. Anexo 6)**

*“Acho complicado usar o termo paradigma no sentido de Kuhn para falar de ensino de línguas comunicativa e instrumental a menos que você queira usar o termo paradigma em um sentido bem amplo, i.e., estamos diante de uma outra visão de ensino de línguas. Mas acho complicado separá-los. Isso é feito frequentemente para mistificação e defesa de territórios acadêmicos pouco esclarecidos (guerras sem sentido!), já que os dois enfoques nascem de uma visão de linguagem comum em que o foco é o significado e o que as pessoas querem fazer com ele no mundo. O problema é que nos dois, igualmente, o que as pessoas querem fazer com o significado e a natureza social e política dessa ação são frequentemente apagados (veja abaixo!). Nesse sentido, também não há diferença entre os dois. Em geral, se pensa o instrumental em relação à definição de propósitos imediatos e claros do aprendiz ao passo que o comunicativo visa a um ensino mais geral: alguém que vai ter que falar, escrever, ler, etc. Aqui sim há diferenças. Independente dos avanços relativos das duas tendências, ambas se voltam para estratégias que frequentemente apagam o social e o político: um falante/escritor/leitor sem desejo, raça, gênero, ideologia, etc., i.e., que não é um sujeito social. Esse é um problema antigo no campo do ensino de línguas!” (coletada em 20/10/2006)*

**(R7) – Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva** (UFMG, Brasil):

**(cf. Anexo 7)**

*“O conceito de paradigma em Kuhn, um conjunto de práticas que definem uma disciplina durante um certo período, pode ter vários significados: mito, modelo, ponto de vista epistemológico, etc. Vou construir minha resposta com base nesse último sentido, o de ponto de vista epistemológico. Eu sempre combati o uso generalizado do EIL. No Brasil, tornou-se sinônimo de leitura e foi postulado como a única possibilidade para as escolas dos menos privilegiados. Mesmo para os cursos universitários, onde o mal é menos pior, não passa de um quebra-galho em cima do pressuposto de que só a leitura basta. Assim, um grupo passou a defender o ensino de uma tecnologia, pois a leitura é tecnologia, ignorando a língua em sua totalidade. Visto desse modo, é possível dizer que pertencem a paradigmas diferentes, o EIL estaria, na minha visão, inserido no paradigma da simplificação e o comunicativo na da*

*complexidade. Eu me filio ao paradigma da complexidade que não admite o estudo de uma parte de um fenômeno isolado de seu todo. O paradigma da complexidade não separa a parte do todo, não isola, não disjunta, e tenta contemplar o caráter complexo dos fenômenos em sua dinâmica global. Quem se filia à complexidade não é determinista e entende que pequenas alterações podem produzir resultados inesperados. A visão dos que defendem o EIL é determinista e generalizante, pois acham que os alunos pobres nunca vão ter chance de falar a língua ou viajar para o exterior e acham, também, que é impossível se ensinar a língua em sua totalidade em escolas mal aparelhadas, etc. É um discurso autoritário, pois decide para os alunos o que é 'melhor' para eles sem lhes dar voz e ouvir o que eles desejam. Vejo paradigma como algo maior, mais amplo e que está presente em várias áreas do conhecimento. Já a abordagem, no que concerne o ensino de língua, consiste em um conjunto de princípios, coerentes com o paradigma, que dão sustentação às ações do ensino de uma língua. Uma abordagem se baseará em uma teoria da linguagem e uma teoria de aprendizagem consistente com o ponto de vista epistemológico defendido pela paradigma.”* (coletada em 21/10/2006)

**(R8) – Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (PUC/SP, Brasil):**

**(cf. Anexo 8)**

*“Não creio que seja apropriado falar-se de ‘paradigmas’ distintos, nesse caso, já que, para mim, EIL é uma abordagem, e é comunicativa, sim. Isso no que refere à conceituação dessa abordagem. Para mim, paradigma está ligado à maneira de fazer pesquisa, e, na abordagem comunicativa, aí incluindo EIL, tanto se pode fazer pesquisa que se situaria em um paradigma (por ex. positivista/quantitativo) quanto em outro (por ex. qualitativo/colaborativo/crítico). Para mim, paradigma se refere à maneira de fazer pesquisa, abordagem se refere a um conjunto de pressupostos (axiomáticos) que embasam uma concepção de ensino-aprendizagem.”* (coletada em 21/10/2006)

**(R9) – Prof. Dr. Vilson J. Leffa (UCPel, Brasil):**

**(cf. Anexo 9)**

*“É obvio que as duas palavras têm muitos traços em comum (criam capelinhas de seguidores, fazem patrulhamento, criam modelos, formam comunidades fechadas, etc.), mas para por aí. Não existe um ‘paradigma comunicativo’, como existe uma ‘abordagem comunicativa’. No mínimo soa pomposo! Talvez seja uma questão de colocabilidade (collocation): simplesmente não dizemos ‘paradigma instrumental’ como também não dizemos ‘égua de batalha’ para o*

*feminino de ‘cavalo de batalha’ (não leve a mal a brincadeira). É como dizia o Firth: ‘uma palavra é conhecida pela companhia com que anda’. Acho que é isso. Cada palavra tem seu contexto e está presa a ele: em ciência eu falo de paradigmas; em ensino de línguas eu falo de abordagem.’” (coletada em 24/10/2006)*

**(R10) – Profa Dra. Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP, Brasil):**

**(cf. Anexo 10)**

*“Para mim, paradigma é um termo bastante forte e não usaria para me referir ao ensino de línguas. O termo que me parece adequado é, nesse caso, abordagem, que se refere a um conjunto de pressupostos teóricos, valores, crenças do que é língua(gem), ensinar, aprender, etc. Paradigma tem a ver com a maneira como vemos o mundo. No caso comunicativo e instrumental, não acho que sejam paradigmas distintos, porque o instrumental se insere dentro de uma abordagem comunicativa na medida em que leva em conta as necessidades do aprendiz.” (coletada em 27/11/2006)*

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA

#### 2.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo, de viés filosófico, objetiva sustentar a discussão de vários temas importantes para a compreensão da proposta geral da tese, no sentido de desenvolver uma reflexão filosófica mais abstrata e ampla, sobre: a) estudos que compartilham a discussão da constituição de paradigmas nas ciências naturais e nas ciências sociais – *filosofia da ciência* (tópico 2.2); b) obras que convergem na discussão de temas inseridos na reflexão sobre a aquisição da linguagem (LM e/ou LE/L2) – *reflexões sobre a linguagem* (tópico 2.3); e c) trabalhos que mostrem a visão da constituição de paradigma na formação da Linguística Geral – *filosofia da linguística* (tópico 2.4).

A atividade reflexiva que emana desse capítulo nos prepara para outra, qual seja: a *filosofia da linguística aplicada* (capítulo IV, conclusivo), no que ela nos permite pensar sobre a constituição de paradigmas na LA na contemporaneidade.

Na visão de RAJAGOPALAN (2004, p. 398; tradução nossa), o termo *filosofia da linguística aplicada*, dentro de algumas interpretações possíveis, pode também

[...] ser compreendido como algo que cobre uma ampla faixa de questões filosóficas importantes que tem ultimamente começado a capturar a atenção de estudiosos na LA em seus esforços para, de um lado, refletirem sobre como eles mesmos têm tradicionalmente conduzido suas práticas científicas, de outro lado, redefinirem suas prioridades de pesquisa à luz de novos desafios e repensando o escopo de seu próprio campo.

A interpretação de Rajagopalan remete-nos à nossa própria de que a *filosofia da linguística aplicada* deve servir, ainda, para repensarmos a evolução da LA em termos paradigmáticos. E os paradigmas estão relacionados diretamente ao próprio desenvolvimento das reflexões teóricas e práticas em diferentes instâncias (diferentes instâncias, diferentes paradigmas) que advém dos próprios desafios impostos pela área. Entretanto, no contexto da LA, o que acabamos apreendendo no contato com a área é que essa ciência se constitui num

tudo chamado *comunicativismo* – o único paradigma contemporâneo na LA. Tudo bem se esse termo tivesse como sinônimo apenas o termo *movimento comunicativo* (MC). Mas ele apresenta outros sinônimos como os termos *ensino comunicativo de língua* (ECL) e *abordagem comunicativa* (AC). Dessa forma, tudo o que se produz nesse contexto, é essencialmente parte do ECL e da AC e não apenas do MC. Mas o ECL e a AC é apenas uma das instâncias dentro do comunicativismo. E é para debater questões dessa natureza que a filosofia da linguística aplicada é importante.

O capítulo começa com discussões a respeito da *filosofia da ciência* (tópico 2.2.). Iniciamos com a apresentação de algumas das principais tradições que compõe as reflexões filosóficas nas ciências, como o *indutivismo*, o *falsificacionismo* e o *relativismo*. Assim, podemos entender a linha condutora da visão de alguns dos mais importantes filósofos da ciência do século XX, tais como Lakatos, Kuhn e Wittgenstein – sendo que Kuhn assumirá o papel principal nesta tese e os demais serão coadjuvantes. Kuhn é importante, pois nossa compreensão de *paradigma* no desenvolvimento das ciências advém da leitura de sua obra. Consideraremos, no entanto, as reflexões de outros estudiosos que compartilham da visão Kuhn e das reformulações do termo, pelo próprio Kuhn, implementadas depois das várias críticas imputadas a ele. Lakatos entra na discussão devido ao fato da visão desse filósofo, sobre a evolução das ciências, ser compreendida, por alguns pensadores, como a mais viável para a área de estudos da linguagem. Wittgenstein, em sua “segunda filosofia”, nos auxilia com uma *terapia filosófica* que propõe “curar” o pensamento científico do dogmatismo conceitual. Isso nos faz pensar sobre os significados de conceitos utilizados por um e outro autor na formulação de suas teorias, inclusive na similaridade entre os termos *paradigma*, *programas de pesquisa científica* e *abordagem* de Kuhn, Lakatos e Anthony, respectivamente – sendo que este último autor se insere no contexto de estudos da LA.

Em seguida, partimos para o tópico *reflexões sobre a linguagem* (2.3) que pode ser considerado o “coração” da tese. Nele enfatizamos a discussão sobre os principais temas – e suas interpretações por diferentes estudiosos da linguagem – que fundamentam o que denominamos os três paradigmas (de sentido mais restrito) contemporâneos da LA (*comunicativo*, *comunicacional* e *instrumental*<sup>55</sup>). Nesse tópico, pretendemos desmembrar e compreender as visões de linguistas, linguistas aplicados, sociolinguistas, psicolinguistas, psicólogos do desenvolvimento e da aprendizagem, antropólogos e teóricos ligados aos estudos da linguagem e da comunicação humana, entre outros. Visões que estão relacionadas,

---

<sup>55</sup> Cf. capítulos 3 e 4.

direta ou indiretamente, aos estudos da aquisição da linguagem (LM e/ou LE/L2)<sup>56</sup>. Exemplificamos com uma breve descrição dos subtópicos que serão apresentados:

- 1) O subtópico 2.3.1 resenha os conceitos *língua*, *linguagem* e *comunicação* e a evolução de seus significados dentro do desenvolvimento de linhas de investigação que contribuiram para a evolução e a composição das ciências da linguagem, como a linguística e a linguística aplicada, por exemplo. O que se pretende com isso é tanto a compreensão dos principais fundamentos que as ciências da linguagem compartilham como objeto de estudo, quanto a percepção de como esses fundamentos são interpretados por vários estudiosos e, conseqüentemente, desmembrados em distintas facetas.
- 2) O subtópico 2.3.2 apresenta a discussão dos termos *compreensão*, *conhecimento* e *competência*. Apresentamos formas similares e divergentes no entendimento dos termos enfatizados na formulação de importantes e diferentes teorias (e em certa medida também similares) sobre a aquisição da linguagem. É adicionado nessa seção (subtópico 2.3.2.5) um “debate” sobre as competências *linguística*, *pragmática* e *comunicativa* empreendido por estudiosos influentes na linha de reflexão de ensino/aprendizagem de LE/L2. Essa seção está relacionada, também, com a discussão desenvolvida no subtópico seguinte (2.3.3).
- 3) O subtópico 2.3.3 traz à tona uma discussão sobre os termos *comunicação*, *comunicativo* e *comunicacional* com implicações diretas para a reflexão da formação dos contextos de investigação e/ou comunidades científicas ECL e ECCL e suas respectivas abordagens, AC e ACC.
- 4) O subtópico 2.3.4 procura expor um panorama das reflexões de psicólogos do desenvolvimento e da aprendizagem, e de estudiosos da aquisição da linguagem (principalmente de LM) sob as perspectivas da sociolinguística e da psicolinguística; mostrando possíveis, divergentes e hipotéticos “caminhos” (*estados iniciais* ou *pontos de partida* e “*chegada*”) da aquisição da linguagem – com implicações filosófico-teóricas variadas do ponto de vista da natureza da linguagem e da aprendizagem para se pensar também a aquisição de LE/L2.

---

<sup>56</sup> LM (língua materna); LE (língua estrangeira); L2 (segunda língua).

E, finalmente, terminamos o capítulo com algumas discussões dentro da *filosofia da linguística* (tópico 2.4). Isso para que, antes de tudo, possamos compreender como o tema da constituição de paradigmas se desenvolve dentro das ciências humanas, com destaque para a Linguística Geral – já que o foco central desta pesquisa é promover uma discussão nos mesmos moldes dentro do contexto de formação da LA<sup>57</sup>. Dessa forma, as reflexões apresentadas nos subtópicos pretendem desvelar a visão de alguns autores que tratam do assunto; ao mesmo tempo que visam oferecer uma evolução histórica e paradigmática da linguística até o momento que a LA encontra terreno fértil para se “lançar” como uma ciência independente.

## 2.2. FILOSOFIA DA CIÊNCIA

De acordo com CHALMERS (1993, p. 17), a *ciência* constitui-se num *método científico* que objetiva demonstrar e comprovar "resultados especialmente meritórios ou confiáveis". Para FOUREZ (1995, p. 24), um *método científico* compõe-se de uma tradição ou uma maneira de se "abordar certas questões". Assim sendo, diferentes maneiras de se abordar certas questões traduzem-se em diferentes e/ou "diversas tradições" ou *métodos* no campo da ciência, porém com certa relação entre si. Já para KUHN (1962/2001), a ciência desenvolve-se por meio de *paradigmas*, que podem ser compreendidos, igualmente, como maneiras de se *abordar certas questões* – porém com outras implicações que serão desenvolvidas nos tópicos 1.4 e 1.5 deste capítulo.

Diferentes tradições também compõem a filosofia. Refletimos sobre as questões no mundo, igualmente, a partir de diversos pontos de vista e a *reflexão filosófica* é um componente importante na pesquisa científica e na formação dos cientistas, assim como a ética, a lógica e a responsabilidade social. Porém essa reflexão filosófica na ciência, conforme FOUREZ (*op. cit.*, p. 18-9), parte, muitas vezes, de um "código restrito": prático, o "como" – uma maneira interessada de se tentar colocar ordem no mundo, porém sem exigência de "reflexão ulterior". Segundo Fourez, a verdadeira *filosofia da ciência* deve deixar o nível do código restrito e evoluir para o uso de um "código elaborado": o "porquê" – uma interpretação mais cuidadosa daquilo que a linguagem restrita manifesta sobre as questões no mundo.

---

<sup>57</sup> Cf. capítulo 4.



A *ciência moderna*, de uma forma bem geral, ainda segundo FOUREZ (1995), assenta-se na visão ocidental da representação do mundo vigente a partir do século XIV. Essa visão, principalmente advinda dos físicos quânticos, tem início com uma forma de pensamento mais objetiva – que culminou com a ascensão do positivismo lógico<sup>58</sup>, já no início do século XX –, passando pelos avanços tecnológicos nas áreas médica e biológica, e estendendo-se pelas conquistas no campo das ciências humanas e sociais. As tradições de pesquisa na ciência moderna concentram-se em algumas teorias, igualmente modernas, sobre a natureza da ciência e o método científico, entre as quais podemos citar o *indutivismo*, o *falsificacionismo* – tipicamente racionalistas – e o *relativismo*.

Na visão de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), exímio filósofo da linguagem, no entanto, essas teorias modernas de concepção da ciência, e tantas outras, traduzem-se em interpretações dogmáticas da realidade e do conhecimento. Dessa forma, a partir dos encaminhamentos do que ficou conhecida como sua segunda fase filosófica, com a publicação de sua obra clássica *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein propõe uma “terapia filosófica” (cf. MORENO, 1993), não baseada em dados empíricos, ainda que os tenha como ponto de partida, com o intuito de “curar” nosso pensamento (ou não deixá-lo “adoecer”) no exercício da reflexão filosófica dentro do campo científico.

Assim, através da compreensão de suas noções de “gramática de uso”, “jogos de linguagem”, “semelhança de família” e “paradigma”, entre outras, WITTGENSTEIN (1953/1991)<sup>59</sup> permite-nos olhar criticamente para a construção linguística e intelectual em que se baseia cada teoria científica, fazendo-nos compreender que o uso de um ou outro conceito, nos discursos científicos, geralmente similares em seus significados, depende do contexto de uso em que se encontra submersa tal e qual teoria.

Tal como proposta por Wittgenstein, a reflexão filosófica sobre as teorias modernas da natureza e evolução da ciência parece-nos essencialmente importante para o desenvolvimento da pesquisa nos moldes aqui apresentados, uma vez que não pretendemos simplesmente apontar uma ou outra teoria (ou ponto de vista) como a melhor ou a pior, mas sim compreendê-las em seus fundamentos e contextos de uso específicos para que possamos, depois, sem nos deixar “adoecer” pelo dogmatismo, refletir sobre como essas mesmas teorias (ou pontos de vista) podem se manifestar no contexto específico de ensino de língua na LA,

---

<sup>58</sup> De acordo com CHALMERS (1993, p. 20), o positivismo lógico “foi uma forma extrema de empirismo, segundo o qual as teorias não apenas devem ser justificadas, na medida em que podem ser verificadas mediante um apelo aos fatos adquiridos através da observação, mas também são consideradas como tendo significado apenas até que elas possam ser derivadas”.

<sup>59</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

formando, assim, seus *paradigmas* (Kuhn) e/ou *programas de pesquisa científica* (Lakatos).

## 2.2.1. Visões sobre a natureza e evolução da ciência

### 2.2.1.1. Indutivismo

A visão *indutivista*, conforme CHALMERS (1993, p. 23), toma a "ciência como conhecimento derivado dos dados da experiência", ou seja, "conhecimento científico é conhecimento provado". Dentro dessa perspectiva, as teorias científicas só podem ter crédito se forem o resultado de análises de dados obtidos sob rígida observação e experimento (e sem preconceitos), o que eleva a ciência a um forte patamar de objetividade, confiabilidade, considerando-a formadora de afirmações ou leis universais, sem qualquer espaço para suposições e/ou especulações de ordem pessoal. Como *método científico*, o indutivismo parte do particular, desenvolvendo um raciocínio regido por uma base segura de observação e pela indução, chegando à generalização apoiando-se no raciocínio dedutivo – motivo pelo qual é classificado, muitas vezes, ainda de acordo com Chalmers, como *indutivismo ingênuo* – quando acaba se tornando uma "concepção popular de conhecimento científico". Um dos problemas com esse tipo de pesquisa é que o princípio da indução só se mantém legítimo na medida em que satisfaça os seus próprios critérios, do contrário pode-se levantar uma conclusão falsa, embora todas as premissas sejam verdadeiras. Outra questão importante levantada por Chalmers, e que gera críticas ao *indutivismo*, é a importância dada por esse método científico à *observação*, ou seja, é só a partir dela que o conhecimento, as teorias científicas se constroem.

### 2.2.1.2. Falsificacionismo

O *falsificacionismo*, ao contrário do indutivismo, "admite livremente que a observação seja orientada pela teoria e a pressupõe" (cf. CHALMERS, 1993, p. 64), ou seja, as teorias são

compreendidas como "conjecturas especulativas ou suposições criadas livremente pelo intelecto humano no sentido de superar problemas encontrados por teorias anteriores". No entanto, uma vez estabelecida uma teoria, ela deve ser rigorosamente testada pela observação e experimento e, se forem detectadas quaisquer falhas, a teoria é falsificada e deve ser eliminada. Por esse ponto de vista, a ciência "progride por tentativa e erro, por conjecturas e refutações", sendo que somente as teorias não-falsificadas (todavia falsificáveis, pois necessitam ser testadas constantemente) se mantêm no campo científico e embora não seja possível dizer que são legitimamente verdadeiras elas se traduzem nas melhores teorias disponíveis. A ciência, por essa perspectiva, é "um conjunto de hipóteses", porém cada hipótese deve satisfazer algumas condições para que se estabeleça como lei ou teoria científica, e uma dessas condições é ser falsificável (mas não falsificada) na medida em que faz afirmações importantes sobre o mundo. Nesse sentido, uma hipótese infalsificável como "todos os solteiros não são casados" (cf. CHALMERS, *op. cit.*, p. 67) não nos dá qualquer informação decisiva sobre o mundo e, portanto, não pode ser considerada como uma teoria científica.

Para o falsificacionista, ainda de acordo com CHALMERS (*op. cit.*, p. 67), "quando mais falsificável for uma teoria melhor ela será", uma vez que a cada falsificação essa teoria avançará em novas hipóteses (não *ad hoc*<sup>60</sup>) ou na melhoria da hipótese inicial, resistindo, assim, à falsificação e evoluindo como uma proposição científica informativa enquanto passa por novos e contínuos (e cada vez mais rigorosos) testes. Apesar das tentativas de Karl Popper de *sofisticação*<sup>61</sup>, uma das limitações desse método científico, pela sua própria natureza, é a não-obtenção de falsificações conclusivas de teorias, sendo a rejeição e não a aceitação de uma teoria o ponto central dessa visão de ciência.

### 2.2.1.3. Relativismo

O *relativismo*, conforme exposto em CHALMERS (1993, p. 139), não utiliza o critério

---

<sup>60</sup> Uma hipótese ou modificação *ad hoc* é formulada quando uma teoria tenta evitar a falsificação, porém essa forma de ajuste teórico é rejeitada pelos falsificacionistas por tornar a teoria em questão menos falsificável que a sua versão original (cf. CHALMERS, 1993).

<sup>61</sup> A visão de Karl Popper é conhecida como *falsificacionismo sofisticado*, diferenciando-se de uma versão mais simplista (*falsificacionismo ingênuo*) desse método científico.

universal para refletir lógica e cientificamente, valorizando, assim, o pensamento individual (psicológico) ou de uma ou de outra comunidade científica (sociológico), no que diz respeito às "caracterizações de progresso e às especificações de critérios para julgar os méritos das teorias". Essa concepção está em oposição direta ao racionalismo subjacente ao indutivismo e ao falsificacionismo, pelo viés de universalidade e do caráter não-histórico dessas visões. Ainda de acordo com Chalmers, o filósofo Imre Lakatos, apesar de seguir uma postura histórica da evolução científica, compartilha, em certa medida, da linha de pensamento falsificacionista sofisticada de Karl Popper, estando, assim, mais relacionado à visão racionalista, enquanto Thomas Kuhn, pelas características de sua obra, afiliar-se-ia mais a uma concepção científica relativista, embora o próprio filósofo negue tal filiação.

### **2.2.2. Lakatos e os programas de pesquisa científica**

O húngaro, físico e filósofo da ciência, **Imre Lakatos** (1922-1974) retoma a visão do *falsificacionismo sofisticado* de Karl Popper, da qual compartilha, e desenvolve a sua própria tentando solucionar, para tanto, a questão do apoio tão somente às bases empíricas para as tentativas de falsificação de teorias científicas que traziam tantos problemas à tese de Popper, diferenciando-se dela ao apoiar-se em uma visão puramente calcada na ciência – que também fora a base de reflexão das proposições de Kuhn, porém, nesse caso, com um viés mais sociológico.

No sentido estabelecido por Lakatos, as experiências dos cientistas, dentro de certo programa de pesquisa – já fortalecido e/ou com pleno potencial – têm também o seu valor e passam a ser um componente importante no enfrentamento de teorias rivais e/ou de programas de pesquisa científico competitivos.

#### **2.2.2.1. Núcleo irredutível e cinturão protetor**

Na visão de Lakatos, as teorias científicas emergem como estruturas organizadas, ou

seja, *programas de pesquisa científica* e sustentam-se por meio de um *cinturão protetor* e de um *núcleo irreduzível*. Segundo CHALMERS (1993, p. 113), o núcleo irreduzível de um programa é a própria característica que o define, ou seja, "ele assume a forma de alguma hipótese teórica muito geral que constitui a base a partir da qual o programa deve se desenvolver". Em relação à filiação de Lakatos ao falsificacionismo sofisticado de Popper, o núcleo irreduzível de um programa de pesquisa será tão vulnerável (ou não) à falsificação quanto for (ou não) o seu cinturão protetor – sua base hipotética, de proposições de observação e de orientação para a pesquisa; sendo que esse cinturão pode ser modificado (mas não por meio de modificações *ad hoc*) visando à proteção de seu núcleo.

#### **2.2.2.2. A evolução dos programas de pesquisa**

Dentro da perspectiva lakatosiana, a evolução dos programas de pesquisa segue algumas regras metodológicas que o filósofo classificou como *heurística negativa* e *heurística positiva*. Ainda de acordo com CHALMERS (*op. cit.*, p. 113), a heurística negativa de um programa de pesquisa "envolve a estipulação de que as suposições básicas subjacentes ao programa, seu núcleo irreduzível, não devem ser rejeitadas ou modificadas". Por outro lado, a heurística positiva é "composta de uma pauta geral que indica como pode ser desenvolvido o programa de pesquisa", inclusive prevendo novos fenômenos e possíveis modificações no núcleo irreduzível, objetivando a sua melhoria. Em ambos os casos as hipóteses e/ou modificações *ad hoc* devem ser rejeitadas.

Os programas de pesquisa, em relação ao crescimento científico, segundo LAKATOS (1979) podem ser *progressivos* ou *degenerativos*, sendo que esse último poderá ceder lugar ao primeiro, seu rival, na medida em que tiver problemas na estruturação e/ou na reestruturação do cinturão que protege seu núcleo. Uma das maiores dificuldades desse critério avaliativo, reconhecida pelo próprio Lakatos, estaria no tempo que se levaria para detectar se um programa de pesquisa científica se degenerou, devendo, assim, ser rejeitado.

### 2.2.3. Kuhn e a estrutura científica

O físico norte-americano **Thomas Kuhn** (1922-1996), um eterno apaixonado pela filosofia e história da ciência, publicou, em 1962, talvez a que seria a sua mais importante obra, *A estrutura das revoluções científicas* (doravante *Estrutura*). Esta obra o consagrou como um dos mais influentes filósofos do século XX, principalmente no campo das ciências de um modo geral. A noção de Kuhn sobre os termos *paradigma*, *comunidade científica*, *ciência normal*, *ciência extraordinária* e *revolução científica* acabam, necessariamente, fazendo parte de qualquer discussão sobre a constituição das ciências de um modo geral.

#### 2.2.3.1. Paradigmas

De longe, e não sem calorosas críticas e diferentes discussões em várias publicações (algumas discutidas aqui), o conceito de *paradigma* em Kuhn é o que mais chama a atenção na *Estrutura*. Nesta obra, o termo *paradigma* – entre considerações sobre a natureza dos progressos científicos do que Kuhn denomina de ciência normal<sup>62</sup> – aparece como *as* "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 1962/2001, p. 13).

Talvez seja esta a versão mais clássica, universalmente conhecida e aceita do termo paradigma entre os cientistas das diferentes áreas na atualidade.

No artigo *Reconsiderações acerca dos paradigmas*, KUHN (1989c) discute a repercussão do termo paradigma desde a sua aparição na *Estrutura*. Para o filósofo, "as críticas, sejam compreensivas ou não, têm sido unânimes em acentuar o grande número de diferentes sentidos em que o termo é usado" (p. 354). Entre essas críticas, umas das considerações mais negativas, segundo Kuhn, é a de SHAPER (1964) e uma das mais

---

<sup>62</sup> KUHN (1962/2001, p. 29) denomina como ciência normal a "pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas". Nesse sentido, o termo *paradigma* se aproxima bastante da própria visão de *ciência normal*. A ciência normal também é descrita por Kuhn, na *Estrutura*, como uma pesquisa normal (em contrapartida com uma pesquisa extraordinária, ciência não-normal), ou seja, uma pesquisa que não confronta com anomalias e/ou crises.

positivas (em nossa compreensão) talvez seja a de MASTERMAN (1979). Vejamos.

Na visão de SHAPER (1964, p. 393; tradução nossa), o termo *paradigma* na *Estrutura* é

[...] tão vago e ambíguo que não pode ser facilmente revelado, tão geral que não pode ser facilmente aplicado, tão misterioso que não auxilia uma explicação, e tão equivocado que é um obstáculo positivo para a compreensão de alguns aspectos centrais da ciência.

Já Masterman, ainda de acordo com KUHN (1989c, p. 354), realiza "um escrutínio sistemático", preparando "um índice parcial de temas" e encontrando, assim, "pelo menos vinte e dois usos diferentes" do termo paradigma na *Estrutura*, que vão desde "uma realização científica concreta" até um 'conjunto característico de crenças e preconceitos', este último incluindo conjuntamente compromissos instrumentais, teóricos e metafísicos".

A visão de Masterman é considerada por KUHN (1962/2001, p. 218), no posfácio da *Estrutura*, "uma crítica particularmente cogente" de sua apresentação inicial do termo. Depois, em uma entrevista autobiográfica – uma de suas últimas publicações, KUHN (2006, p. 361) também deixa claro que as considerações de Masterman foram muito pertinentes às discussões que se seguiram pelos seus críticos ao termo paradigma. Kuhn explicita que a visão sociológica geral da noção de paradigma inserida na *Estrutura* é compreendida e resgatada pela autora, ao enfatizar que paradigma é "aquilo que se usa quando a teoria está ausente" ou, nas palavras da própria MASTERMAN (1979, p. 80), "a originalidade da noção sociológica do paradigma de Kuhn" estaria em se compreender que "o paradigma é algo que pode funcionar quando não existe a teoria".

Nesse sentido, KUHN (1962/2001, p. 38) já havia destacado, no próprio corpo da *Estrutura*, certo aspecto de sinônimos entre os termos *paradigma* e *teoria* – gerando um certo desconforto em seus críticos – ao relatar que para "ser aceita como paradigma uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada".

Todavia, Kuhn retoma o assunto no posfácio da *Estrutura* (KUHN, 1962/2001, p. 226) e, explicitando o termo *matriz disciplinar* pela primeira vez, esclarece que

[...] o termo 'teoria', tal como é empregado presentemente na Filosofia da Ciência, conota uma estrutura bem mais limitada em natureza e alcance do que a exigida aqui. Até que o termo possa ser liberado de suas implicações atuais, evitaremos confusão adotando um outro. Para os propósitos atuais,

sugiro 'matriz disciplinar': 'disciplina' porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; 'matriz' porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada. Todos ou quase todos os objetos de compromisso grupal que meu texto original designa como paradigmas, partes de paradigmas ou paradigmáticos, constituem essa matriz disciplinar e como tais formam um todo, funcionando em conjunto.

Para MASTERMAN (1979, p. 75-79), o texto que compõe a *Estrutura* condensa múltiplas definições de paradigma, sendo isso o resultado do olhar de Kuhn para a *ciência real*<sup>63</sup> em seus diversos e diferentes campos. Os vinte e dois sentidos do termo paradigma na *Estrutura*, exposto por Masterman, na verdade a autora acaba descrevendo apenas vinte e um sentidos no artigo mencionado, são reagrupados em três grandes conjuntos, a saber: (i) *paradigmas metafísicos ou metaparadigmas*, (ii) *paradigmas sociológicos* e (iii) *paradigmas de artefato ou de construção*. São, os que seguem, os vinte e um sentidos de Masterman do paradigma de Kuhn:

- (1) *como uma realização universalmente reconhecida*
- (2) *como mito*
- (3) *como "filosofia" ou constelação de perguntas*
- (4) *como manual, ou obra clássica*
- (5) *como toda uma tradição e, em certo sentido, como modelo*
- (6) *como realização científica*
- (7) *como analogia*
- (8) *como especulação metafísica bem-sucedida*
- (9) *como dispositivo aceito na lei comum*
- (10) *como fonte de instrumentos*
- (11) *como ilustração normal*
- (12) *como expediente, ou tipo de instrumentação*
- (13) *como um trabalho de cartas anômalo*
- (14) *como fábrica de máquinas-ferramentas*
- (15) *como figura da gestalt que pode ser vista de duas maneiras*
- (16) *como conjunto de instituições políticas*
- (17) *como "modelo" aplicado à quase-metafísica*
- (18) *como princípio organizador capaz de governar a própria percepção*
- (19) *como ponto de vista epistemológico geral*
- (20) *como um novo modo de ver*
- (21) *como algo que define ampla extensão de realidade*

No entanto, MASTERMAN (*op.cit.* p. 78-80) sugere que os vinte e um sentidos não

---

<sup>63</sup> De acordo com MASTERMAN (1979, p. 74) é a "pesquisa básica, aplicada, tecnológica (...) atividade governada por hábitos, de solução-de-enigmas, e não uma atividade fundamentalmente perturbadora ou falseada, (isto é, de que não se trata de uma atividade filosófica)".



são incompatíveis entre si, motivo pelo qual os divide nos três grupos principais (já apresentados). Vejamos a correspondência entre os três grupos e os vinte e um sentidos proposta pela autora (cf. **Quadro 5**):

Os três grupos/sentidos principais	Correspondência com os vinte e um sentidos
<p><b>(1) <u>paradigmas metafísicos</u> ou <u>metaparadigmas</u></b>            - <i>paradigmas do tipo filosófico (sentido primário)</i>            - <i>noção ou entidade metafísica</i>            - <i>mais amplo do que a teoria e ideologicamente anterior a ela</i>            - <i>truque, técnica embrionária ou imagem (que se funda o paradigma sociológico; que põe a ciência em movimento)</i></p>	<p>(2) <i>como mito;</i>            (3) <i>como “filosofia” ou constelação de perguntas;</i>            (8) <i>como especulação metafísica bem-sucedida;</i>            (17) <i>como “modelo” aplicado à quase-metafísica;</i>            (18) <i>como princípio organizador capaz de governar a própria percepção;</i>            (19) <i>como ponto de vista epistemológico geral;</i>            (20) <i>como um novo modo de ver;</i>            (21) <i>como algo que define ampla extensão de realidade;</i></p>
<p><b>(2) <u>paradigmas sociológicos</u></b>            - <i>paradigmas de natureza sociológica</i>            - <b>conjuntos de hábitos científicos</b> (já estabelecidos)            - <i>realizações científicas concretas (já conhecidas)</i>            - <i>anteriores à teoria, e diferente dela</i></p>	<p>(1) <i>como uma realização universalmente reconhecida;</i>            (5) <i>como toda uma tradição e, em certo sentido, como modelo;</i>            (6) <i>como realização científica;</i>            (9) <i>como dispositivo aceito na lei comum;</i>            (11) <i>como ilustração normal;</i>            (14) <i>como fábrica de máquinas-ferramentas;</i>            (16) <i>como conjunto de instituições políticas;</i></p>
<p><b>(3) <u>paradigmas de artefato/de construção</u></b>            - <i>emprego do termo de modo ainda mais concreto</i>            - <i>menos que uma teoria</i>            - <i>expediente na solução de enigmas</i>            - <i>proporciona a chave filosófica da verdadeira natureza dos paradigmas de uma nova ciência.</i></p>	<p>(4) <i>como manual, ou obra clássica;</i>            (7) <i>como analogia;</i>            (9) <i>como dispositivo aceito na lei comum;</i>            (10) <i>como fonte de instrumentos;</i>            (12) <i>como expediente, ou tipo de instrumentação;</i>            (13) <i>como um trabalho de cartas anômalo;</i>            (15) <i>como figura da gestalt que pode ser vista de duas maneiras.</i></p>

**Quadro 5 – A correspondência entre os três grupos/sentidos e os vinte e um sentidos do termo *paradigma* em Kuhn (adaptado de MASTERMAN, 1979)**

Nesse contexto, parece-nos que os paradigmas do primeiro grupo culminariam nas primeiras reflexões filosóficas ou em reflexões embrionárias dos paradigmas sociológicos (segundo grupo e o mais amadurecido dos três), passando obrigatoriamente, no entanto, pelos paradigmas do terceiro grupo. Assim, teríamos três fases (ao invés de três grupos) em que os paradigmas passam desde seu surgimento como ideia/discussão filosófica (primeiro grupo, primeira fase); passando por uma fase (a segunda, terceiro grupo) de *construção* gramatical (aproximando possivelmente, aqui, da visão de *paradigma* de Wittgenstein<sup>64</sup>); e, chegando em uma “versão” mais amadurecida (terceira e última fase, segundo grupo) que irá guiar mesmo toda a realização científica de uma determinada ciência. A ordem de evolução de um

<sup>64</sup> Cf. tópico 2.2.4 deste capítulo.

*paradigma* poderia ser a seguinte:

1ª Fase - *paradigmas metafísicos* ou *metaparadigmas*

2ª Fase - *paradigmas de artefato* ou *de construção*

3ª Fase - *paradigmas sociológicos*

Eckberg & Hill (1980 *apud* FIGUEROA, 1994) definem três níveis (concreto, sociológico e metafísico) para o termo paradigma em Kuhn. Esses três níveis estão baseados na visão preliminar de Kuhn sobre o termo como: (1) referente ao concreto, exemplos tradicionais a que um novato em um campo científico é exposto; (2) referente ao sociológico, crenças (matriz disciplinar) compartilhadas por uma comunidade de praticantes; (3) referente ao metafísico, visão de mundo ou arcabouço perceptual. De acordo com FIGUEROA (1994), esses três níveis em Eckberg & Hill estão relacionados de uma forma complexa e podem, hipoteticamente, seguir a seguinte hierarquia: o *nível concreto* inicia alguém aos valores da *matriz disciplinar* que, por sua vez, incute e policia seus valores que se tornam um arcabouço perceptual (*metafísico*) através do qual alguém vê o mundo. Mas também é possível iniciar a hierarquia com a visão de mundo (*metafísico*) que a *matriz disciplinar* sustenta e o *nível concreto* trabalha.

Apesar de KUHN (1989c, p. 354) considerar os vinte e um sentidos do termo *paradigma* descritos por Masterman (op.cit.) como apropriados, o autor de *Estruturas* formula que

Qualquer que seja o número, os usos de “paradigma” no livro [Estrutura] dividem-se em dois conjuntos, que exigem nomes diferentes e discussões separadas. Um sentido de “paradigma” é global, abarcando todos os empenhamentos partilhados por um grupo científico; o outro isola um gênero particularmente importante de empenhamento, e é assim um subconjunto do primeiro.

Dessa forma, no posfácio da *Estrutura*, KUHN (1962/2001, p. 218) nomeia esses dois conjuntos de *paradigmas*: (i) *paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo* e (ii) *paradigmas como exemplos compartilhados* – ou seja, nas palavras do próprio Kuhn:

(i) De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc [...], partilhados pelos membros de uma comunidade determinada [...] que chamaremos de sociológico.

(ii) De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal [...] devotado aos paradigmas enquanto realizações passadas dotadas de natureza exemplar [...] pelo menos filosoficamente, este segundo sentido de ‘paradigma’ é o mais profundo dos dois.

De acordo com KUHN (1962/2001), o primeiro sentido (*paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo ou paradigmas sociológicos*) teria um emprego **mais global** – como já sinalizado – e o segundo sentido (*paradigmas como exemplos compartilhados*), pelos menos filosoficamente, teria um sentido mais profundo, porém um emprego **mais restrito** (em nossa avaliação), já que, conforme KUHN (1989c, p. 354), este seria "um subconjunto do primeiro" por isolar "um gênero particularmente importante de empenhamento", de todos os *empenhamentos* abarcados pelo primeiro sentido.

Parece-nos que o sentido primeiro de *paradigma* em Kuhn poderia se equiparar ao terceiro grupo de *paradigmas* expostos por MASTERMAN (1979) – o qual classificamos como terceira fase, e, talvez, também, à visão mais clássica e universalmente aceita do termo entre os cientistas das diferentes áreas na atualidade, ou seja, "paradigmas como as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 1962/2001, p. 13). Já o segundo sentido de *paradigma* em Kuhn poderia ser equivalente ao primeiro e segundo grupos de *paradigmas* de Masterman – o qual classificamos como primeira e segunda fases. Assim, poder-se-ia desenhar o seguinte quadro de similaridades entre os dois sentidos de Kuhn, os três grupos de Masterman e as três fases de evolução propostas por nós (cf. **Quadro 6**):

PARADIGMAS NAS CIÊNCIAS		
Os 2 sentidos de KUHN	Os 3 grupos de MASTERMAN	Fases
<i>paradigmas como exemplos compartilhados</i>	<i>paradigmas metafísicos ou metaparadigmas</i>	1ª Fase
	<i>paradigmas de artefato ou de construção</i>	2ª Fase
<i>paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo ou sociológicos</i>	<i>paradigmas sociológicos</i>	3ª Fase

**Quadro 6 – Correspondência entre os dois sentidos de *paradigma* em KUHN (1962/2001), os três grupos em MASTERMAN (1979) e as três fases de evolução proposta nesta tese**

### 2.2.3.2. Comunidade científica

Ainda no posfácio da *Estrutura*, KUHN (1962/2001, p. 219-20) retoma a noção de *comunidade científica*, enfocando o vínculo desse termo ao próprio termo paradigma, ou seja, "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham *e*<sup>65</sup>, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma". De acordo com Kuhn, essa "circularidade" não chega a ser "viciada", mas corresponde a uma "fonte de dificuldades reais" para os cientistas, uma vez que à dificuldade de se perceber paradigmas – que "podem ser descobertos através do escrutínio do comportamento dos membros de uma comunidade dada" – corresponderia a dificuldade, também, de se estabelecer claramente comunidades científicas. Isso revelaria, possivelmente, uma falta de maturidade científica, uma vez que, conforme KUHN (1962/2001, p. 68), "apesar de ambiguidades ocasionais, os paradigmas de uma comunidade científica amadurecida podem ser determinados com relativa facilidade".

O tema "estrutura comunitária na ciência" é para KUHN (1962/2001, p. 221) – e para nós também, devido aos interesses de pesquisa desta tese – de suma importância para a reflexão da própria constituição e evolução das ciências. A importância do tema reside, em parte, no reconhecimento de Kuhn (já no posfácio da *Estrutura*) de que "há escolas nas ciências, isto é, comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vista incompatíveis". E isso é exatamente o que ocorrem nas ciências sociais e humanas – tão pouco e/ou quase nada retratadas por Kuhn na *Estrutura*. Partindo dessa afirmação, Kuhn relata que as comunidades científicas "podem certamente existir em muitos níveis", quais sejam:

A comunidade mais global é composta por todos os cientistas ligados às ciências da natureza.

Em um nível imediatamente inferior, os principais grupos científicos profissionais são comunidades: físicos, químicos, astrônomos, zoólogos e outros similares. Para esses agrupamentos maiores, o pertencente a uma comunidade é rapidamente estabelecido, exceto nos casos-limites. Possuir a mais alta titulação, participar de sociedades profissionais, ler periódicos especializados são geralmente condições mais do que suficientes.

Técnicas similares nos permitirão isolar também os principais subgrupos:

---

65A letra *e* é enfatizada (em itálico) pelo autor.

químicos orgânicos (e, talvez entre esses, os químicos especializados em proteínas), físicos de estados sólidos e de energia de alta intensidade, radioastrônomos e assim por diante. Os problemas empíricos emergem apenas no nível imediatamente inferior.

### 2.2.3.3. Regras abstratas ou implícitas

Aos termos ciência normal, paradigma e comunidade científica liga-se, ainda, o termo *regra abstrata* ou *regra implícita*, ou seja, "um paradigma consiste em um conjunto de regras implícitas que regulam aspectos da atividade científica" (DASCAL, 1978, p. 21) de uma dada comunidade científica. Dessa forma, para KUHN (1962/2001, p. 62), o termo *regra abstrata* pode ser identificado como um "ponto de vista estabelecido" ou uma "concepção prévia" – possuindo, aqui, afinidades com a visão que Michael Polányi desenvolveu sobre o *conhecimento tácito*, aquele que é "adquirido através da prática e que não pode ser articulado explicitamente". Kuhn cita, ainda, a visão filosófica de Wittgenstein com o intuito de que ela possa ajudar também na reflexão do termo dentro do campo das ciências como um todo; no sentido de que o termo *regras* na ciência não é algo fixo na compreensão de um paradigma, mas sim dependente da tradição de um ou outro campo ou comunidade científica, ou seja, cada ciência, imersa em seu contexto específico, teórico e prático, é que definirá as regras que compõem e/ou validam seus paradigmas.

### 2.2.3.4. Ciência *versus* não-ciência

O tema em torno do que é ou não *ciência* é bastante antigo e consiste em uma das preocupações da filosofia da ciência, visto que para cada corrente filosófica (como já vimos no início deste capítulo) existem alguns critérios específicos para se delimitar a fidedignidade de um campo investigativo.

Conforme PEREZ (1986, p. 9; tradução nossa), os filósofos da ciência dividem-se em dois grandes grupos no que se refere à ideia do que é ciência: um *interno* e outro *externo*. Para os *filósofos internalistas*, como Popper, Hanson e outros, a ciência "resulta da análise de

corpos teóricos" em um contexto de *justificação* (Popper) ou de *descobrimto* (Hanson); já para os *filósofos externalistas*, como Kuhn, Lakatos, Toulmin e outros, a ciência é extraída "a partir da evolução desses corpos teóricos através da história", sob um ponto de vista *sociológico* (Kuhn), *puramente histórico* (Lakatos), ou *humanista* (Toulmin).

A discussão em torno do tema *ciência vs não-ciência*, no entanto, acaba ganhando força na contemporaneidade, gerando calorosas discussões sobre a "natureza essencial da ciência e a gênese das revoluções científicas" (WILLIAMS, 1979, p. 60), com as demarcações de Popper entre *ciência* (empírica) e *não-ciência* e as considerações de Kuhn sobre a natureza da *ciência normal* e *ciência extraordinária*. Nesse sentido, as palavras de WILLIAMS (1979, p. 60) e LAKATOS (1979, p. 111), respectivamente, se mostram bem esclarecedoras ao se referirem ao famoso debate – exposto em LAKATOS & MUSGRAVE (1979; ênfase dos autores) – entre esses dois filósofos:

Se bem entendi o pensamento de Sir Karl Popper, a ciência se acha, de um modo básico e constante, **potencialmente** à beira da revolução. Basta que uma refutação seja bastante grande para constituir uma revolução dessa ordem. Sustenta o Professor Kuhn, por outro lado, que **a maior parte** do tempo dedicado ao exercício da ciência é o que ele denomina ciência 'normal' – isto é, solução de problemas ou resoluções de cadeias de argumentos implícitos em trabalhos anteriores. Nessas condições, uma revolução científica, para Kuhn, leva muito tempo para ser construída e só ocorre de tempos em tempos porque a **maioria** das pessoas **não** tenta refutar as teorias vigentes.

[...] ao passo que, de acordo com Popper, a ciência é 'revolução permanente' e a crítica é o cerne do empreendimento científico, de acordo com Kuhn a revolução é excepcional e, na verdade, extracientífica, e a crítica, em épocas 'normais', é maldição. Ao parecer de Kuhn, com efeito, a transição da crítica para o compromisso assinala o ponto em que o progresso – e a ciência 'normal' – principia. Para ele, a idéia de que na 'refutação' se pode exigir a rejeição (a eliminação de uma teoria) é falseacionismo 'ingênuo'.

Na visão de Popper, de acordo com CARVALHO (1990, p. 62-4), a capacidade de refutação empírica de uma teoria científica é "o critério que permite traçar uma linha de demarcação entre ciência (empírica) e não-ciência", ou seja, a falsificabilidade é para Popper a medida da autenticidade científica. Uma vez que uma dada teoria só pode ser real, e consequentemente científica, se ela for capaz de enfrentar a realidade da qual discursa. Assim, "o critério de demarcação popperiano estabelece que todo discurso não falsificável ultrapassa as fronteiras de ciência empírica, sendo portanto um discurso extra-científico".

Para KUHN (1962/2001), a ciência *normal* é

[...] um empreendimento altamente cumulativo, extremamente bem sucedido no que toca o seu objetivo, a ampliação contínua do alcance e da precisão do conhecimento científico (p. 77) [ou seja] significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior (p. 29).

E é essa ciência normal, amadurecida, que expõe em seus manuais o conteúdo e as aplicações da teoria aceita e seguida pelos seus cientistas; teoria já testada empírica e experimentalmente. A teoria em questão, na ciência normal, ainda de acordo com KUHN (1962/2001, p. 30), assume tal postura por compartilhar de suas características – a própria compreensão de paradigma – de fundamental importância, a saber:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares.

Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência.

Para KUHN (1979a), a visão de Popper sobre ciência e as suas necessidades de refutação empírica nada mais seriam mais do que a própria descrição que ele, Kuhn, faz sobre o processo que considera de ciência e/ou pesquisa extraordinária. POPPER (1979, p. 64), até certo ponto, concorda com as colocações de Kuhn enfatizando, porém, que a ciência normal pensada por esse filósofo não passaria de uma

[...] atividade do profissional não-revolucionário, ou melhor, não muito crítico: do estudioso da ciência que aceita o dogma dominante do dia; que não deseja contestá-lo; e que só aceita uma nova teoria revolucionária quando quase toda a gente está pronta para aceitá-la – quando ela passa a estar na moda, como uma candidatura antecipadamente vitoriosa a que todos, ou quase todos, aderem. Resistir a uma nova moda exige talvez tanta coragem quanto criar uma.

WAIKINS (1979), de um ponto de vista popperiano sobre a ideia de ciência normal kuhniana, enfatiza que Kuhn notadamente eleva a ciência normal a um patamar de essência da ciência ao se empenhar na *Estrutura* "em superestimar a ciência normal e em subestimar a

ciência extraordinária" (p. 37). O autor ainda coloca que essa mistura entre as visões de Kuhn e Popper sobre o que seria a natureza da ciência acaba refletindo um conflito, pois "a condição da ciência que Kuhn considera normal e apropriada é uma condição que, se fosse realmente obtida, Popper consideraria não-científica" (p. 41).

### **2.2.3.5. Anomalias ou contra-exemplos**

Na compreensão do que é uma ciência e uma não-ciência, KUHN (1962/2001, p. 122) destaca a noção de *anomalias* ou *contra-exemplos*. Para o filósofo, se no desenvolvimento da *ciência normal* os resultados obtidos mostrarem-se contrários aos manuais já estabelecidos isso resultará no que Kuhn classifica *anomalias* ou *contra-exemplos* do paradigma vigente. Nesse caso, parte-se para a execução de ajustes, tentando solucionar os *quebra-cabeças* na teoria paradigmática em questão a fim de que a situação se normalize. Porém, se a(s) anomalia(s) persistir(em) a ciência normal entra em um período de *crise* ou de *ciência extraordinária* que pode culminar em uma *revolução científica*, ou seja, em uma "transição para um novo paradigma". E esse estado de ciência extraordinária é o que Kuhn classifica *ciência não-normal*.

### **2.2.3.6. Refutação às críticas**

KUHN (1979b) rebate os argumentos de seus opositores no artigo *Reflexão sobre os meus críticos*, reiterando que já em seu outro artigo *Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa?* – que inicia o debate Kuhn-Popper (realizado em 1965<sup>66</sup>) – ele reformulara algumas de suas principais reflexões na *Estrutura*, sendo depois explicitadas também no posfácio da edição de 1969 da mesma obra. No entanto, segundo Kuhn, as suas novas reflexões são totalmente ignoradas pelos seus críticos. Kuhn admite que esses dois artigos e o

---

<sup>66</sup> Como resultado desse debate, fruto de um seminário internacional de filosofia realizado em Londres, foi publicado o livro *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*, organizado por Lakatos e Musgrave, cuja primeira edição foi publicada em 1969.



posfácio foram escritos por um segundo Kuhn, diferente, em certa medida, do primeiro Kuhn que redigiu o corpo da *Estrutura*.

De uma forma geral, as críticas dos opositores de Kuhn baseiam-se, principalmente, nas considerações desse filósofo, na *Estrutura*, que acabam por explicitar o que é ciência e, implicitamente, o que não o é, ou seja, aquelas realizações que compartilham ou não das *características* (leia-se *paradigma*) anteriormente descritas. Assim, um segmento de investigação que não se encaixa nessas características, não possuindo, dessa forma, um paradigma, seria considerado como uma não-ciência (*ciência extraordinária*), uma vez que ainda não se encontraria suficientemente amadurecido para deixar de ser classificado como tal. Isso, de certa forma, porque KUHN (1962/2001, p. 31) enfatiza na *Estrutura* que "a aquisição de um paradigma e do tipo de pesquisa mais esotérico que ele permite é um sinal de maturidade no desenvolvimento de qualquer campo científico que se queira considerar". Dessa forma, de acordo com PERCIVAL (1976), a diferença entre ciência e não-ciência, na visão de Kuhn, é a posse de um paradigma que representa, em si mesmo, um sinal de amadurecimento científico.

### **2.2.3.7. As ciências naturais e as ciências sociais**

As confusões na interpretação do termo paradigma subsidiaram, de uma forma geral, as bases das duras críticas feitas às reflexões de Kuhn, apesar das tentativas desse filósofo de reformulação. Esse fato parece afetar, direta e principalmente, a compreensão da formação e evolução das ciências sociais e humanas.

Em uma dessas reformulações, no posfácio da *Estrutura*, além daquela que se refere ao termo paradigma, KUHN (1962/2001, p. 222-3) aparenta repensar sua postura em relação à questão da imaturidade científica, atribuída aos períodos de ciência extraordinária ou ciência não-normal, principalmente no que concerne ao campo das ciências sociais, ao revelar que

A natureza dessa transição à maturidade merece uma discussão mais ampla do que a recebida neste livro, especialmente por parte daqueles interessados no desenvolvimento das ciências sociais contemporâneas. Indicar que a transição não precisa (atualmente penso que não deveria) estar associada com a primeira aquisição de um paradigma pode ser útil a essa discussão. [...] o que muda com a maturidade não é a presença de um paradigma, mas

antes a sua natureza.

Nesse sentido, ainda no corpo da *Estrutura*, KUHN (*op. cit.*) já parece querer indicar a viabilidade de suas reflexões, também, para além das ciências exatas, pois relata as possibilidades de "uma espécie de pesquisa científica" sem paradigmas "ou pelo menos sem aqueles de tipo tão inequívoco e obrigatório" (p. 31) como ora nomeado por ele. Kuhn já havia esclarecido, também, no prefácio da *Estrutura*, que seu contato com as ciências sociais (ainda em seus estudos preliminares de doutoramento) lhe havia despertado para a própria reflexão do tema *paradigma* na constituição das ciências como um todo, uma vez que passou a "duvidar de que os praticantes das ciências naturais possuam respostas mais firmes ou mais permanentes para tais questões [problemas científicos legítimos] do que seus colegas das ciências sociais" (p. 13).

Apesar dos esclarecimentos no prefácio e em outras publicações, é fato, todavia, que Kuhn constrói as bases da *Estrutura* com múltiplos exemplos ocorridos nas ciências naturais e, mais enfaticamente, nas ciências exatas; exagerando, talvez, na ênfase dada à maturidade dessas ciências proporcionada pelos seus irrefutáveis exemplos de paradigmas, o que dificulta a compreensão do posicionamento desse filósofo diante do que é ou não é ciência por parte de outros cientistas que não os daquelas ciências enfatizadas por ele.

#### **2.2.4. Wittgenstein: um auxílio precioso para a reflexão científico-filosófica**

Um dos grandes filósofos da linguagem, o austríaco **Ludwig Wittgenstein** (1889-1951), viveu intensa e perturbadoramente dois importantes momentos (ou fases distintas) de sua inédita e significativa produção filosófica. No primeiro, o intrigante Ludwig, como era chamado, desenvolve sua primeira obra prima conhecida como *Tractatus Lógico-Filosófico* (publicada tardiamente na Alemanha em 1921). No segundo, o surpreendente Wittgenstein, como já era conhecido, publica um conjunto de obras das quais as *Investigações Filosóficas* (publicada postumamente em 1953) imortaliza sua radical mudança de perspectiva filosófica.

#### 2.2.4.1. O “primeiro” Wittgenstein

No *Tractatus*, o jovem e rico Ludwig (estudante de engenharia, matemática, física e, posteriormente, filosofia) tenta resolver o que ele considerava ser um problema da filosofia: as confusões de natureza conceitual, linguística. E considerava ter resolvido esse problema ao explicitar logicamente como damos sentido ao mundo através da linguagem, mostrando o que “não pode ser dito”, o que está “fora do mundo” (entende-se: as *proposições* sem sentido ou absurdas, a ética, a estética, a religião, a própria filosofia) para que pudéssemos compreender como se constitui o que está “dentro do mundo” (a lógica): as *proposições* descritivas, comprovadamente falsas ou verdadeiras (o dizível). No limite desse mundo, na linha que separa o que está “fora” e o que está “dentro”, encontram-se as tautologias e as contradições. Compreende-se o mundo como um espelho da linguagem (e mantendo-se “dentro” dele), as confusões conceituais desaparecem e só ocorrem quando nos “esquecemos” disso ou quando “fazemos” filosofia (indo para “fora do mundo”).

No entanto, na sua condição de filósofo, Wittgenstein considerava mais importante as *proposições* tomadas por ele como “sem sentido ou absurdas”, que estavam “fora do mundo”, partindo daí o seu esclarecimento conceitual no *Tractatus*. Assim, Wittgenstein achava que o que havia escrito no *Tractatus* (o que “não podia ser dito”, por ser pura filosofia) fora algo necessário, mas totalmente descartável após sua compreensão. Nesse sentido, segundo o próprio filósofo, sua obra teria sido mal interpretada, pois muitos de seus sucessores (principalmente os do Círculo de Viena) interpretaram que o seu esclarecimento conceitual havia partido das *proposições lógicas* contidas “dentro do mundo”, considerando essas as mais importantes.

A referida obra estrutura-se a partir de algumas teses ou *proposições* fundamentais, a saber: "o mundo é tudo o que ocorre; o que ocorre, o fato, é o subsistir de estados de coisas; pensamento é a figuração lógica dos fatos; o pensamento é a proposição significativa; a proposição é uma função de verdade das proposições elementares; o que não se pode falar, deve-se calar" (WITTGENSTEIN, 1953/1991, p. x).

Essas teses ou *proposições* tentam explicitar um modelo exato de realidade ou de uma forma fixa de representação dos fatos no mundo, ou seja, uma imagem estruturalmente isomórfica da natureza das sentenças linguísticas (ou da linguagem) na sua relação lógica com o mundo. Dessa forma, o fundamento do significado das palavras ocorre pela determinação lógica e definitiva de unidades mínimas formais, sintáticas ou semânticas, tornando a

linguagem estática, não-autônoma em relação aos fatos e dependente de um modelo referencial fixo e exato – como se colássemos *etiquetas* (termo agostiniano) nos fatos do mundo para exprimir-lhes uma significação, sendo esta um objeto que a palavra substitui (cf. MORENO, 2000). Nesse contexto, se o objeto for algo que não é visível no mundo, algo abstrato como o “amor”, o “pensamento”, a palavra “nada”, a referência estaria impressa no espírito – em uma visão essencialista (platônica e agostiniana) da linguagem humana em que a experiência, o pensamento, seria anterior à linguagem. O que equivaleria dizer que a linguagem não dá conta do pensamento, sendo necessário, uma linguagem ideográfica que dê conta do pensamento expresso precisamente. Os contextos de uso da linguagem são considerados, aqui, como um atributo da exatidão conceitual.

#### 2.2.4.2. O “segundo” Wittgenstein

Com a publicação das *Investigações Filosóficas* acontece o que podemos considerar a “virada linguística”, momento em que Wittgenstein questiona as suas próprias concepções desenvolvidas no *Tractatus* e promove uma “cura” em seu próprio pensamento através de uma *terapia filosófica*. Ocorre, também, a tentativa de dissolver algumas confusões filosóficas, reelaborando a noção de conceitos precisos (ideal de exatidão platônica) e de concepção referencial da linguagem (agostiniana) e considerando, para tanto, a noção de contexto de uso da linguagem. Essa *virada linguística* ocorre logo após alguns anos de reclusão intelectual, em que o filósofo distancia-se da filosofia, desfaz-se de seus bens materiais e leciona no ensino secundário em vilarejos pobres.

Nesse “segundo” momento de sua filosofia, Wittgenstein volta-se completamente para as *proposições* que se encontram “fora do mundo” e passa a considerar as *formas lógicas*, inseridas “dentro do mundo” (no *Tractatus*), *formas de vida* - o que é verdadeiro e/ou útil nos diversos contextos culturais de uso da linguagem. Estas são constituídas por diferentes *jogos de linguagem* (imprecisão conceitual – *práxis* da linguagem). São as *formas de vida* e os *jogos de linguagem* que imprimem significado à natureza das sentenças linguísticas, tornando a linguagem dinâmica, autônoma aos fatos e dependente da significação do uso em um determinado contexto. Dessa forma, o caráter referencial da linguagem é de natureza arbitrária e convencional em conformidade com e dependente das diferentes *formas de vida*

inseridas nos diversos *jogos de linguagem* que, por sua vez, carregam propriedades de *semelhanças de família* (mesma palavra com diferentes, mas semelhantes, significados no uso). Isto é, um conceito varia conforme as variações de uso empregadas, sendo que uma mesma palavra pode inserir-se em diversos contextos de uso expressando conceitos diferentes, embora semelhantes (cf. MORENO, 2000).

Nesse contexto, as *proposições* contidas “fora do mundo” (certezas, convicções, abstrações) são entendidas como *proposições* de natureza convencional ancoradas e alicerçadas nas nossas “formas de vida” (“dentro do mundo”) – da mesma forma como as *proposições* contidas “dentro do mundo”, enfatiza-se, assim, uma relação fundamentada no uso, e não na lógica, entre linguagem e pensamento ou entre linguagem e mundo. A linguagem passa a ser considerada como ordinária, dando conta sim do pensamento e sendo este posterior à linguagem.

Dessa forma, a linguagem, para Wittgenstein,

[...] passa a ser considerada como um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado. A palavra “linguagem” indica, a partir de então, um conjunto aberto de diferentes atividades envolvendo palavras, uma “família” de situações em que usamos palavras relativamente a circunstâncias extralinguísticas (MORENO, 1993, p. 16).

Com isso, Wittgenstein enfatiza (ao contrário do que propôs no *Tractatus*): é exatamente através de conceitos vagos, determinados pelos diversos e diferentes contextos de uso da linguagem, e não por uma lógica fixa entre linguagem e mundo, que nos comunicamos e pensamos.

#### **2.2.4.2.1. Jogos de linguagem e paradigma**

Nas passagens de número 50 e 51 das *Investigações Filosóficas*, WITTGENSTEIN (1953/1991, p. 32-3) nos revela que o “ser” ou o “não ser” de um elemento, de uma palavra, de um signo, só é possível devido ao “existir” ou “não existir” das ligações entre os elementos. Assim, palavras e sentenças só possuem significados como parte reconhecida de um certo *jogo de linguagem*, ou seja, os elementos se constituem através de papéis

estabelecidos pelos *jogos de linguagem*.

A forma que utilizamos para nos expressar, esse meio de apresentação (e não algo apresentado, pronto) da linguagem é um modelo construído no uso da linguagem que se converte em um instrumento da própria linguagem que nos valem para enunciarmos as coisas no mundo. E tudo o que pertence à linguagem que utilizamos, em nossos diferentes contextos de uso, é um *paradigma* no nosso jogo, no nosso modo de apresentação da linguagem; e uma vez estabelecido um paradigma – um contexto significativo para o uso de um elemento – é ele que passa a indicar o uso dos signos nos *jogos de linguagem*. Isso equivale a dizer que um paradigma é construído na *práxis da linguagem*, acabando por norteá-la desde então, expressando, dessa forma, as “*regras*” de um certo jogo de linguagem.

Saber “jogar” e/ou saber compreender uma palavra, segundo WITTGENSTEIN (*op.cit.*, p. 65), é ser capaz de compreender e/ou dominar uma “*técnica*”, que se encontra implicitamente clara nos jogos de linguagem. Assim, dominar uma “*técnica*” é saber usar um determinado conceito de acordo com o paradigma que lhe dá sustentação. Nesse sentido, as confusões de natureza conceitual (que bloqueiam a compreensão) ocorrem quando um conceito que pertence a um certo jogo de linguagem é transferido para outro jogo de linguagem no qual imprime um outro significado – lembrando que cada jogo de linguagem possui o seu próprio paradigma.

#### **2.2.4.2.2. Dogmatismo e terapia filosófica**

Aos encaminhamentos propostos nas *Investigações Filosóficas* está subentendido um exercício filosófico terapêutico e antidogmático, aplicado ao pensamento e às suas formas de expressão através da linguagem. Wittgenstein enfatiza que a “filosofia incide sobre o pensamento expresso linguisticamente”, não considerando mais (como o fez no *Tractatus*) que a “filosofia incide sobre a expressão linguística do pensamento” (MORENO, 2005, p. 245). Essa diferença, que pode parecer mínima, expressa toda a diferença da visão filosófica sobre a linguagem entre o “primeiro” e o “segundo” Wittgenstein.

De acordo com MORENO (2005, p. 236), o que no *Tractatus* pode ser considerado “um campo transcendental da lógica ou um esboço inconfesso de determinação pragmática” – a indicação da “porta” de uma aplicação lógica da linguagem, sem abri-la, no entanto –

inserida em uma "concepção de filosófica como atividade<sup>67</sup>"; nas *Investigações Filosóficas* pode ser considerado um "campo transcendental da gramática" ou um "esboço confesso da pragmática envolvida nos usos das palavras" – o abrir da “porta” para uma aplicação efetiva da linguagem nos contextos de uso – inserida em uma "concepção de filosofia como terapia".

Toda atividade terapêutica, como sabemos, tem por objetivo principal o tratamento de uma dada doença e, para Wittgenstein (inspirado no uso psicanalítico que Sigmund Freud fazia do termo), o nosso pensamento estaria possivelmente “adoecido” devido a um *ideal de exatidão* da linguagem que se “alastrou” desde a influência filosófica de Platão com a noção essencialista de conceitos precisos; tendo até mesmo “infectado” o próprio Wittgenstein em sua “primeira filosofia”. Os principais “sintomas” desse *ideal de exatidão* manifestam-se na forma de "confusões filosóficas e/ou confusões de natureza conceitual (e/ou nas concepções unilaterais e exclusivistas da significação" (cf. MORENO, 1993, p. 12); e a “cura”, por meio de uma *terapia filosófica* (proposta por um Wittgenstein já “curado”), prevê a dissolução dessas confusões. Dessa forma, Wittgenstein tenta mostrar como na verdade os conceitos são essencialmente vagos e não exatos, sendo que aplicá-los só faz sentido no contexto em que eles são usados – é o uso específico que dá vida a um conceito e não o contrário.

Como estamos falando de uma provável “enfermidade” no campo da linguagem, a *terapia filosófica* deve ser aplicada, como nos esclarece MORENO (1993, p. 13), na descrição *gramatical* do uso das palavras, desvelando

[...] a multiplicidade de formas linguísticas que são não apenas o meio de expressão do pensamento, mas, principalmente, formas que constituem e instauram os próprios objetos do pensamento: o que é um objeto, afirma Wittgenstein, é dito pela Gramática.

Essa *terapia filosófica* (atividade terapêutica descritiva dos usos das palavras) pretende eliminar qualquer dogmatismo teórico ao fazer uma crítica ao pensamento ou aos critérios de uso da linguagem para se expressar o pensamento. Assim, temos na *terapia filosófica* uma "terapia do próprio pensamento expresso linguisticamente", enquanto que na *atividade filosófica* (no *Tractatus*) temos uma "crítica de expressões linguísticas do pensamento" – crítica apoiada no modelo referencial da linguagem e não em seus critérios de uso

---

<sup>67</sup> A concepção de *atividade filosófica* ou de *atividade crítica, analítica, da linguagem* é uma tentativa de isentar a filosofia da noção de construção de teorias ou teses (verdadeiras ou falsas), que, para Wittgenstein, é algo inerente à natureza empírica das ciências naturais. Cabendo apenas à filosofia uma atividade prática (e não teórica) de esclarecimentos conceituais. Nessa divisão entre filosofia e ciências naturais Wittgenstein acrescenta a “lógica” como uma disciplina que não produz nem teoria nem prática, produzindo apenas uma figuração especular do mundo (cf. MORENO, 2005, p. 231).

(MORENO, 2005, p. 245).

Toda teoria, segundo Wittgenstein, conduz ao dogmatismo do pensamento, provocando generalizações e enclausuramento, o papel da filosofia seria o de tentar desfazer, terapêuticamente, os vários dogmatismos nas diferentes concepções de conhecimento. Esse “exercício” terapêutico pretende partir da natureza essencialmente vaga dos conceitos, mostrando os vários sentidos dos *jogos de linguagem*, *formas de vida* e das *semelhanças de família* – que lhes imprimem diferentes significados –, chegando às diversas aplicações que se fazem dos conceitos nos diversos contextos de uso. É este o mesmo caminho percorrido pelo método socrático que, no entanto, atinge propósitos completamente diversos, ou seja, com o método socrático pretendia-se chegar ao verdadeiro conhecimento, a uma suposição irrefutável, a uma essência conceitual (inatingível na verdade).

Para MORENO (2005, p. 245), grande estudioso brasileiro do conjunto das obras produzidas por Wittgenstein, a *atividade terapêutica*, proposta pelo filósofo alemão, pode conduzir-nos a uma *pragmática filosófica*, tendo em vista o seu caráter de *prática terapêutica conceitual* – não dogmática por não se fundamentar em uma teoria. Ainda segundo o filósofo brasileiro, a natureza da *terapia filosófica* não se constitui como dogmática (o que poderia concretizar-se em uma contradição entre o que o “segundo” Wittgenstein diz e faz) pelo seu enfoque na descrição dos usos das palavras. Ela pretende, apenas, “debelar confusões conceituais que têm origem na teorização dogmática realizada pelo pensamento” – uma vez que a natureza do pensamento é linguística e não lógica. Assim, o objetivo da aplicação da *terapia* é “curar” o pensamento de uma “doença” linguística cujo “tratamento” é igualmente linguístico.

### 2.3. REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM

O que se propõe nesta seção é uma reflexão a respeito de alguns temas que envolvem diferentes concepções sobre a *linguagem*. Temas que estão relacionados a tópicos importantes dentro do contexto da Linguística Aplicada, principalmente no que se refere à aquisição de línguas, como as noções de língua/gem, pensamento, conhecimento, competência, cognição, significado e comunicação, entre outros. Pretendemos, com isso, sustentar os encaminhamentos desta tese no que se refere à constituição de paradigmas na LA,



considerando, para tanto, que a linguagem, enquanto objeto de reflexão está constantemente sendo redefinida (cf. LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008).

### 2.3.1. Língua, linguagem, comunicação

Antes do século XX e do desenvolvimento do que hoje conhecemos por Linguística Moderna, a noção do que é a *língua* e as funções da *linguagem* estavam afastadas, em maior ou menor grau, da noção de *comunicação* (cf. BARROS, 2002). A língua/gem apresentava certa estaticidade, não compatível com a representação dinâmica, sociocultural e, portanto, não estável da noção de comunicação.

De acordo com PETTER (2002), os primeiros estudos sobre a língua, que se têm registrados, datam do século IV a.C. e foram realizados por gramáticos hindus preocupados em manter sua língua sem modificações. Os gregos procuravam relacionar o conceito com a palavra, tentando entender essa relação e ao fazê-lo realizavam análises gramaticais profundas. Na idade média, considerava-se que as regras gramaticais eram universais e independentes das línguas. No século XVI, o latim entra em destaque como língua universal de prestígio. Nos séculos XVII e XVIII, o racionalismo ainda toma conta das reflexões e a linguagem é vista como *imagem do pensamento* e, portanto, os princípios de análise deveriam ser universais. No século XIX, os princípios de análise das línguas passam a ter um caráter inicialmente comparado e depois histórico, revelando o aspecto particular e não-universal das línguas.

Conforme WEEDWOOD (2002), no entanto, as variações entre uma concepção *particular* e outra *universal* nos estudos dos fenômenos da linguagem já podiam ser percebidos desde e ao longo do século XVI. E essa mesma tensão "particular *versus* universal" adentra os estudos da linguística moderna, principalmente pela ênfase nas dicotomias.

A partir do século XX e com os estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) – que afirma ser a língua *fundamentalmente um instrumental de comunicação* – e, depois, com os estudos sobre o processo da comunicação humana do linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), a compreensão da língua/gem toma outro rumo. A língua deixa de ser

uma mera representação estrutural do pensamento, "que existiria independente da formalização linguística; e a comunicação" deixa de ser compreendida como "as causas da 'desorganização' gramatical das línguas" (BARROS, 2002, p. 25-6) e que contribuía apenas para o declínio das línguas tidas como oficiais e/ou de prestígio.

Dessa forma e atualmente, o conceito de *linguagem*, de acordo com CUNHA *et al* (2008, p. 15-6), "é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação", como aquele presente também na vida animal e/ou nas expressões artísticas, por exemplo – como podemos verificar nos verbetes destacados a seguir do *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS & SCHMIDT, 2002, p. 283-4; tradução nossa, caixa alta e negrito dos autores). Com a evolução das reflexões linguísticas, a *língua*, como também a *fala* (como veremos nas discussões nos próximos tópicos), acaba incorporada na significação geral do termo *linguagem*, como uma de suas partes – na língua inglesa o termo *linguagem* é usada tanto para se referir à linguagem, nela mesma (incluindo a *fala*), quanto à *língua*.

**language<sup>1</sup>** [linguagem] n – o sistema da comunicação humana que consiste de um estruturado arranjo de sons (ou sua representação escrita) em unidades maiores, por ex. morfemas, palavras, sentenças, expressões. No uso convencional pode também se referir à um sistema de comunicação não-humano como a 'linguagem' das abelhas, e a 'linguagem' dos golfinhos.

**language<sup>2</sup>** [língua] n – qualquer sistema particular da comunicação humana (veja LINGUAGEM), por exemplo, a língua francesa, a língua hindu. Às vezes uma língua é falada pela maioria das pessoas num país em particular, por exemplo, japonês no Japão, mas as vezes a língua é falada apenas por parte da população de um país, por exemplo, tâmil na Índia, francês no Canadá [...].

Porém, nos estudos linguísticos o termo *linguagem* ganha também dimensão de *habilidade*, ou seja, "a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas". Estudar a linguagem é investigar questões subjacentes aos "processos que estão na base da sua utilização como instrumentos de comunicação" (CUNHA *et al*, 2008, p. 16). O *fenômeno da linguagem*, no entanto, é compreendido de maneiras diferentes tanto na área dos estudos linguísticos quanto no amplo campo das diferentes ciências que estudam seus processos.

### 2.3.1.1. Língua/gem e competência

Com a publicação do livro clássico *Curso de linguística geral*, em 1916, Saussure define a *linguagem* como '*heteróclita e multifacetada*', sendo *ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica* e pertencente *ao domínio individual e social*. Nesse contexto, a *linguagem* é o todo e a *língua (langue)* uma de suas partes essenciais, que se constitui em '*um sistema de signos*' (ou sistema linguístico). Saussure ainda define a *fala (parole)*, separando-a da *língua* e a considera como um ato individual, ou seja, como resultante *das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua*. Ao considerar a fala como a parte individual da linguagem, Saussure coloca a *língua* como *a parte social da linguagem* – embora o uso concreto da linguagem fique no âmbito da fala/individual –, não podendo *ser modificada pelo falante*, permanece obediente às "leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade" (PETTER, 2002, p. 14). Para Saussure, a *língua (social)* e a *fala (individual; uso concreto da linguagem)* compõem a linguagem e a divisão entre elas é que deveria ser o objeto de estudos linguísticos, sendo que o linguista suíço focalizou seus estudos na *língua*. A corrente que segue essa visão fica conhecida como *estruturalismo europeu*.

Em 1957 o linguista norte-americano Noam Chomsky se destaca no cenário de estudos da linguagem, com a publicação de *Estruturas Sintáticas*, e retoma a visão racionalista e universal da *língua*. Para CHOMSKY (1957/1980, p. 15), *língua* é "um conjunto (finito ou infinito) de frases, todas elas de extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos" – um sistema sintático de conhecimento autônomo. Nesse contexto, o objeto de estudos linguísticos se fundamenta na análise linguística sobre o que se pode considerar como frases *gramaticais* ou *agramaticais*. Estuda-se, assim, a estrutura das sequências gramaticais (*competência frástica*) na tentativa de se construir uma teoria geral da *língua* – que no caso da teoria de Chomsky foi chamada de *gerativismo* (uma linha revolucionária de reflexão do chamado *estruturalismo americano*). Para Chomsky, um falante consegue construir frases gramaticais por possuir uma *competência linguística* (conhecimento do sistema linguístico) inata, com princípios universais, ou seja, próprio da espécie humana. A parte social e o uso concreto da *língua (a fala)* em Chomsky – não enfatizados em seus estudos – estão englobados no termo *desempenho* (comportamento linguístico) que pressupõe a competência, sendo o contrário não verdadeiro.

Assim, tanto para Saussure quanto para Chomsky a *língua* (o sistêmico, o formal e o abstrato) é o que é linguístico, ou seja, o objeto de estudo da linguística moderna. No entanto,

Saussure toma a língua como um "sistema linguístico socializado" enquanto Chomsky a toma como um "conhecimento linguístico internalizado" (PETTER, 2002, p. 15). Os dois linguistas, porém, isolam o *uso* concreto da linguagem dos estudos linguísticos.

### 2.3.1.2. Linguagem e função

A partir das contribuições das pesquisas de Saussure, principalmente por situar a língua como um instrumento de comunicação, os linguistas da Escola de Praga deslocam suas investigações para as funções da linguagem na produção da fala dentro de parâmetros pragmáticos e discursivos. Ao fazer isso, a visão do todo (a linguagem) e não apenas de uma de suas partes (a língua) ganha destaque como objeto dos estudos linguísticos já por volta de 1930.

No entanto, as preocupações voltaram-se para a *perspectiva funcional da frase* e/ou para a *análise funcional da linguagem*, numa combinação do velho estruturalismo saussuriano com o que passou a ser reconhecido como *funcionalismo*. Porém, diferente do estruturalismo, o funcionalismo preocupa-se em "estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas" (CUNHA, 2008, p. 157).

Assim, os objetivos dessa visão funcionalista da linguagem são "uma apreciação da diversidade de funções desempenhadas pela língua e um reconhecimento teórico de que a estrutura das línguas é, em grande parte, determinada por suas funções características" (WEEDWOOD, 2002, p. 138).

Tendo como princípio geral a concepção de que "a estrutura sintática da frase é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado" (WEEDWOOD, 2002, p. 143).

De acordo com WEEDWOOD (2002), a Escola de Praga foi muito influenciada pelas reflexões do psicólogo alemão Karl Bühler (1879-1963) que em seus estudos enfatizou as funções *cognitiva*, *expressiva* e *conativa* da linguagem.

Essas funções foram retomadas e ampliadas nos estudos de diferentes linhas de estudos funcionais da linguagem, como os dos linguistas Roman Jakobson (1896-1982) e Michael Halliday. O primeiro, inserido numa perspectiva estrutural-funcional de estudos morfológicos, toma a *linguagem* como um processo linear de comunicação – recebendo

influência também da teoria da informação formulada dentro das ciências exatas e biológicas. O segundo, inserido numa perspectiva sociofuncional, considera a "linguagem um reservatório de possibilidades semânticas dirigidas para a comunicação" (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 140), e compreende a estrutura da língua (ao estudá-la de fora) como refletora das funções que são requeridas pela linguagem em seu papel de significação da comunicação social; ou seja, a preocupação de Halliday "não é simplesmente descrever o sistema da língua em seus próprios termos, mas ligar esse sistema com a maneira em que a comunicação é usada" (ALLEN & WIDDOWSON, 1975, p. 86-7; tradução nossa). Para as suas reflexões, Halliday seguiu as visões de outros linguistas funcionais, como o britânico John Firth (1890-1960) e o francês André Martinet (1908-1999). A linha de estudos de Halliday, que não compartilha totalmente dos fundamentos do formalismo, propõe "a incorporação da semântica e da pragmática à análise sintática" (CUNHA, 2008, p. 159). O encaminhamento das investigações desse linguista se amplia, depois, com os desmembramentos da chamada *linguística da enunciação* – discutida no próximo tópico.

A partir da segunda metade do século XX, ainda de acordo com WEEDWOOD (2002), o *funcionalismo* se destaca pela distinção feita entre *tema* (tópico ou assunto psicológico, já conhecido pelo ouvinte, ou seja, com menor grau de dinamismo comunicativo) e *rema* (comentário ou predicado psicológico; informação nova, ou seja, com grau máximo de dinamismo comunicativo). As investigações direcionam-se para a análise das sentenças "efetivamente enunciada para determinar sua função comunicativa" (CUNHA, 2008, p. 161), enfatizando, portanto, o "dinamismo comunicativo" dos enunciados.

### **2.3.1.3. Linguagem e discurso**

Ainda no final do século XIX os estudos do filólogo francês Michel Bréal (1832-1915) já apontavam preocupação em "explicar os fatos linguísticos pelo uso linguístico" (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 50). Mostravam, já naquela época, um desvio dos estudos tão fortemente fixados no sistema abstrato das línguas (de Saussure, por exemplo) e um encaminhamento para a ênfase dos significados nas produções da linguagem. Bréal propunha que as reflexões e sentimentos pessoais interferiam na produção da gramática das línguas e não o contrário – esse seria o lado subjetivo da *linguagem*; o lado objetivo seria fazer-se

compreender através da expressão de elementos (gramaticais) objetivos (advérbios, pronomes, etc) e subjetivos (subjuntivo, condicional, imperativo, etc). Assim, as preocupações dos estudos linguísticos sobre "a produção de enunciados por locutores na situação real de comunicação" (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 173), da chamada *semântica da enunciação*, já davam seus primeiros passos.

Ainda de acordo com os autores (*op. cit.*), a chamada *linguística da fala* precede a elaboração dos estudos da *linguística da língua* de Saussure e colaboradores, mas é totalmente descartada no *Curso de linguística Geral*. E é apenas depois de ter passado a fase mais forte do estruturalismo europeu – estendida até o final dos anos de 1970 – que as teorias da enunciação (ou *linguísticas enunciativas / linguísticas da frase*) ganham espaço, principalmente com as influências: (1) dos estudos da *estilística* do neogramático francês Charles Bally (1865-1947); (2) da visão de linguagem como fundamentalmente *interativa* do linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975); e (3) das considerações dos linguistas franceses Émile Benveniste (1902-1976) e Oswald Ducrot sobre a *semântica* (domínio da fala, no tocante à frase e no contexto da enunciação) e a *polifonia* (influências de Bally e Bakhtin).

No contexto norte-americano (que se mantinha mais afastado do postulado saussuriano e não compartilhava da visão chomskyana da *competência frástica*), as investigações no campo da semântica e da enunciação, já no início dos anos de 1950, vão além dos estudos da frase ou de uma "abordagem gramatical da enunciação" chegando à análise do texto e do discurso contínuo ("dimensão transfrástica dos enunciados") (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 191). Essa preocupação norte-americana com o "além frase", numa relação entre cultura e língua, é preconizada pelo linguista Zellig Harris (1909-1992), que acaba influenciando também: (1) os estudos de linguistas funcionalistas europeus de linha social como Halliday & Hasan – ao produzirem uma de suas obras, *Cohesion in English*, em 1976 (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006), e (2) a evolução de estudos sobre a análise de texto e do discurso como unidades superiores à frase, contribuindo para o desenvolvimentos das chamadas *linguísticas discursivas* (linguística textual, análise do discurso em diferentes vertentes e a semântica de textos) (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006).

A grande área reconhecida como *análise do discurso* (tradução do termo harrisiiano *discourse analysis*) amplia sua linha de reflexão distanciando-se da *linguística textual* e da *semântica de textos*, na medida em que seus principais pensadores foram filósofos da linguagem, e não exatamente linguistas, que entendiam o sentido de análise do discurso como a "análise conversacional"; isto é, "o estudo de trocas verbais orais ou escritas, cujo postulado

é que todo discurso é fundamentalmente interativo" (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 202).

#### 2.3.1.4. Linguagem e ato social

Se, no final do século XIX, as reflexões nos estudos linguísticos se mostravam em profundas transformações com a rejeição do pensamento racionalista e universal das línguas; no campo da filosofia da linguagem não foi diferente em relação à lógica imputada às proposições. Se os neogramáticos e/ou linguistas percebiam a importância das questões da *fala* e do *uso linguístico* nos estudos da linguagem, os filósofos da linguagem conscientizavam-se da *potência* das línguas naturais e das funções da linguagem em situação de comunicação e motivavam, no início do século XX, tanto o que se conhece como "virada linguística da filosofia", quanto o início do desenvolvimento de *teorias pragmáticas* dentro dos estudos da linguagem (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006: 215-6).

Por *virada linguística da filosofia* entende-se a superação da concepção clássica da linguagem como imagem do pensamento que refletia uma visão de uma "estrutura universal do pensamento humano, subjacente a todas as línguas e independente de sua variação superficial". A superação dessa tradição racionalista da linguagem ocorre com as reflexões de filósofos inseridos na "filosofia analítica" que acreditam que, "ao enunciar uma frase numa dada situação de comunicação, o falante executa um certo tipo de ato social" (MARTIN, 2003, p. 127-32).

Nesse contexto, uma importante *virada linguística da filosofia* ocorre, no final dos anos de 1920, nos trabalhos de Wittgenstein<sup>68</sup>, quando o próprio estudioso se distanciar de uma de suas principais obras (que lhe deu o título de doutor em Cambridge), o *Tractatus Logico-Philosophicus* (de cunho positivista), publicada em 1921. Wittgenstein passa a duvidar de suas próprias reflexões no *Tractatus* e estabelece

[...] as grandes linhas de um programa de pesquisa inédito, relativo ao exame das relações que uma língua natural estabelece com a categorização da experiência, a percepção, o mundo da cultura. Wittgenstein distingue principalmente a função de comunicação da linguagem vernácula; a cada domínio de práticas (formas de vida) corresponde uma multiplicidade de cenários de comunicação (jogos de linguagem) (PAVEAU & SARFATI,

---

<sup>68</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

2006, p. 216).

A partir do ano de 1950, também o filósofo inglês John Austin (1911-1960) situa a *linguagem ordinária* (PAVEAU & SARFATI, 2006) como objeto de conhecimento ao propor uma *teoria dos atos da fala* – antes disso, tanto na filosofia quanto na linguística, toda proposição e/ou enunciado eram tidos como verdadeiras(os) ou falsas(os), dotadas(/os) de sentido ou sem-sentido. Diante disso, Austin propõe que nas línguas naturais as proposições dotadas de sentido vão além do verdadeiro/falso, podendo ser de dois tipos, a saber: *enunciados constativos*, que descrevem um estado de coisas, e *enunciados performativos*, que permitem realizar um certo tipo de ação. Por esse aspecto, a linguagem passa a ser compreendida de outra forma.

Assim, de acordo com MARTIN (2003, p. 132), Austin classificou os *atos da fala* como *illocutórios* (realiza o ato que descreve) ou contendo uma *força ilocutória* (intenção real do falante ao produzir um enunciado), ou seja, os atos de fala se constituem em "atos de ordenar, interrogar, afirmar, aconselhar, sugerir, advertir, ameaçar, criticar, acusar, felicitar, agradecer, suplicar, prometer, insultar, desculpar-se, jurar, e muitos outros".

No final da década de 1950, o filósofo inglês Herbert Paul Grice (1913-1988), de acordo com PAVEAU & SARFATI (2006, p. 226), desenvolveu "as bases de uma teoria semântica e de uma teoria pragmática complementares, uma e outra fundada sobre a hipótese do caráter intencional da comunicação" – em um contexto de significação natural (não-induzida) e não natural (induzida) na produção dos enunciados pelos falantes e de percepção (dessa significação natural ou não) pelos ouvintes.

No final da década de 1960, o filósofo norte-americano John Searle – seguidor das ideias de Austin – propõe uma reformulação na teoria dos atos da fala, adicionando noções de *conteúdo* e *força proposicional* (concepção intencionalista da significação) na produção dos enunciados. Visando, com isso, compreender "sob quais condições os sujeitos podem adequadamente interpretar os enunciados e, portanto, inscreverem-se de maneira adequada nos processos de comunicação (verbal e não-verbal)" (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 223).

E é exatamente a valorização da intenção do falante e/ou as ligações entre linguagem e ação em contexto de interação social, enfatizada nos estudos de filosofia da linguagem, que passa também a ser uma preocupação dos estudos linguísticos. Esse momento fica conhecido também como a "guinada pragmática" da linguística – já que a pragmática se preocupa em estudar "os fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas" (WEEDWOOD, 2002, p. 144). Nesse contexto, as



escolhas linguísticas podem ser conscientes ou inconscientes e são regidas por regras sociais implicitamente marcadas no convívio sociocultural. A cultura, aqui, também exerce um papel importante na medida em que os fatores pragmáticos diferem nas diferentes línguas.

Ainda conforme Weedwood, a evolução da pragmática "não é um campo de estudo coerente" (*op. cit.*, p. 146) e uma variedade de fatores contribui para uma sobreposição de reflexões de outras áreas nesse domínio. A seguir, mostraremos alguma dessas sobreposições enfatizadas pelo autor:

A pragmática e a **semântica** levam em conta noções como as intenções do falantes, os efeitos de um enunciado sobre os ouvintes, as implicações que seguem o expressar alguma coisa de certo modo, e os conhecimentos, crenças e pressuposições acerca do mundo sobre os quais os falantes e ouvintes se baseiam quando interagem.

A **estilística** e a **sociolinguística** se sobrepõem à pragmática em seu estudo das relações sociais que existem entre os participantes, e de modo como o contexto extralinguístico, a atividade e o tema da conversa regulam a escolha de aspectos e variedades linguísticas.

A pragmática e a **psicolinguística** investigam os estados e as habilidades mentais dos participantes que terão um maior efeito sobre seu desempenho verbal – fatores como atenção, memória e personalidade.

A pragmática e a **análise da conversação** compartilham várias das noções filosóficas e linguísticas que foram desenvolvidas para lidar com o exame das interações verbais (o modo como a informação é distribuída dentro de uma frase, as formas dêiticas, a noção de “máximas” conversacionais, etc.). (WEEDWOOD, 2002, p. 146-7; ênfase nossa)

A *psicolinguística* começa a se estruturar, como hoje a conhecemos, no final da década de 1950, tendo sido influenciada, nos anos de 1960, pela teoria gerativa de Chomsky, principalmente pela sua preocupação com os estudos relativos aos processos psicológicos na aquisição da linguagem. Já na década de 1970 a psicolinguística persegue com mais afinco uma autonomia em relação à psicologia e à linguística, desviando seu foco de reflexão para outras áreas como a epistemologia genética, a etologia e a psicanálise. Atualmente, a psicolinguística é reconhecida também pelas preocupações de investigação do uso social da linguagem (cf. DEL RÉ, 2006).

A *sociolinguística* se desenvolve como corrente teórica autônoma a partir da década de 1960, com os estudos dos linguistas William Labov e John Gumperz e do antropólogo e estudioso da linguagem Dell Hymes. As preocupações científicas desses teóricos baseavam-se

em "descrever e interpretar as variáveis que interferem na variação e mudança linguística" em contexto real do uso linguístico – objeto linguístico desprezado pelo estruturalismo e pelo gerativismo (CEZARIO & VOTRE, 2008, p. 146)

### **2.3.2. Compreensão, conhecimento, competência**

As obras de CHOMSKY (1965) e HYMES (1972) trazem para o contexto de reflexões sobre a linguagem o termo *competência*: Chomsky desenvolve a dicotomia entre *competência* (gramática) e *desempenho* (uso) na compreensão da aquisição da língua materna, e enfatiza, também, uma concepção particular do termo *conhecimento*; Hymes amplia o termo competência chomskyano e propõe a noção de *competência comunicativa* (uso linguístico), que é diretamente assimilada nas investigações sobre o ensino/aprendizagem de LEs/L2. Antes disso, SAUSSURE (1916/1972) já havia proposto a distinção entre *língua* (langue) e *fala* (parole), e PALMER (1917/1968) já havia enfatizado a noção de *compreensão subconsciente*. Desde então, todos esses termos protagonizam um papel importante no desencadeamento e na evolução das discussões filosóficas sobre a linguagem e é sobre esses temas que doravante trataremos.

#### **2.3.2.1. Conhecimento e competência**

Em 1970, o debate clássico entre Piaget e Chomsky, perpetuado no livro organizado e compilado por PIATTELLI-PALMARINI (1979/1983), traz à tona, para as discussões sobre a compreensão do desenvolvimento e da aquisição da linguagem, uma reflexão importante sobre os termos *conhecimento* e *competência* e/ou *tipos de conhecimento*.

Em Piaget o termo *conhecimento* é empregado com um sentido forte de significação e/ou assimilação do mundo que se promove na interação entre as ações (esquemas motores) de uma pessoa sobre as solicitações do meio; ou seja, é um processo construtivo-evolutivo constatado nas exigências da experiência (através da adaptação entre a assimilação e a

acomodação), porém iniciado nos processos cognitivos e/ou na estruturação mental interna do organismo humano – já que o organismo teria uma predisposição (não programada geneticamente) para o ato de conhecer.

Para Chomsky existe um tipo de *conhecimento* (de compreensão geral) que sugere a noção de habilidade e outro tipo que subentende um saber tácito intrínseco. O termo *competência* em sua obra subentende a noção de conhecimento como um saber tácito intrínseco. Dessa forma, CHOMSKY (1980, p. 50) explica que, no desenvolvimento de seus estudos, "o termo 'competência' entrou na literatura técnica num esforço de evitar complicações com o vai-e-vem de problemas relacionados ao 'conhecimento'". Sendo que o termo conhecimento, no que se refere aos seus trabalhos, *é enganoso no que ele sugere como 'habilidade'*.

A inteligência – como descrita na teoria do conhecimento, construtivismo ou epistemologia genética de Piaget – tem um aspecto hereditário (predisposição genética), porém só se desenvolve "mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos" e na "elaboração contínua de operações e de novas estruturas" (PIAGET, 1978/1983, p. 39). Dessa forma, o conhecimento não resulta da simples observação, como supunham os behavioristas e/ou empiristas, nem de estruturas cognitivas (núcleo fixo) *a priori* ou inatas, como propôs Chomsky e os racionalistas em geral.

Já para Chomsky o fator hereditário, ou herança biológica, configura-se na existência de um *núcleo fixo* (já citado), ou seja, "uma capacidade de linguagem geneticamente determinada" que "especifica uma certa classe de 'gramáticas humanamente acessíveis'" (competência intrínseca) (CHOMSKY, 1978/1983, p. 50) e que, por sua vez, se manifesta nas crianças no contato (desenvolvimento de sistemas de desempenho, como estratégias de produção e percepção) com uma determinada comunidade linguística, produzindo assim a língua específica daquela comunidade.

Segundo PIAGET (1978/1983), o *núcleo fixo* de Chomsky seria, em verdade, não inato, mas construído durante o desenvolvimento da inteligência sensório-motora da criança, que se manifesta a partir do nascimento e vai até os 2 anos de idade.

Assim, como destaca PIATTELLI-PALMARINI (1978/1983, p. 71), Piaget e Chomsky divergem na maneira de "explicar tanto a necessidade (lógica e fatural) quanto a 'natureza' do 'núcleo fixo'" (processos cognitivos internos); embora ambos admitam a sua existência – tema ainda em plena discussão e evolução<sup>69</sup> em diversas áreas que estudam a

---

<sup>69</sup> Veja o artigo de EICHLER & FAGUNDES (2005) para a compreensão de uma evolução atualizada do debate

aquisição e desenvolvimento da linguagem humana.

Tudo isso acaba influenciando, também, na diferença conceitual do termo *conhecimento*. O que equivale a dizer que podemos pensar em três tipos de conhecimento, a saber:

- **conhecimento** como significação/construção, o *cognoscere* (conhecer pelos sentidos através da interação sujeito-meio) (o piagetiano).
- **conhecimento** como habilidade<sup>70</sup>, o *habilitatis*, ou *conjunto dos domínios onde se exerce a aprendizagem*<sup>71</sup> (como normalmente o interpretamos).
- **conhecimento** tácito intrínseco ou competência (o chomskyano).

### 2.3.2.2. Compreensão subconsciente

O foneticista (e linguista) inglês Harold E. Palmer (1877-1949) – justamente com Albert S. Hornby (1898-1978) – preocupou-se fundamentalmente com o estudo científico dos métodos de ensino de línguas, envolvendo-se, para isso, com o denominado *método direto* (de Maximilian D. Berlitz, 1852-1921) e com as novas ideias do *movimento da reforma*<sup>72</sup> (preconizado por Henry Sweet, 1845-1912). Dessa forma, Palmer desenvolveu os fundamentos do que ficou conhecido como *método oral* ou *ensino de língua situacional*<sup>73</sup> de

---

Chomsky-Piaget.

<sup>70</sup> **Habilidade** s.f. (Do lat. *habilitas, habilitatis*) **1.** Qualidade daquele que é hábil. – **2.** Capacidade, destreza, agilidade: *ter habilidade para trabalhos manuais*. – **3.** Qualidade de alguém que age com engenhosidade e inteligência: *a habilidade de um homem de negócios*. – **4.** Engenhosidade: *Toda a sua habilidade não deu resultado*. – **5.** Astúcia, manha. – **6.** Qualidade que torna o sujeito apto, capaz no plano legal. – **7.** Qualidade de alguém que é capaz de realizar um ato com uma boa adaptação psicomotora, adequada ao fim em questão: *habilidade manual*. In: Grande Enciclopédia Larousse Cultural. Nova Cultura, 1998: 2891.

<sup>71</sup> **Conhecimento** s.m. (Do lat. *cognoscere*, conhecer pelos sentidos) **1.** Ato ou efeito de compreender, de conhecer as propriedades, as características, os traços específicos de alguma coisa; entendimento; intuição: *o conhecimento da natureza*. – **2.** Operações pelas quais a mente procede à análise de um objeto, de uma realidade, de modo a definir sua natureza; apreciação, discernimento (algumas teorias privilegiam as sensações e impressões no processo de conhecimento; outras privilegiam a associação de ideias, a cognição). – **3.** Conjunto dos domínios onde se exerce a aprendizagem; exercício filosófico ou científico de obtenção de saber: *os vários ramos do conhecimento especulativo*. – **4.** Capacidade de conhece a si próprio; estado consciente; consciência. – **5.** Experiência, tino, prática. In: Grande Enciclopédia Larousse Cultural. Nova Cultura, 1998: 1565.

<sup>72</sup> Cf. subtópico 3.2.1, capítulo 3.

<sup>73</sup> Nesse contexto, o termo "situacional refere-se ao uso concreto de objetos, figuras, objetos e atividades educativas, que juntos com ações e gestos podem ser usados para demonstrar os significados dos novos itens da língua" (RICHARDS & RODGERS, 2004, p. 43). Aqui, ainda, o termo se refere ao que na literatura da área encontra-se como *método situacional*, que diverge fundamentalmente do termo *planejamento situacional* (como

base estrutural e behaviorista. No entanto, as reflexões de Palmer foram além das expectativas do pensamento da época.

Em sua obra de 1917, *The Scientific Study and Teaching of Language* (PALMER, 1917/1968), o linguista enfatiza a noção de "compreensão subconsciente ou período de incubação que subentende uma forma de interação [professor-aluno] sem qualquer pressão para a reciprocidade, ou seja, se os aprendizes querem participar, eles podem, mas não há necessidade" (HOWATT & WIDDOWSON, 2004, p. 273; tradução nossa). Isso devido ao fato de que Palmer acreditava que a criança só começava a falar sua língua materna depois desse período de incubação; "durante o qual ela teria recebido passivamente e estocado em sua mente uma considerável quantidade de material linguístico – sendo que o mesmo processo poderia proveitosamente ser empregado por pessoas mais adultas no estudo de línguas estrangeiras". (LEMIEUX, 1964, p. 323; tradução nossa).

Mas o reconhecimento da importância desse processo cognitivo passivo, não fez com que Palmer deixasse de enfatizar, também, o trabalho *ativo* dos aprendizes. Trabalho esse que não deveria ser confundido com a fala dos que gostam de se expressar mesmo sem ter tido necessariamente a melhor compreensão.

Para Palmer, esse conceito interno/cognitivo de ensino-aprendizagem correspondia à *lei natural* do próprio processo de aquisição da linguagem – já que "aprendemos sem saber o que estamos aprendendo" e "formamos sentenças em obediência inconsciente a algumas regras desconhecidas por nós" (PALMER, 1921/1964, p. 44 e 5; tradução nossa). E é por esse motivo que o *método oral* tem como base metodológica proporcionar "formas de trabalho [divididas em diferentes estágios: elementar, intermediário, avançado] em que as forças de assimilação inconsciente dos pupilos são treinadas e desenvolvidas" (PALMER, 1922, p. 11; tradução nossa) em função de capacitá-los para a leitura, a escrita e a conversação na língua-alvo. Mas essas *formas de trabalho* (compreensão subconsciente, *drills*, articulação e fluência, fonética e semântica, leitura mental e oral, composição, tradução, estudo de textos, etc.) devem ser planejadas de uma maneira em que, ao serem desenvolvidas em sala de aula, "a atenção do aluno deva ser direcionada para o tema e não para a forma em que esse tema é expressado" – já que o "foco de atenção [na gramática da língua] milita contra o próprio

---

proposto por WILKINS em 1976). De acordo com SALIMBENE (1983, p. 3), o *método situacional*, por um lado, "usa contextos significativos para apresentar estruturas gramaticais" – já que esse método faz parte de um *planejamento gramatical* com uma metodologia baseada no desenvolvimento de hábitos –; o *planejamento situacional*, por outro lado, "considera a língua num contexto social e é baseado em predições da situação em que o aprendiz é provável de operar através da língua estrangeira" – contexto identificado através da *análise de necessidade*.

funcionamento da capacidade natural de assimilação" (PALMER, 1921/1964: 51 e 8; tradução nossa).

De acordo com HOWATT & WIDDOWSON (2004), as reflexões de Palmer, no que se refere à compreensão da gramática da língua materna e ao seu processo de aquisição/assimilação natural pela criança, podem ser consideradas como um resumo das próprias ideias da teoria gerativo-transformacional de Chomsky formulada quase cinquenta anos depois.

### 2.3.2.3. Competência linguística e pragmática

As ideias revolucionárias do linguista norte-americano Noam Chomsky (já a partir de meados da década de 1950) trazem para as reflexões sobre a aquisição da linguagem humana uma "precisa descrição matemática" (com fundamentos biológicos e/ou próprios da *natureza humana*) de traços universais da linguagem associado à "capacidade que têm as crianças de derivar regularidades estruturais [regras de gramática] de sua língua materna; proporcionando-as a construir expressões orais nunca antes ouvidas" (LYONS, 1973, p. 13).

Os primeiros "rascunhos" da distinção entre *competência* e *desempenho* – que torna a teoria de Chomsky tão polêmica na área dos estudos da linguagem – aparecem, de acordo com LYONS (1973, p. 38), em sua obra de 1957 *Syntactic structures*, quando ele distingue "as sentenças geradas pela gramática (a língua) dos enunciados produzidos, em condições normais de uso, pelos que falam uma língua-mãe (o corpus)". A partir dessa obra, Chomsky, ainda segundo o Lyons, passa de uma visão empirista para uma racionalista, o que faz com que o linguista mude também a terminologia empregada.

É na obra de 1965, *Aspects of the theory of syntax*, que CHOMSKY (1965, p. 3-4; tradução nossa, ênfase do autor) verbaliza enfaticamente que faz em sua teoria "uma fundamental distinção entre **competência** (o conhecimento da língua do falante-ouvinte) e **desempenho** (o uso atual da língua em situações concretas)". Para tanto, o linguista ainda explica que

A teoria linguística é primariamente preocupada com um falante-ouvinte ideal, numa comunidade falante completamente homogênea que conhece sua língua perfeitamente e não é afetada por condições gramaticalmente

irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua em desempenho real.

Em estudos mais recentes (como em *Rules and representation*) e devido às diferentes interpretações principalmente do termo *competência* em relação à noção de *habilidade*, CHOMSKY (1980, p. 59; tradução nossa, ênfase do autor) retomou a discussão e esclarece que "o termo **competência** entrou na literatura técnica num esforço de evitar complicação com o vaim de problemas relacionados ao **conhecimento**, sendo que este termo é enganoso no que ele sugere como **habilidade**".

Dessa forma, Chomsky reforça que a sua noção do termo *competência* não está associada à visão de *habilidade*, mas sim se refere a um *conhecimento tácito intrínseco*<sup>74</sup>.

Chomsky, também em relação à noção de *habilidade* e ao próprio termo *competência*, reformula algumas questões que envolvem o termo *desempenho*, acrescentando e/ou reconhecendo uma outra concepção em sua teoria que ele classificou de *competência pragmática*. Dessa forma, CHOMSKY (1980, p. 224; tradução nossa, ênfase do autor) pontua que

Por propósitos de questionamento e exposição, nós podemos proceder no sentido de distinguir **competência gramatical** de **competência pragmática**, restringindo a primeira ao conhecimento da forma e significado e a segunda ao conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado, em conformidade com fins variados. Assim podemos pensar a língua como um instrumento que pode ser posto em uso. A gramática da língua caracteriza o instrumento, determinando propriedades físicas e semânticas intrínsecas de cada sentença. A gramática, então, expressa competência gramatical. Um sistema de regras e princípios constituindo competência pragmática determina como a ferramenta pode efetivamente ser posta em uso.

Dentro da visão de Chomsky podemos concluir as seguintes concepções:

- (1) **competência gramatical (linguística)**: conhecimento tácito intrínseco; conhecimento da língua/forma/gramática (a ferramenta) e seu significado.
- (2) **desempenho**: o uso atual da língua em situações concretas.
- (3) **competência pragmática**: conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado (da ferramenta), em conformidade com fins variados.

---

<sup>74</sup> Cf. subtópico 2.3.2.1 deste capítulo.

Nessa mesma obra de 1980, conforme MATTHEWS (1990, p. 71), Chomsky passa a enfatizar a mente como uma "estrutura modular", ou seja, "um sistema composto de subsistemas distintos embora interativos, cada qual tendo suas próprias propriedades e organizados por diferentes princípios". Dessa forma, a nossa aptidão linguística (competência gramatical), como um dos subsistemas da mente, porém inato, interage com outros subsistemas (como a competência pragmática, por exemplo) para a produção (desempenho) da linguagem em uso.

De forma bem simplificada, a teoria modular ou a teoria do *core grammar* (ou *core language*), segundo MATTHEWS (1990), representa os princípios universais ou inatos de todas as línguas que uma criança possui e que se manifestam no contado com as regras de uso particular de cada língua (*peripheral grammar*). Ou seja, cada princípio universal, em suas finitas variações, permite o desenvolvimento de uma determinada língua – sendo o contato com essa língua particular o insumo necessário para acionar o *core grammar* – ao constituir um conjunto de parâmetros com um conjunto de valores selecionado pela criança durante a sua experiência com a língua materna.

#### **2.3.2.4. Competência comunicativa**

De acordo com CRIPER & WIDDOWSON (1975, p. 155; tradução nossa),

Para saber a língua enquanto um sistema formal, precisamos saber as regras que geram sentenças bem formadas, mas para saber a língua enquanto um significado de interação social, precisamos daquelas convenções de uso que controlam a seleção de sentenças bem formadas, apropriadas para uma situação social particular.

E é exatamente em função da preocupação com as convenções socioculturais da linguagem em uso que o antropólogo e sociolinguista norte-americano Dell Hymes retoma o termo *competência* em Chomsky e o amplia para sustentar a concepção de *competência comunicativa* defendida por ele. Para HYMES (1971, p. 4-5; tradução nossa), a visão de falante-ouvinte ideal inserido no ponto de vista da linguística teórica chomskyana é necessária, mas só se mantém forte dentro de seu próprio mundo, pois "para lidar com as



realidades das crianças como seres comunicativos é necessário um teoria dentro do qual fatores socioculturais tenham um papel explícito e constitutivo". Afinal, de acordo com Hymes, uma criança normal "adquire o conhecimento de sentenças não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas".

No artigo de 1972, *On communicative competence*, HYMES (1972, p. 282-3; tradução nossa, ênfases do autor) nos esclarece que *competência* deve ser compreendida como um termo mais geral (do que havia descrito Chomsky), relacionado às capacidades de uma pessoa, sendo que

A competência é dependente tanto do **conhecimento** (tácito) quanto do (habilidade para) **uso**. O **conhecimento** é distinto, então, tanto da competência (enquanto sua parte) quanto da possibilidade sistêmica (em que sua relação é uma questão empírica).

A 'competência' subjacente ao comportamento de uma pessoa é identificada como um tipo de 'desempenho' [...].

A especificação de **habilidade para o uso** como parte da competência permite o papel de fatores não-cognitivos, como a motivação, como em parte determinando a competência.

Inserido nos estudos sobre *etnografia da fala* (ou *etnografia da comunicação*, termo usado mais recentemente) – que investiga as relações e/ou influências dos valores e aspectos socioculturais no uso da linguagem – Hymes compreende a *competência comunicativa* como um ponto de interação importante entre o uso da linguagem e a vida social. Já que é através dessa competência que um falante demonstra suas habilidades diante de uma determinada situação comunicativa que, por sua vez, é fruto de um ambiente socialmente construído. Assim, é importante considerar a seguinte noção acerca do termo competência:

(1) **competência comunicativa**: engloba o conhecimento tácito (i.e. competência linguística e fatores cognitivos relacionados) e a habilidade para o uso desse conhecimento (i.e. desempenho e fatores não-cognitivos relacionados, como a motivação).

Hymes, preocupado com o papel do comportamento humano na produção da fala, desenvolve, ainda, as noções de *comunidade de fala* que subentende ser "um grupo no qual uma particular descrição etnográfica se aplica", sendo que o comportamento comunicativo específico de um dado grupo (ou de uma dada comunidade de fala) é diagnosticado pela análise de seus componentes interativos: *ato de fala* (a menor unidade, porém considerado como tal dentro de um contexto social, gramatical ou pela entonação), *evento de fala*

(composto por um ou mais atos de fala), e *situação de fala* (ou seja, situações associadas à fala ou à falta dela e sujeito às regras da fala) (cf. FASOLD, 1990, p. 41-2).

### 2.3.2.5. Competência linguística vs competência comunicativa

As reflexões em torno do termo *competência*, no campo dos estudos da linguagem, vão além das enfatizadas por Chomsky e Hymes; já que muitos estudiosos retomaram as noções de *competência linguística*, *pragmática* e *competência comunicativa* desses pensadores para uma análise crítica, como veremos a seguir.

Nos trabalhos de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972), a teoria de Chomsky é apresentada como tendo um sentido *mais forte* (primeiro) e outro *mais fraco/neutro* (segundo) em relação aos termos *competência* e *desempenho*. No sentido *fraco*, a *competência* se refere ao conhecimento de gramática e o *desempenho* ao uso desse conhecimento; no sentido *forte*, a *competência* se refere ao sistema da gramática e o *desempenho* aos fatores psicológicos envolvidos na percepção e produção da fala.

CAMPBELL & WALES (1972, p. 257; tradução nossa, ênfases dos autores) ainda citam um terceiro sentido para o termo *competência* em Chomsky, situando-o como um tipo de *competência* mais restrita que omite a mais importante habilidade linguística, qual seja, "a habilidade de produzir ou compreender enunciados que não são muito **gramaticais**, mas, mais importante, **apropriados ao contexto em que foram produzidos**". Nesse sentido, a noção do segundo sentido (*mais forte*) para o termo *competência* entra em contraste com esse terceiro, já que os autores relacionam a noção forte do termo com *a natureza das habilidades humanas que são específicas da língua*. Dessa forma, apesar dos dois sentidos (forte e fraco) estarem relacionados à teoria de Chomsky, de acordo com Campbell & Wales e Greene, nos parece que o sentido que mais se aproxima da visão chomskyana de *competência* (*gramatical*) e *desempenho* é o primeiro sentido (*mais forte*); enquanto que o segundo (*mais fraco*) e o terceiro sentidos se aproximam mais da concepção de *competência comunicativa* hymesiana. Vejamos as correspondências por nós estipuladas (cf. **Quadro 7**):

PAULSTON (1974, p. 347-8) destaca uma reflexão sobre possíveis interpretações da noção de *competência comunicativa* dentro do contexto de ensino de línguas. Para a autora, é típico da área da sociolinguística – da qual ela faz parte – haver uma compreensão do conceito

de competência comunicativa, nos moldes propostos por Hymes, como *as regras sociais de uso da linguagem*, já no campo da psicolinguística a interpretação do conceito passa a ser de *interação linguística na língua-alvo* – sendo que esses dois conceitos têm implicações diferentes para o ensino de línguas. Para Paulston, ainda, a crescente preocupação com o uso de atividades comunicativas no ensino de língua sempre subentendeu (e subentende) uma ênfase na *compreensão do significado*; no entanto, a questão que fica é de "que tipo de significado" estamos falando. A autora coloca que a psicolinguista Wilga Rivers, por exemplo, "usa a competência comunicativa como um sinônimo para 'expressão espontânea'".

Teoria de Chomsky:	Competência (Gramatical)	Desempenho	
(1º) sentido forte	▪ sistema da gramática	▪ fatores psicológicos envolvidos na percepção e produção da fala	} CHOMSKY (dicotomia)
(2º) sentido fraco	▪ conhecimento da gramática	▪ uso (do conhecimento da gramática)	
(3º) mais restrita	▪ omite a habilidade de produzir ou compreender enunciados <i>agramaticais</i> , mas apropriados ao contexto de produção		} HYMES (competência comunicativa)

**Quadro 7 – A visão de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) sobre a teoria chomskyana e suas relações com Chomsky e Hymes**

O linguista sociofuncional Halliday, por sua vez, entende a linguagem como algo que contém um *significado ideacional* ou *referencial*, que contrapõe à visão de sociolinguistas e antropólogos de linguagem como possuindo um *significado social*. Ainda de acordo com PAULSTON (1974), a visão da psicolinguística tende a compartilhar, em alguma medida, a visão chomskyana sobre competência; assim como, em oposição, a sociolinguística tende a compartilhar a visão hymesiana sobre a noção de competência. No entanto, esses dois campos de investigação, apesar dos interesses particulares, devem ser mais reconciliadores do que diretamente opostos. Embora a autora enfatize a importância da visão mais pontualmente social de Hymes para o contexto de ensino de línguas. Vejamos uma possível relação entre as visões de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) e de PAULSTON (cf. **Quadro 8**):

HALLIDAY (1978), no entanto, rejeita a dicotomia *competência-desempenho* em Chomsky por considerá-la desnecessária para o contexto sociológico, diferenciando-a, em alguma medida, da concepção de *competência comunicativa* de Hymes (deslocando-se da visão fraca em CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) e, sendo assim, se aproximando mais da visão forte) – já que Hymes parte da dicotomia chomskyana para sustentar seus argumentos. Halliday preocupou-se em investigar as *possibilidades* de

comportamento (alcance das ações) e de significados (escolhas semânticas) produzidos (escolhas linguísticas) por um falante no uso da linguagem em determinados contextos sociais; e não enfatizou questões do conhecimento tácito, mas sim do *significado potencial* produzido por um falante. As *possibilidades* (termo usado por nós e não pelo autor) em Halliday não possuem a carga da noção de *competência* (conhecimento tácito intrínseco) chomskyana e, por esse motivo, diverge da noção de *competência comunicativa* hymesiana, apenas na menção que esse autor faz a esse tipo de conhecimento. Nesse contexto, a visão hallidayana nos parece estar mais em acordo com a noção de *competência pragmática*<sup>75</sup> proposta por Chomsky em sua obra de 1980, *Rules and representation*.

CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972)	
Versão forte (dicotomia/Chomsky)	Versão fraca (dicotomia/Chomsky)
PAULSTON (1974) - Competência Comunicativa / Ensino de Línguas	
Psicolinguística (Chomsky)	Sociolinguística (Hymes)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação linguística</li> <li>• RIVERS: expressão espontânea</li> <li>• HALLIDAY: significado ideacional ou referencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regras sociais de uso da linguagem</li> </ul>

**Quadro 8 – As visões de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) e de PAULSTON (1974)**

De acordo com ALLEN & WIDDOWSON (1975), o fato de as preocupações de Halliday estarem mais relacionadas à maneira como a estrutura da língua é usada na comunicação e/ou como as funções da linguagem requerem uma certa estrutura linguística e não outra; sua visão de competência comunicativa é mesmo diferente daquela inserida nos estudos de cunho etnográfico de Hymes. Para os autores, a visão de Halliday está mais relacionada a um "funcionalismo comunicativo" (p. 88), já que a competência comunicativa de Hymes, como já enfatizamos, tem a ver com uma "habilidade linguística de produzir ou compreender enunciados que não são muito gramaticais, mas sim apropriados para o contexto em que eles são produzidos" (citando CAMPBELL & WALES, 1972, p. 257).

MUNBY (1978), seguindo o raciocínio das interpretações de CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972), prefere usar, como fundamentação para a produção de conteúdos de um programa de *ensino de línguas para fins específicos*, inseridos em um *planejamento comunicativo*, a noção de *competência comunicativa* de Hymes, ao invés da de *significado*

<sup>75</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3 deste capítulo.

*potencial* de Halliday. Embora, segundo CANALE & SWAIN (1980, p. 21; tradução nossa), Munby tenha "adotado a posição teórica sugerida por Halliday da visão da linguagem como opções semânticas derivadas de estruturas sociais". MUNBY (1978, p. 9; tradução nossa) acredita que a noção de competência em Chomsky é válida para as reflexões de ensino de línguas só que "deve ser ampliada para incluir apropriação contextual" – como fez Hymes.

Ainda segundo CANALE & SWAIN (1980, p. 20; tradução nossa), Munby estrutura um "modelo de competência comunicativa" que subentende três grandes componentes, a saber: uma "orientação sociocultural" (baseada nos trabalho de Hymes), uma "visão sociosemântica do conhecimento linguístico" (que segue a linha desenvolvida por Halliday sobre a natureza da linguagem), e "regras de discurso" (área aprofundada nos estudos de Widdowson).

Para CANALE & SWAIN (1980, p. 3; tradução nossa), Chomsky

[...] introduziu os termos 'competência' e 'desempenho' na linguística moderna por meio da afirmação da necessidade metodológica de se estudar a língua através de abstrações idealizadas, porém ignorando o que parecia ser um detalhe irrelevante, o comportamento da língua.

Ainda na concepção dos autores, Hymes considera que o termo *competência* deve ir além do conhecimento de regras da gramática, como ora proposto por Chomsky, contemplando igualmente os conhecimentos das regras de uso da língua. Isso explicaria o uso do termo *competência comunicativa*, que pretende abarcar tanto um *conhecimento tácito* (a competência chomskyana), da gramática, quanto um conhecimento que subentende a *habilidade* de se produzir a língua em contexto de uso. Tal habilidade é diferente da noção de *desempenho* (comunicativo), que se refere aos fatores psicolinguísticos gerais manifestados em situações concretas de uso da linguagem tais como a volição e a motivação, embora, também, estejam relacionados a uma noção de *habilidade*. Lembrando que, para Hymes, os tipos de conhecimento destacados (tácito e habilidade de uso) compõem o termo *competência* (comunicativa); já para Chomsky é apenas o primeiro (conhecimento tácito) que é considerado como fazendo parte da *competência* (gramatical). Em seus estudos, Canale & Swain mantêm-se na linha de raciocínio hymesiana, porém renomeiam o que esse autor classificou de *conhecimento das regras de uso* para *competência contextual* ou *sociolinguística* (regras de uso sociocultural e do discurso).

CANALE & SWAIN (1980) ainda pontuam que a visão subjacente ao termo *competência comunicativa* difere entre alguns estudiosos da linguagem. Widdowson, Munby

e Halliday, por exemplo, partilham de diferentes concepções e/ou alcance conceitual sobre esse mesmo termo. Para Canale & Swain, Munby compartilha da visão proposta em Hymes em que tanto o conhecimento das regras da gramática (competência gramatical), quanto o conhecimento das regras de uso da linguagem (habilidade) compõem a competência comunicativa. Já Widdowson faz uma separação entre os termos competência comunicativa (referência exclusiva ao conhecimento ou à capacidade relacionados os usos da língua) e competência gramatical (referindo-se às regras da gramática). Halliday, por outro lado, não separa o termo *desempenho* (comunicativo) da noção de competência comunicativa, como o faz Hymes e a grande maioria (mesmo que implicitamente) dos linguísticos aplicados. Segundo Canale & Swain, os pesquisadores que seguem essa última linha parecem compartilhar da visão de linguistas que trabalham dentro do paradigma chomskyano, ou seja, dentro da *versão forte* dos termos *competência* e *desempenho*, como foi proposta por CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972). Hymes, por sua vez, teria rejeitado essa “versão forte”. Vejamos graficamente (cf. **Quadro 9**) essa visão dos autores somada aos comentários de outros autores como ALLEN & WIDDOWSON (1975) anteriormente enfatizados:

Funcionalismo Comunicativo	Competência Comunicativa (Hymes)	
HALLIDAY	WIDDOWSON	MUNBY
<i>versão forte</i> (dicotomia/Chomsky)	<i>versão fraca</i> (dicotomia/Chomsky)	
▪ competência pragmática	▪ competência linguística (conhecimento) ▪ competência comunicativa (uso)	▪ competência comunicativa (conhecimento e uso)

**Quadro 9 – A visão de CANALE & SWAIN (1980) e ALLEN & WIDDOWSON (1975) sobre o termo competência em diferentes interpretações**

Em HUTCHINSON & WATERS (1981), discute-se a compreensão dos termos *competência* e *desempenho* no contexto do EIFE. Para os autores o primeiro (*competência*) é tomado como o conhecimento e habilidades requerido/as para se compreender o que ocorre na situação-alvo (*desempenho*) – compartilhando, nos parece, a visão hymesiana de *competência comunicativa* e a *versão fraca* da dicotomia *competência/desempenho* em Chomsky (cf. CAMPBELL & WALES, 1972 e GREENE, 1972). E, nesse ambiente interpretativo, ainda segundos os autores, é errôneo separar o chamado ensino de inglês para fins gerais (ECL) do ensino de inglês para fins específicos (EIL) (como pretende esta tese); pois os dois

compartilham a mesma compreensão dos termos (*competência e desempenho*) no processo de ensino e aprendizagem para a elaboração de seus cursos, porém com focos diferentes devido ao objetivo (geral e específico) de cada um.

No caso do EIL, tema em discussão no artigo dos autores, os insumos não precisam vir necessariamente apenas da área específica (embora ela receba um enfoque maior), como o uso somente de textos científicos relacionados diretamente à área do aprendiz (engenharia elétrica, por exemplo), já que a *competência* e o *desempenho* requeridos, aqui, equivalem ao do ECL. Isso devido ao fato, segundo HUTCHINSON & WATERS (1981, p. 59; tradução nossa), de que as habilidades para se trabalhar dentro de um curso de EIL não estão diretamente relacionadas à especialidade da área requerida, mas sim ao reconhecimento nos aprendizes, por parte do professor da língua-alvo, do que os autores classificam de *competência subjacente* (i.e. a habilidade do aprendiz de lidar adequadamente com o fluxo da nova informação) e de *repertório de desempenho-alvo* (i.e. análise do que o aprendiz já sabe, visando uma linha de trabalho que deve ir do conhecido para o não conhecido) – ou seja,

É a posse do conhecimento e habilidades que o professor supõe que ele [o aprendiz] tem que capacita o estudante a compreender e a lembrar a nova informação que é dada tendo como base essa suposição. Assim, se temos que preparar adequadamente um estudante estrangeiro para a instrução técnica, o que ele necessita adquirir é essa suposta competência.

Dessa forma, a compreensão do termo *competência* (como habilidade para lidar com o novo fluxo de informação) no processo de ensino parece ser mais importante para o contexto do EIFE do que a do termo *desempenho*, já que HUTCHINSON & WATERS (1981, p. 68; ênfase do autor; tradução nossa) enfatizam que

[...] precisamos fazer a distinção entre o repertório de desempenho da situação-alvo e a **competência** requerida para lidar com ele. A competência, fornecendo como faz a base gerativa para uma aprendizagem adicional independente do assunto-alvo, é o interesse apropriado do EIFE.

Concordamos, aqui, parcialmente com HUTCHINSON & WATERS (1981). Embora as colocações dos autores fundamentem-se em pesquisas realizadas com estudantes de escolas técnicas em Lancaster/UK, os aprendizes participantes eram falantes nativos da língua-alvo que tentavam aprender uma linguagem técnica da área de atuação profissional. Os autores presumem que o mesmo processo de aprendizagem, que ocorre com falantes nativos em cursos técnicos, deva ocorrer com falantes de outras línguas (que não a língua-alvo) inseridos

no mesmo tipo de contexto situacional, já que se parte do princípio de que todos os aprendizes são *razoavelmente inteligentes e atenciosos* e possuidores de uma *competência subjacente básica*, que os capacitam para lidarem com o novo fluxo de informação.

Discordamos de Hutchinson & Waters no ponto em que associam o ECL ao EIL, ou seja, quando pontuam que os dois contextos de ensino compartilham da mesma compreensão dos termos (*competência e desempenho*) no processo de ensino e aprendizagem, já que é a *situação-alvo* ou *contexto situacional* (aquela/e na/o qual o aprendiz vai atuar profissionalmente) – mais do que o próprio reconhecimento da *competência subjacente* no aprendiz (indicando o que ele ainda vai precisar saber) – que acaba definindo o plano de trabalho do professor em cursos de EIL (o que não acontece nos curso de ECL). É claro que o reconhecimento da competência subjacente é importante para esse contexto de ensino (EIL), mas ele, o reconhecimento, se realiza em função da situação-alvo e não ao contrário. Nesse sentido, WILKINS (1976. p. 69; tradução nossa) coloca que

O fato é que uma grande parte de ensino de língua continua em outros lugares e sob condições que podem estar destacadamente em contraste com aquelas encontradas no sistema escolar. É nessas situações que o planejamento situacional<sup>76</sup> tem muito a oferecer.

Ainda no contexto do EIL, MACKAY & MOUNTFORD (1978. p. 5; tradução nossa) nos esclarecem que

[...] o que é necessário para o EIL é uma diferença na abordagem dos dados que é concebida não como fundamentalmente diferente em termos do uso linguístico – de qualquer forma itens e padrões claramente particulares podem ser identificados como específicos a assuntos especializados ou a papéis vocacionais/ocupacionais – mas que representa modos particulares de uso da língua que caracterizam a ciência em usos geral ou ocupacional/vocacional da linguagem em particular.

No próprio artigo de HUTCHINSON & WATERS (1981, p. 57; tradução nossa), os autores já nos esclarecem que a *validade* do EIL se sustenta em duas bases, conforme citação abaixo,

Em primeiro lugar, as reais pressões do tempo, do domínio do homem e dos materiais forçam o EIL ser seletivo, servir aos fins específicos dos alunos da

---

<sup>76</sup> Segundo WILKINS (1976), um *planejamento situacional* (para o contexto de EIL, como o interpretamos) deve prever as situações de necessidades de uso e aplicação da língua-alvo do e pelo aprendiz e ensiná-la de forma que a mesma possa desenvolver-se linguística e comunicativamente nessas situações específicas.



forma mais eficiente possível. Em segundo lugar, tem havido uma alastrada crença [que acreditamos não ser uma crença, mas um fato em si – veja Widdowson, 1998] que o inglês técnico e científico é intrinsecamente diferente de outras formas do inglês e por causa disso os estudantes [em cursos] técnicos deveriam estar expostos e aprender a analisar amostras dessa forma de discurso.

Embora os autores usem essas duas bases para tentar desmitificar o que se acredita ser o EIL; para nós, no entanto, essas são, em verdade, as bases reais desse contexto de ensino.

Concordamos com os autores no que se refere à importância de se colocar à frente, num curso de EIL, a percepção da competência necessária do aprendiz para lidar com o novo fluxo de informação (competência, aqui, como sinônimo de habilidade – que se distancia do sentido de competência linguística em Chomsky). Essa competência parece ser aquela que está diretamente vinculada ao contexto situacional e aos fins que ele demanda, vinculada também ao que o aprendiz já sabe (competência subjacente), mas sempre em relação à situação-alvo. Nesse contexto, a noção de *competência pragmática* de Chomsky<sup>77</sup> parece ser mais compatível com esse contexto de ensino do que a concepção de competência comunicativa de Hymes que subentende o ECL – e nesse ponto que os dois contextos de ensino se diferenciam (cf. **Quadro 10**).

Hutchinson & Waters		Nossa percepção	
EIFE	EIFG	EIFE/ELFE	EIFG/ECL
▪ <i>versão fraca</i> (dicotomia/Chomsky)	▪ <i>competência comunicativa</i> (Hymes)	▪ <i>versão forte</i> (dicotomia/Chomsky)	▪ <i>versão fraca</i> (dicotomia/Chomsky)
		▪ <i>competência pragmática</i> (Chomsky)	▪ <i>competência comunicativa</i> (Hymes)

**Quadro 10 – Percepções de HUTCHINSON & WATERS (1981) e a desta tese sobre as competências subjacentes ao EIFE/ELFE<sup>78</sup> e ao EIFG/ECL<sup>79</sup>**

Na visão de TAYLOR (1988), há muitos problemas nas interpretações da noção do termo *competência* em Chomsky na literatura da área, principalmente dentro dos estudos de ensino de línguas. Isso devido a uma falta de distinção clara entre as concepções de *estado* (conhecimento) e *processo* (habilidade) que internalizam o conceito do termo dentro da teoria chomskyana. Segundo o autor, Chomsky usou o termo de forma *absoluta* em que concebe um tipo de conhecimento tácito, que não sugere em hipótese alguma a associação da noção de

<sup>77</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3 deste capítulo.

<sup>78</sup> Ensino de Inglês para Fins Específicos/Ensino de Língua para Fins Específicos.

<sup>79</sup> Ensino de Inglês para Fins Gerais/Ensino Comunicativo de Língua.

habilidade. No entanto, a interpretação que se faz do termo em Chomsky é de uma forma *relativa*, ou seja, incorporando a noção de *habilidade*. Nesse sentido relativo, *competência* se confunde com *habilidade* que se confunde com *proficiência*.

Ainda segundo Taylor, é para evitar esse tipo de confusão que Chomsky optou pelo uso do termo *competência* ao invés do termo *conhecimento*<sup>80</sup>, pois a este último é possível associar a noção de habilidade. Competência para Chomsky é a representação de um conhecimento (tácito) que não se encontra subjacente à noção de habilidade que é possível extrair do termo conhecimento assim como o empregamos normalmente. Assim, ao usar o termo *competência comunicativa*, associado à noção desenvolvida por Hymes, pretende-se estender o termo competência em Chomsky de forma que ele contemple a noção de *proficiência* e, conseqüentemente, de *habilidade*.

No entanto, em termos educacionais e/ou pedagógicos, a interpretação correta das bases conceituais do termo *competência* chomskyano, desenvolvida em uma determinada área, como a Linguística ou a LA, para o seu uso em determinado contexto de estudo (aquisição de LM ou L2/LE) e de aplicação, faz-se necessária tendo em vista que, tradicionalmente, a definição de dicionário do termo competência se refere, segundo Taylor, à noção de habilidade, ou seja, é *uma condição de ser capaz* de realizar/concretizar/levar a cabo algo – e sugere muito pouco a noção de *estado mental* ou mesmo de *conhecimento tácito* como fora usado por Chomsky.

Tão complicada é essa situação da dimensão da interpretação conceitual do termo *competência*, no que se refere às bases que guiam os estudos desenvolvidos dentro do ensino de línguas, que Taylor revela que nos trabalhos de WIEMANN & BACKLUND (1980) faz-se uma distinção da noção do termo *competência comunicativa* sob duas perspectivas, uma cognitiva (competência como um fenômeno mental, no sentido usado por Chomsky) e outra comportamental (competência como comportamento comunicativo real, no sentido encontrado em Hymes).

Já nos estudos desenvolvidos por Halliday (1978), segundo TAYLOR (1988), o nível psicológico ou cognitivo é rejeitado por ser considerado como *desnecessário* para as discussões sobre a competência na aquisição de línguas. Isso se dá porque Halliday entende que os estudos da área devam ser realizados de uma perspectiva "inter-organismo" – o que ao mesmo tempo o aproximaria e o distanciaria de Hymes, na medida em que o próprio Halliday, ainda de acordo com TAYLOR (1988, p. 159; tradução nossa), notifica que Hymes tentou

---

<sup>80</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3 deste capítulo.

introduzir "uma dimensão social dentro do que é um conceito essencialmente individual". Na visão de Halliday, Hymes partiria de uma perspectiva – pouco provável de se concretizar – de estudos "intra-organismo" ou "psicosociolinguistas". Essa questão, da rejeição do mental em favor do comportamental, em nossa compreensão, remete-nos à visão essencialmente sustentada pelo behaviorismo radical de Skinner – o que pode reforçar, também, as preocupações destacadas aqui por Taylor. Um resumo dessa reflexão em Taylor foi desenvolvido no **Quadro 11**.

<b>Competência/Conhecimento em CHOMSKY</b>		<b>Conhecimento</b>					
<b>CHOMSKY</b>	<b>No Ensino de Línguas/HYMES</b>	<b>No Dicionário</b>					
<b>(de forma) ABSOLUTA</b>	<b>(de forma) RELATIVA</b>	<b>Tradicionalmente</b>					
<b>Estado</b> (conhecimento tácito) $\neq$	<b>Processo</b> (habilidade)	<b>Conhecimento= Habilidade</b> (uma condição de ser capaz de realizar algo; sugere pouco a noção de estado mental)					
<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td><b>Estado</b> (conhecimento)</td> <td>=</td> <td><b>Processo</b> (habilidade)</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Proficiência (Competência Comunicativa)</td> </tr> </table>			<b>Estado</b> (conhecimento)	=	<b>Processo</b> (habilidade)	Proficiência (Competência Comunicativa)	
<b>Estado</b> (conhecimento)	=	<b>Processo</b> (habilidade)					
Proficiência (Competência Comunicativa)							
<b>Competência Comunicativa</b>							
<b>WIEMANN &amp; BACKLUND (1980 <i>apud</i> Taylor, 1988)</b>							
<b>(perspectiva cognitiva)</b> fenômeno mental	<b>(perspectiva comportamental)</b> comportamento comunicativo real						
<b>HALLIDAY (1978 <i>apud</i> Taylor, 1988)</b>							
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>HYMES</b> → perspectiva de estudos <b>intra-organismo</b>: dimensão social num conceito essencialmente individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>HALLIDAY</b> → perspectiva de estudos <b>inter-organismo</b> (fenômeno mental rejeitado).</li> </ul>					

**Quadro 11 – Discussão sobre a compreensão do termo competência/conhecimento de Chomsky em TAYLOR (1988)**

Ainda de acordo com TAYLOR (1988), a noção de *competência pragmática*, destacada por Chomsky, está diretamente ligada à noção de *habilidade (competência) para o uso* que Hymes (1972) desenvolveu no artigo em que esse autor questiona as ideias de Chomsky. Para Taylor há uma clara correspondência entre as duas noções o que pode mostrar tanto que Chomsky reconhece as críticas imputadas a ele, quanto um mérito positivo em relação às contribuições de Hymes no que se refere ao termo *desempenho*.

Nesse contexto, HYMES (1972, p. 279; tradução nossa) teria dado um forte destaque à aquisição dessa *habilidade (competência) para o uso* ao equipará-la, em grau de importância, à aquisição de *competência para a gramática* chomskyana; enfatizando que "dentro de uma matriz desenvolvimental, em que o conhecimento das sentenças de uma língua é adquirido, as crianças também adquirem o conhecimento de um conjunto de maneiras em que as sentenças são usadas".

No entanto, a noção de *habilidade*, aqui subjacente, acaba alocando-se também no termo *competência comunicativa* (que subentende conjuntamente um conhecimento das regras da gramática, a própria competência gramatical chomskyana, e um conhecimento das regras de uso) – já que Hymes o separou do termo *desempenho*. Nesse aspecto, segundo Taylor, Hymes teria visivelmente se equivocado na interpretação do termo competência em Chomsky (que não concebe a noção do termo *habilidade* no termo *competência*) e “transferido” seu equívoco a seus seguidores, principalmente percebido nos estudos de MUNBY (1978).

No **Quadro 12**, apresentamos um resumo dessa outra parte da reflexão de TAYLOR (1988) sobre, primeiro, alguns equívocos na interpretação de Hymes do termo competência em Chomsky; e, segundo, sobre as similaridades entre a visão dos dois no se refere à concepção do termo habilidade.

	CHOMSKY	HYMES
1º	<b>Competência Linguística</b> (conhecimento tácito da língua/gramática)	<b>Conhecimento (tácito)</b> (fatores cognitivos)
	<b>Desempenho</b> (o uso atual da língua em situações concretas)	<b>Habilidade para o uso</b> (fatores não-cognitivos)
		<b>Desempenho</b>
2º	<b>Competência Pragmática</b> (conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado da língua em conformidade com fins variados)	<b>Habilidade (competência) para o uso</b> (um tipo de desempenho)

**Quadro 12 – Desvios de interpretação e similaridades nas visões de Chomsky e Hymes em TAYLOR (1988)**

Ainda na compreensão de TAYLOR (1988), a *competência contextual* ou *sociolinguística* de CANALE & SWAIN (1980) pode ser facilmente relacionada à noção de Chomsky sobre a *competência pragmática*. Os autores avançam na discussão, pois propõem que a *competência comunicativa* seja compreendida na relação e interação entre a *competência gramatical* e a *competência sociolinguística*, excluindo, porém, a noção de *habilidade para o uso*<sup>81</sup>. Nesse sentido, CANALE & SWAIN (*op. cit.*, p. 7, tradução nossa) enfatizam que "usaram a noção de competência – seja ela comunicativa, gramatical, ou o que seja – para referir-se ao conhecimento subjacente em uma dada esfera".

<sup>81</sup> TAYLOR (1988, p. 158; tradução nossa) enfatiza, todavia, que "infelizmente, mas tipicamente nesse campo, Canale, num artigo posterior que seria um refinamento desse, comete um deslize quando ele explicitamente associa a competência gramatical com 'habilidade (Canale, 1983: 7)".

WIDDOWSON (1989, p. 128; tradução nossa) – pontuando que TAYLOR (1988) *examina o conceito do termo competência com notável percepção* – enfatiza que a visão de Chomsky não abrangeu o comportamento da língua de forma premeditada, porém não por considerá-la um detalhe irrelevante (como ora acima destacado por CANALE & SWAIN, 1980), mas sim por se deter tão somente em um tipo de *conhecimento* que foi reconhecido por Chomsky como "um sistema de regras, de parâmetros ou princípios, configurações na mente para a qual a língua simplesmente serve como evidência".

WIDDOWSON (1989, p. 129; tradução nossa) ratifica que "Hymes propôs seu conceito de competência comunicativa em reação a Chomsky", mas que ambos "jogam em diferentes tipos de jogo", já que um está interessado no uso da língua e outro não. Aliás, Widdowson salienta que Chomsky não está nem mesmo interessado na língua, mas sim na gramática da língua, o que desvincula totalmente de sua teoria noções sobre comportamento da língua e conceitos como comunicativo, habilidade – percepções que embasam a teoria de Hymes. Dessa forma, a *competência* para Chomsky, segundo WIDDOWSON (*op. cit.*, p. 129; tradução nossa), "é o conhecimento gramatical enquanto um estado mental profundamente arraigado abaixo do nível da língua", enquanto que para Hymes, "é uma habilidade para fazer algo: para usar a língua", sendo o conhecimento gramatical "um recurso, não uma configuração cognitiva abstrata que existe por si só enquanto uma estrutura mental".

Para WIDDOWSON (1989, p. 130; tradução nossa, itálico do autor), ainda, o termo *competência pragmática* em Chomsky (1980) se refere de fato a "um tipo de **habilidade**" em relação direta, porém profundamente separada, com a noção do termo *competência gramatical* que significa "um tipo de **conhecimento**". Dessa forma, a relação Hymes-Chomsky, como enfatizado acima por TAYLOR (1988), faz-se evidente nesse contexto, já que o termo *habilidade* aparece nos argumentos dos dois autores. Embora Chomsky não compreendesse, de forma alguma, o termo *conhecimento* a partir do sentido de "appropriateness" sugerido por Hymes (sentido, depois, incorporado na visão de *competência pragmática*). Assim, segundo Widdowson, Chomsky havia pensado, inconscientemente, – da mesma forma como se constituía um dos pensamentos recorrentes do movimento comunicativo ao romper com o movimento gramatical –, na possibilidade de um falante possuir uma competência gramatical total, porém nenhuma competência pragmática, ou seja, qualquer habilidade para usar a língua de forma apropriada.

### 2.3.3. Comunicação, comunicativo, comunicacional

O termo *comunicação* no *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS & SCHMIDT, 2002, p. 89; tradução nossa, caixa alta e negrito dos autores) aparece com o seguinte significado:

**comunicação** n **comunicar** v – a troca de idéias, etc., entre duas ou mais pessoas. Num ato de comunicação há normalmente ao menos um falante ou **emissor**, a MENSAGEM que é transmitida, e uma pessoa ou pessoas para quem essa mensagem é intencionada (o **receptor**). Comunicação é estudada por várias perspectivas disciplinares, é frequentemente vista como disciplina independente, e é central para a SOCIOLINGUÍSTICA, PSICOLINGUÍSTICA, e TEORIA DA INFORMAÇÃO.

No entanto, o referido termo, inserido em diversos campos disciplinares, "recobre uma multiplicidade de sentidos", sendo que uma de suas principais características na era moderna é a sua evolução como noção de "organismo social" (MATTELART, 2007, p. 9).

No campo dos estudos linguísticos, no início do século XX, como já enfatizamos, o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) afirma ser a língua *fundamentalmente um instrumental de comunicação*, mostrando exatamente o lado de *organismo social* (não investigado por Saussure, no entanto) da linguagem humana – embora a chamada *linguística da fala* já se manifestasse antes mesmo dos estudos saussurianos.

Na área das ciências exatas a preocupação com a *comunicação* – e/ou, melhor, o como direcionar a fala de forma eficiente de um ponto (emissor) a outro (receptor), com o uso de instrumentos desenvolvidos exatamente para essa finalidade – também foi forte. E muito do que se produziu nessa área específica e, até, nas ciências biológicas, já na primeira metade do século XX, influenciou os estudos linguísticos de linha estrutural-funcional da época<sup>82</sup>.

A partir da década de 1960, o termo *comunicação* insere-se como uma questão importante na compreensão da pedagogia de sala de aula no contexto de ensino de LE/L2 e torna-se, assim, um forte protagonista no desenvolvimento da Linguística Aplicada – preconizando o denominado *movimento comunicativo* (MC)<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Cf. subtópico 2.3.3.1 deste capítulo.

<sup>83</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2 deste capítulo.

### 2.3.3.1. Comunicação como um processo linear ou circular

A eclosão das guerras mundiais e a necessidade de comunicação rápida e eficaz através de vários meios, como os aparelhos elétricos e eletrônicos, impulsionaram o desenvolvimento da *teoria da informação* por estudiosos ligados às ciências exatas. Nesse contexto, destaca-se a noção de informação como *símbolo calculável* que pode ser enviado de um ponto a outro. De acordo com MATTELART (2007), influenciado por estudos preliminares de outros matemáticos - como Andrei A. Markov, Ralph V. L. Hartley, Alan Turing, John von Neumann e Norbet Wiener -, Claude Elwood Shannon, matemático, engenheiro eletricitista e pesquisador da empresa americana *Bell Systems*, publica, em 1948, a *teoria matemática da comunicação* e propõe um *esquema linear geral de comunicação*, a saber (cf. **Quadro 13**):

- <b>fonte</b> (de informação)	- produz uma mensagem (a palavra no telefone)
- <b>codificador/emissor</b>	- transforma a <i>mensagem</i> em sinais (o telefone transforma a voz em oscilações elétricas)
- <b>canal</b>	- o meio utilizada para transportar os sinais (cabo telefônico)
- <b>decodificador/receptor</b>	- reconstrói a mensagem a partir do sinais
- <b>ruído</b>	- perturbações aleatórias indesejáveis durante o processo
- <b>destinação</b>	- pessoa ou coisa à qual a mensagem é transmitida

**Quadro 13 – O processo de comunicação linear de Shannon (adaptado de MATTELART, 2007)**

A estruturação desse *processo linear de comunicação* acaba influenciando linhas diferentes de estudos em várias áreas como a sociologia, a linguística e a biologia.

No campo dos estudos linguísticos, é o linguista estrutural-funcional Roman Jakobson que, em 1963, traz os princípios da comunicação linear de Shannon e seus desmembramentos na biologia molecular para as reflexões sobre as regras de funcionamento da linguagem humana. Assim, conforme MATTELART (2007) e MARTELOTTA (2008), Jakobson sistematiza a linearidade da comunicação apresentando, para as reflexões dentro da linguística, seis elementos constitutivos que respondem a seis funções da linguagem, quais sejam (cf. **Quadro 14**):

Elementos:		Funções:	
<i>emissor</i>		<i>emotiva</i> (ou) <i>expressiva</i>	– exteriorização em relação àquilo que fala
<i>mensagem</i>		<i>poética</i>	– figuras da retórica; – consiste na projeção do eixo da <i>seleção</i> sobre o eixo da <i>combinação</i> dos elementos linguísticos
<i>contexto</i>	– conteúdo referencial da mensagem	<i>referencial</i>	– apreensível pelo destinatário.
<i>contato</i> ( <i>canal</i> )	– conexão psicológica entre remetente e destinatário e permite a troca de informações – meio pelo qual é transmitida a mensagem	<i>fática</i>	– verifica se a escuta do destinatário se estabeleceu – consiste em iniciar, prolongar ou terminar um ato de comunicação
<i>código</i>	– conhecido pelo remetente e destinatário	<i>metalingüística</i>	– incide sobre a linguagem tomada como objeto
<i>destinatário</i>		<i>conativa</i>	– definida de maneira tautológica – consiste em influenciar o comportamento do destinatário

**Quadro 14 – O processo de comunicação linear de Jakobson  
(adaptado de MATTELART, 2007)**

Nesse contexto, MARTELOTTA (2008) nos lembra que Jakobson enfatiza a importância, na função poética da linguagem, da *seleção* (de palavras que melhor expressem as ideias – de cunho psicológico) e da *combinação* (de regras sintáticas da língua-alvo – de cunho linguístico) por parte dos interlocutores, que ocorrem, predominantemente, no processo de arranjos verbais numa situação de comunicação.

A partir da década de 1940, de acordo com MATTELART (2007), a teoria matemática da comunicação de Shannon, reconhecidamente um paradigma para as reflexões sobre o processo de comunicação devido a seu extenso alcance e aceitação em diversas áreas, começa a ser questionada por estudiosos de diferentes áreas (integrantes da Escola de Palo Alto, tendo como precursor o antropólogo Gregory Bateson (1904-1980)). Inicialmente guiados pelo *modelo circular retroativo de comunicação* proposto por Norbert Wiener (1894-1964), e na tentativa de superar o modelo linear que não dava conta da relação interpessoal e dos aspectos culturais envolvidos, esses estudiosos enfatizam que a comunicação deveria ser estudada pelas ciências humanas e não pelas ciências exatas e, sendo assim, um modelo próprio, deveria ser seguido a partir de então. Wiener, apesar de sua formação em matemática, tinha interesses de estudos na filosofia e neurologia, mas foi a sua motivação para a cibernética que o fez incorporar em seu modelo as noções de *retroação* (ou *feedback*).

Os estudos do linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), a partir de 1920, também



tiveram muita influência no tratamento do *sujeito falante* e sua relação com o meio por meio do discurso (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006). Nesse contexto, *emissor* e *receptor* passam a participar de uma *situação global de interação*, tendo tanto um quanto o outro um papel importante no processo de comunicação que, por sua vez, passa a ser compreendida como um "processo social permanente que integra múltiplos modos de comportamento: a fala, o gesto, o olhar, o espaço interindividual" (MATTELART, 2007, p. 70).

No entanto, ainda conforme MATTELART (2007), essa visão circular da comunicação humana só ganha força e maior projeção no início da década de 1980, quando os *modelos macros-sociológicos* entram em crise, cedendo lugar a outras correntes sociológicas, enunciativas e pragmáticas que já vinham se desenvolvendo desde o início dos anos de 1960 em países anglo-saxões. Entre essas novas correntes interacionistas, por exemplo, encontravam-se o *interacionismo simbólico*, a *fenomenologia social* e a *etnometodologia*.

Na linha interacionista influenciada pelos estudos linguísticos sobre a *enunciação*, temos como principais autores Bakhtin e Ducrot que enfatizavam o sujeito como co-enunciador e/ou co-autor da fala. Nessa perspectiva, devemos destacar também o filósofo e sociólogo crítico Jürgen Habermas que publica a sua teoria do *agir comunicativo* e/ou dos *atos comunicativos* (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006).

O *interacionismo simbólico* chama a atenção para a compreensão do fazer e/ou do papel e/ou da ação do outro (com características predominantemente simbólicas) na interação social, pois agimos e/ou interagimos em função das ações dos nossos interlocutores.

A *etnometodologia*, de acordo com (MATTELART, 2007), é diretamente influenciada pela *teoria dos atos de fala* – desenvolvida pelo filósofo inglês John L. Austin, em sua obra clássica, de 1962, *How do to things with words*, e pela noção de *jogos de linguagem* – como descrito pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, publicada em 1953.

A *fenomenologia*, como o próprio nome já diz, parte do fenômeno em si, ou seja, da essência das coisas e/ou das experiências reais para a compreensão da interação social, sem juízos de valores sobre o objeto ou sobre o próprio sujeito – evitando, assim, um pré-conceito e/ou visão dogmática.

### 2.3.3.2. Comunicativo e comunicacional

A evolução nas discussões e nos estudos em diferentes linhas de reflexão sobre a comunicação humana, a língua como instrumento de comunicação e, principalmente, a fala e/ou o uso social da linguagem com uma mudança global de pensamento da *linguagem como estrutura* para a *linguagem como uso* ou *como ato social*, contribuiu para o surgimento e o desenvolvimento do já citado *movimento comunicativo* (MC) no contexto de ensino de línguas no início do ano de 1960. Inserida nesse contexto, porém somente a partir de 1980, surge a denominada *abordagem comunicativa* (AC) e o termo *ensino comunicativo de língua* (ECL).

Historicamente, no entanto, segundo HOWATT (1988, p. 19), o referido movimento foi nomeado *comunicativo* depois e, muito provavelmente, em função do artigo clássico de HYMES (1972), sendo que o termo "competência comunicativa foi universalmente adotado para descrever as metas e objetivos de todo o ensino de língua comunicativo". Dessa forma, a noção de *competência comunicativa* hymesiana converte-se, desde então, em sinônimo de AC de ECL e de MC. Tanto que o termo *comunicativo* insere-se como verbete no *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS & SCHMIDT, 2002, p. 90; tradução nossa, caixa alta e negrito dos autores) como referência a esse contexto particular, vejamos:

**communicative approach** [abordagem comunicativa] n também **communicative language teaching** [ensino comunicativo de língua] n – uma ABORDAGEM para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua cujo objetivo da aprendizagem de língua é a competência COMUNICATIVA e que almeja produzir comunicação significativa e uso da linguagem enquanto foco de todas as atividades de sala de aula. A abordagem comunicativa foi desenvolvida particularmente por linguistas aplicados britânicos nos anos de 1980 como uma reação às abordagens baseadas na gramática como o **Ensino de Língua Situacional** e o **método audiolingual**. Os principais princípios do Ensino Comunicativo de Língua são:

- 1 os aprendizes usam a linguagem por usá-la para se comunicarem
- 2 a comunicação autêntica e significativa deve ser a meta das atividades de sala de aula
- 3 a fluência e a precisão são metas igualmente importantes na aprendizagem da língua
- 4 a comunicação envolve a integração de diferentes habilidades
- 5 a aprendizagem é um processo de criação construtiva e envolve tentativas e erros

Um fato preliminar importante para o citado movimento – embora não fazendo parte dele diretamente – foi a publicação das ideias de Noam Chomsky em meados de 1960 sobre *competência* (linguística; a gramática da língua) e *desempenho* (uso linguístico) no contexto de língua materna. As ideias de Chomsky, que acabam re-estabelecendo "o papel da cognição nos estudos da linguagem humana" (HOWATT, 1988, p. 18), motiva a comunidade de pesquisadores e professores de L2/LE da época devido à possibilidade de uma guinada na compreensão do processo de ensino de línguas afastado dos modelos puramente gramatical e de tradução.

O fato é que HYMES (1972) não concorda com as ideias de Chomsky<sup>84</sup>, já que o uso da linguagem e a produção de sentenças não deveriam ser excluídos do conceito de *competência* (na forma como havia sido desenvolvido por Chomsky). Hymes propõe que o termo competência seja compreendido como um todo, ou seja, subentendendo tanto a noção de gramática quanto o uso social dessa gramática. No entanto, o sociolinguista separa da noção de competência comunicativa o que ele denomina de *desempenho comunicativo* (cf. CANALE & SWAN, 1980) – que pressupõe a referência aos fatores psicológicos manifestados na produção da linguagem.

A visão hymesiana suplanta as expectativas chomskianas levantadas no contexto de ensino de LE/L2 e acaba se tornando uma das leituras básicas para especialistas e professores dessa área. Isso devido ao fato de que, conforme RAJAGOPALAN (2004), a postura chomskyana em relação à aquisição da linguagem (LM) ajudou pouco nas tentativas de se constituir uma nova metodologia de ensino de L2/LE, já que Chomsky havia afirmado que a LM não se aprende, mas se manifesta naturalmente. Mas Chomsky contribuiu muito para a área se desvencilhar de uma tradição metodológica behaviorista.

Praticamente na mesma época das reflexões de Hymes sobre a competência comunicativa nos Estados Unidos, na Europa, o linguista australiano Michael Halliday elabora sua teoria linguística *sistêmico-funcional*, enfatizando, também, a visão social da linguagem e seu uso em detrimento do viés puramente inatista preconizada por Chomsky. As ideias de Halliday contribuem também para o desenvolvimento do MC, no entanto, para o autor o *desempenho comunicativo* não se separa da competência comunicativa (cf. CANALE & SWAN, 1980) – como em Hymes –, ou seja, o significado potencial da linguagem humana está diretamente relacionado ao alcance das ações que, por sua vez, é manifestado por meio

---

<sup>84</sup> Cf. subtópico 2.3.2.5 deste capítulo.

das escolhas semânticas e linguísticas<sup>85</sup>.

Seguindo a visão de comunicação já instaurada no MC e contribuindo para o surgimento da AC e para o que conhecemos hoje como ECL (que passam a ser sinônimos de MC), o linguista aplicado britânico Henry Widdowson publica, em 1972, um artigo intitulado *The teaching of English as communication* – e depois, em 1978, um livro na mesma linha de reflexão chamado de *Teaching language as communication*. Obras que, como o artigo de Hymes, se tornam uma leitura de referência para a área. Apesar, de Widdowson seguir a linha hymesiana de reflexão, ele compreende o termo competência como dividido em *forma* (competência linguística) e *uso* (competência comunicativa), enfatizando, no entanto, a importância de uma (comunicativa) sobre a outra (linguística). Em uma de suas obras, WIDDOWSON (1972, p. 118-9; tradução nossa) enfatiza que ensinar uma LE é ensinar a comunicar-se naturalmente nessa LE e que não nos comunicamos apenas porque compomos sentenças (gramaticalmente falando), mas usamos essas sentenças

[...] para produzir afirmações de diferentes tipos, para descrever, anotar, classificar e assim por diante, ou para perguntar, fazer pedidos, dar ordens; ou seja, a comunicação só acontece quando fazemos uso das sentenças para desempenhar uma variedade de diferentes atos de natureza essencial social [mediados pelas funções comunicativas da linguagem].

Dessa forma, uma unidade comunicativa só pode ser criada por meio da combinação de atos comunicativos, cujos *valores* subjacentes é que devem ser ensinados aos aprendizes de uma L2/LE, e não o *significado* de itens do sistema gramatical da língua, já que, uma vez combinados, esses itens não criam necessariamente uma unidade comunicativa. Essa é visão de *comunicação* que fundamenta a AC e o ECL e também o MC, na medida em que esse movimento é tomado como sinônimo dos termos anteriores.

Outros autores, além de Widdowson, também contribuíram para o desenvolvimento e evolução do MC/AC/ECL, como, por exemplo, van EK (1975), WILKINS (1976) e MUNBY (1978), para citar apenas os mais importantes daquela época. van Ek desenvolve a noção de *nível limiar* (competência básica no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE). Wilkins "analisa a natureza do conhecimento subjacente aos usos comunicativos da linguagem", distinguindo dois tipos de categorias: (1) *nocionais*, de natureza semântico-gramatical; (2) *funcionais*, de natureza pragmática (cf. CARDOSO, 2002, p. 38). Já Munby, compartilhando da linha de reflexão do EIL (preconizado pelo Conselho da Europa), intensifica os estudos

---

<sup>85</sup> Cf. subtópico 2.3.2.5 deste capítulo.

sobre a *análise de necessidades*<sup>86</sup>.

Apesar do impacto das reflexões de Hymes e de Halliday (e seguidores) – e, também, das ideias desenvolvidas dentro da filosofia e sociologia da linguagem, como nas obras de Austin (*How to do things with words*, 1962) e Searle (*Speech acts*, 1969) – para a evolução e o fortalecimento das bases teórica do MC, a linha de pensamento de cunho cognitivo sobre a competência linguística de Chomsky não fora totalmente descartada por alguns estudiosos da aquisição de L2/LE. Alavanca-se, assim, uma tradição de pesquisas em aquisição de L2 preconizada por Pit Corder (1918-1990) a partir de 1967. Para esses estudiosos haveria uma possibilidade de que, apesar das diferenças, a aquisição de uma L2/LE pudesse seguir os mesmos passos da aquisição da LM. Autores importantes no contexto do MC, como KRASHEN (1981/2002) e PRABHU (1987) compartilham, em alguma medida, essa perspectiva<sup>87</sup>.

Atualmente, o chamado MC ainda continua em pleno progresso, porém com alguns questionamentos sobre as bases comunicativas (a visão de *comunicação*) que lhe fortaleceram – o que resultou, no decorrer dos anos de 1980, no surgimento do termo *comunicacional* nos trabalhos do linguista aplicado indiano Nagore Prabhu. PRABHU (1987, p. 14) pontua que "o desenvolvimento da competência gramatical nos aprendizes é o objetivo (e problema) primário" no ensino comunicacional de língua (ECCL) proposto por ele e que diverge da visão hymesiana e widdowsoniana que fortaleceu o ECL/AC/MC.

O linguista aplicado indiano Nagore Prabhu, ainda no final da década de 1970, justamente com outros especialistas e colaboradores, iniciou um projeto de ensino de L2 (inglês) baseados em tarefas em escolas primárias e secundárias na Índia, nomeado de *Projeto de Ensino Comunicacional* ou *Projeto Bangalore*<sup>88</sup>.

LARSEN-FREEMAN & FREEMAN (2008, p. 166; tradução nossa) descrevem bem esse momento ao enfatizarem que de "um jeito interessante essa atenção em tarefa enquanto um fator organizador do ensino em sala de aula promoveu a ruína do unificado pensamento sobre o ensino comunicativo de línguas".

HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 350) também colocam que as fundações sociolinguísticas do "ensino comunicativo ortodoxo" têm pouco em comum com as fundações psicolinguísticas do *projeto comunicacional* de Prabhu – que podemos interpretar, refletindo sobre as colocações dos autores, como um tipo de ensino comunicativo não-ortodoxo (questão

---

<sup>86</sup> Cf. subtópico 3.2.2, capítulo 3.

<sup>87</sup> Cf. subtópico 3.2 e 3.2.2, capítulo 3.

<sup>88</sup> Cf. subtópico 3.2.2.1, capítulo 3.

ênfase em vários momentos nesta tese).

Prabhu (1980, *apud* LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008, p. 167; tradução nossa, ênfase do autor) revela-nos que o "Ensino Comunicativo na maioria do pensamento ocidental tem sido treinamento **para a** comunicação [...] enquanto que o Projeto Bangalore é ensino **através da** comunicação; e, portanto, a noção de comunicação é diferente".

Ainda em 1978, um ano antes do início do projeto indiano, os trabalhos de WILKINS (1976) e WIDDOWSON (1978/1991) foram expostos no Instituto Regional de Inglês em Bangalore, com o intuito de se conhecer melhor as ideias do MC e do aclamado ECL (cf. PRABHU, 1987)<sup>89</sup>. No entanto, a visão de que se comunicar em uma L2/LE é usar a língua naturalmente, porém deslocada de uma preocupação pedagógica com a competência gramatical e direcionada a outras competências, como a comunicativa, por exemplo, levou os pensadores indianos a não concordarem com esse princípio comunicativo. Para PRABHU (1987, p. 16; tradução nossa), comunicar-se na sala de aula é "um processo de lidar com uma necessidade de fazer sentido ou passar significado"; e esse processo envolve primordialmente uma preocupação pedagógica de trazer à tona (de forma implícita e por meio de tarefas) a capacidade subconsciente do aprendiz de colocar em uso o sistema gramatical da língua, ou seja, a competência gramatical ou linguística. Dessa forma, "o desenvolvimento da competência gramatical nos aprendizes continuou sendo vista [como já era antes da exposição das ideias de Wilkins e Widdowson<sup>90</sup>] como o objetivo (e problema) principal no ensino de inglês na Índia" (PRABHU, 1987, p. 14).

À título de exemplificação, a *tarefa*, nos trabalhos de PRABHU (*op. cit.*, p. 24, tradução nossa), é considerada como uma "atividade que requer do aprendiz chegar a um resultado de uma dada informação através de algum processo de pensamento, e que permite aos professores controlar e regular tal processo".

Em 1984, Prabhu escreve um artigo intitulado *Communicative teaching: 'communicative' in what sense?* (PRABHU, 1984) que discute – fazendo uma análise conceitual – cinco diferentes sentidos do fenômeno subjacente à compreensão do termo *comunicativo*, inserido em distintas linhas de percepção sobre a pedagogia de ensino de

---

<sup>89</sup> Cf. subtópico 3.2.2.1, capítulo 3.

<sup>90</sup> Antes da apresentação dos seminários de Wilkins e Widdowson o ensino de inglês na Índia era baseado no método S-O-S (Structural-Oral-Situational), cujos princípios pedagógicos eram baseados na visão de PALMER (1921). De acordo com PRABHU (1987, p. 13, tradução nossa), "a pedagogia do S-O-S objetivada promover nos aprendizes uma competência gramatical interna que poderia se manifestar no uso natural da língua gramaticalmente correta". Muitos dos princípios do S-O-S foram questionados no desenvolvimento do Projeto Bangalore, mas essa visão da competência gramatical implícita de Palmer agradava os pensadores indianos. Cf. subtópico 3.2.2.1, capítulo 3.

línguas, a saber:

- (1) ênfase na forma com *exercícios comunicativos* – características de um planejamento linguístico (gramatical) baseado em ensino comunicativo;
- (2) ênfase nas *regras de uso* que se entende serem o produto da conversão ou extensão das regras da gramática da língua – inserido na divisão entre “uso” e “forma” proposta nos trabalhos de WIDDOWSON (1972, 1978/1991);
- (3) ênfase no *significado do enunciado* em detrimento do foco em termos estruturais da língua – como proposto no planejamento nocional-funcional de WILKINS (1972);
- (4) ênfase na *análise de necessidade* de uma situação-alvo, com combinações de traços teórico-práticos de cunho estrutural, sociolinguístico, semântico e discursivo – como formulado por MUNBY (1978);
- (5) ênfase em *atividades focadas no significado*, irrefreável por qualquer pré-seleção ou predição da língua – como desenvolvido por PRABHU (1987).

PRABHU (1987), compartilhando o quinto sentido, discute que a concepção *comunicacional* pretende desvencilhar-se da visão subjacente à pedagogia de ensino de línguas dita *comunicativa*, que enxerga o papel e a natureza da *comunicação* como atingindo um nível aceitável de apropriação situacional ou centralizando-se em noções/funções no uso da língua-alvo. A apropriação, no primeiro caso, subentende um alcance de *precisão gramatical* dentro do contexto de sala de aula e fora dele. Essa precisão gramatical no ensino comunicativo, no entanto, é tida como secundária no processo de aquisição. Para a concepção comunicativa de ensino, a gramática da língua (ou a competência linguística) é adquirida inconscientemente pelo aprendiz na medida em que a semântica dessa mesma língua (subentendida no desenvolvimento da competência comunicativa) é trabalhada com o e/ou adquirida pelo aprendiz. Porém, os procedimentos nocional-funcionais e/ou os de apropriação social da linguagem acabam, na verdade, mascarando formas linguísticas na apresentação dos itens semânticos e, ao fazê-lo, ocorre uma inevitável perda da sistematização gramatical (cf. PRABHU, 1987).

Para Prabhu, no entanto, a competência linguística (mais complexa do que é compreendida na visão comunicativa de ensino) é uma resposta imediata à necessidade e ao esforço de se comunicar e deve, por esse motivo, ser o objetivo primeiro das preocupações na pedagogia do ensino de línguas. Todavia, como já foi enfatizado, essa preocupação deve se manifestar, no contexto de ensino, através do desenvolvimento de atividades focadas no

significado que promovam e/ou provoquem no aprendiz esse esforço para comunicar-se, ou para lidar com a comunicação.

Em 2003, em um artigo intitulado *Communication – a help or hindrance to language learning?*, Prabhu reitera a sua crítica ao *movimento comunicativo* e à visão de comunicação a ele subjacente<sup>91</sup>. Prabhu coloca que a concepção de comunicação desse movimento é de *uma* "contínua troca de mensagens" (na relação professor-aluno ou aluno-aluno) ou de "dois atos comunicativos unidirecionais". Nessa concepção vigora a ideia de que para a aprendizagem da língua é essencialmente necessário estar exposto a ela, o que impede um "prolongado período de compreensão e absorção – o denominado 'período de silêncio' na aprendizagem da língua" (PRABHU, 2003, p. 22). Assim, professor e aluno(s) são sempre emissores e acabam envolvidos num processo essencialmente passivo – numa alusão ao processo linear de comunicação<sup>92</sup>. Para Prabhu, o *período de silêncio* no processo de comunicação e/ou aquisição da linguagem é essencial para se perceber subconscientemente que "cada amostra da linguagem em uso é uma incorporação de algum significado da forma linguística", e é nesse período que o aprendiz promove "um esforço ativo da mente" (ou desenvolvimento cognitivo) para reconhecer esse significado, mas isso ocorre dentro

[...] de sucessivos encontros com amostras da linguagem, sucessivos eventos de produção e revisão de conexões e sucessivos estágios de consolidação ou firmamento, até que um corpo substancial de formas linguísticas, junto com o sistema que as interrelacionam e controla suas combinações, estejam no lugar. A produção da linguagem pelo aprendiz torna-se possível somente quando a aquisição formou uma substancial base para suportá-la.

Dessa forma, o aprendiz passa por um processo de aquisição através de um desenvolvimento mental de produção de significado e/ou compreensão de amostras da linguagem, em que professor e aluno(s) participam ativamente.

Essa concepção enfatizada por Prabhu, que subentende ter a noção de comunicação no movimento comunicativo, é também discutida, ainda que indiretamente, por KOCH & CUNHA-LIMA (2007, p. 281). As autoras colocam que a Teoria dos Atos de Fala de John Austin e John Searle, – autores cujas obras *How to do things with words* (1962) e *Speech acts* (1969), respectivamente, foram reconhecidamente um referencial para a constituição do

---

<sup>91</sup> Em verdade, cf. discussão na Introdução e nas Considerações Finais desta tese, Prabhu parece dirigir suas críticas à AC/ECL e não exatamente ao MC, embora ele o faça explicitamente. Isso devido ao fato de que esse autor é um expoente importante do MC e não da AC/ECL. A crítica é dirigida ao MC porque esse termo é tido na área como sinônimo de AC/ECL – o que está tese não concorda.

<sup>92</sup> Cf. subtópico 2.3.3.1 deste capítulo;



MC/AC/ECL (cf. HOWATT, 1988), ao conceber *a língua como um tipo de ação e não apenas como um sistema de regras* -, acaba, no entanto, tratando

[...] a interação como se ela fosse um conjunto de trocas sistemáticas entre dois indivíduos autônomos, ligados por um código comum (a língua falada por ambos). Ao ouvinte/leitor caberia uma função meramente passiva: a de receber e decodificar corretamente as mensagens.

Essa concepção [ao privilegiar o método da introspecção e da análise de sentenças isoladas] desconsidera o importante papel que o ouvinte/falante desempenha no estabelecimento de interpretações e na sanção de sentido. Ignora o fato de que, para decidir por uma determinada formulação linguística, o falante prevê e conta com conhecimentos prévios do ouvinte, com suas reações e habilidades. O falante não constrói o seu 'projeto de dizer' sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção.

#### **2.3.4. Aquisição da linguagem**

A aquisição da linguagem "não ocorre num vácuo" e o processo que a envolve não diz respeito apenas à aquisição de um sistema de sinais, mas sim a uma importante e complexa interrelação de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais (HICKMANN, 1988, p. 9) – igualmente difíceis e complexos de decifrar.

Conforme CORREA (1999, p. 339)

O estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado [inicial/ponto de partida] no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua [estado "final"] de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente. O material empírico de que o estudo dispõe são dados da produção, da percepção e da compreensão de enunciados linguísticos por crianças, obtidos em condições naturais ou experimentais.

Assim, de um modo geral, as teorias de aquisição da linguagem procuram explicitar e/ou desvendar o que acontece no desenvolvimento entre o *estado inicial* e o *estado "final"* da produção da fala – elucidando, assim, e não sem controvérsias, "o processo pelo qual a

aquisição da linguagem pode, portanto, ser concebida como um modelo da dinâmica desse processo" (CORREA, 1999, p. 340). Assim, os estudos e as tentativas de compreensão de aspectos da natureza desse processo (uma preocupação secular<sup>93</sup>) partem de concepções epistemológicas distintas.

A visão racionalista, dentro dos estudos linguístico-gerativos da descrição da estrutura da(s) língua(s) como princípios universais, se sobressai (no final da década de 1950) como precursora de uma teorização que estimulou a evolução das pesquisas<sup>94</sup> na aquisição de L1. Antes disso, acreditava-se que a linguagem era apenas um comportamento linguístico (visão empirista), constituído por sons, palavras e sentenças e aquisição se baseava num processo de compreensão e assimilação dessas estruturas (MENYUK, 1975).

De acordo com DEL RÉ (2006), as chamadas teorias *aquisicionistas* da linguagem fundamentam-se em pressupostos teórico-filosóficos empiristas, como o *behaviorismo skinneriano* e o *conexionismo*; ou racionalistas, como o *inatismo chomskyano*. Já o cognitivismo de linha interacionista – como o *construtivismo piagetiano* e o *sociointeracionismo vygotskyano* –, embora influencie as reflexões atuais sobre a aquisição da linguagem (como veremos a seguir), está fundamentado na discussão da relação linguagem-pensamento e não na aquisição da linguagem propriamente dita.

Assim, MENYUK (1975, p. 343-4) enfatiza duas categorias bem amplas e simplificadas (generalização *versus* abstração) que subdivide as teorias de aquisição da linguagem, a saber:

(a) [...] o organismo humano, da mesma forma ou de uma forma diferente da de outros organismos, tem capacidade para generalizar a partir dos estímulos, de entrada [...] as crianças adquirem a linguagem devido às condições de estímulo-resposta-recompensa [...].

(b) [...] o organismo humano tem capacidade para fazer abstrações a partir do sinal de entrada. [...] as crianças adquirem a língua porque elas são dotadas de mecanismos biológicos específicos que lhes permitem fazer conceitualizações [...].

Numa perspectiva teórica interacionista, as reflexões no campo de aquisição da linguagem se estruturaram principalmente devido a uma necessidade de confronto com as

---

<sup>93</sup> CHOMSKY (1997: 50) esclarece que "o estudo da linguagem é um dos ramos mais antigos de investigação sistemática, com marcos que rastreamos na antiguidade clássica da Índia e da Grécia [...]".

<sup>94</sup> Veja os artigos de CORREA (1999), BORGES & SALOMÃO (2003) e EICHER & FAGUNDES (2005) para um contexto histórico, atual e pormenorizado sobre os tipos de questionamentos e pesquisas realizados/as no Brasil e no exterior sobre a aquisição da linguagem.

visões empirista e inatista. Atualmente essa linha cognitivo-social encontra-se em pleno desenvolvimento com vários fundamentos que a sustenta, como por exemplo: (1) as concepções sobre a relação entre pensamento e linguagem de Piaget e Vygotsky – advindas do campo da psicologia do desenvolvimento; (2) as discussões da pragmática e semântica – na área da linguística e linguística aplicada; (3) os encaminhamentos sobre os atos de fala e atos comunicativos – inseridas nas reflexões filosóficas sobre a linguagem; (4) as ponderações etnográficas a respeito da comunicação humana – nos estudos de cunho linguístico-antropológico.

Nesse contexto, a linguagem passa a ser entendida como *cognição* ou *comunicação* que se manifesta na interação sujeito-meio, envolvendo a criança desde o seu nascimento e estimulando o surgimento das primeiras palavras. O processo de aquisição da linguagem é um contínuo que se articula no desenvolvimento de

[...] quatro sistemas interdependentes: o **pragmático**, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o **fonológico**, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o **semântico**, respeitando as palavras e seu significado; e o **gramatical**, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. (SCHIRMER *et al* 2004, p. 96; grifos nossos)

Isso posto, podemos perceber uma diferença clara de percepção do processo de aquisição da linguagem que se concebe a partir de visões epistemológicas igualmente distintas.

Primeiro, temos uma orientação de cunho empirista que entende a aquisição da linguagem como um produto dos estímulos do meio e que "tende a pressupor menos informação especificadamente linguística, ou seja, maior indeterminação quanto à forma das línguas a serem adquiridas no estado inicial do processo" [de aquisição do conhecimento] (CORREA, 1999, p. 340).

Segundo, uma visão de cunho racionalista que compreende a aquisição da linguagem é tida como o resultado de uma programação biológica e que

[...] parte do pressuposto de um estado inicial formulado em termos de uma Gramática Universal (GU) – correlato linguístico do tipo de programação biológica tida como necessária para que línguas apresentem as propriedades que as definem e sejam adquiridas num período de tempo relativamente curto. (CORREA, 1999, p. 340)

E terceiro, uma concepção de cunho interacionista que concebe a linguagem como *cognição* – resultado/produto de uma construção progressiva; e, também, como *comunicação* – que é dependente da qualidade dos insumos linguísticos envolvidos e "anterior ao surgimento das palavras" (BORGES & SALOMÃO, 2003, p. 327).

Esses diferentes modos de compreensão do fenômeno da aquisição da linguagem desencadeiam uma controvérsia que envolve as divergentes descrições e compreensões do *estado inicial* ou *ponto de partida* do processo de aquisição.

#### 2.3.4.1. Desenvolvimento linguístico, cognitivo e social

As diferentes correntes linguísticas de compreensão do fenômeno da linguagem também divergem em relação ao processo de aquisição da linguagem.

De acordo com CUNHA (2008, p. 158), os **linguistas funcionalistas** – ao entenderem a linguagem como um conjunto (língua e fala) complexo de atividades comunicativas – tendem a explicar o processo de aquisição da linguagem

[...] em termos do desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança na sociedade. A criança é dotada de uma capacidade cognitiva [inteligência humana] rica que torna possível a aprendizagem da linguagem, assim como outros tipos de aprendizagem. É com base nos dados linguísticos a que é exposta em situação de interação com os membros de sua comunidade de fala que a criança constrói a gramática da sua língua.

Os **linguistas gerativistas**, por outro lado, ainda conforme CUNHA (2008, p. 158), "explicam a aquisição da linguagem em termos de uma capacidade humana específica para a aprendizagem da língua", compreendendo a língua como um conhecimento específico, autônomo em relação às atividades comunicativas.

Assim, dentro do princípio da teoria modular (em que a mente é composta de módulos independentes, mas interrelacionados), o módulo responsável pela faculdade da linguagem subentende a sintaxe como autônoma em relação a outros aspectos da cognição humana (cf. MARTELOTTA, 2008b).

Na visão dos **linguistas cognitivistas**, "a linguagem não constitui um componente autônomo da mente, ou seja, não é independente de outras faculdades mentais"

(MARTELOTTA, 2008b, p. 179). Embora, esses linguistas concordem – em certa medida, pois há algo também de aprendido e/ou construído – com a possibilidade da visão segundo a qual os processos inatos da mente capacitam os falantes na produção das estruturas linguísticas da linguagem humana.

Para os **sociolinguistas** as experiências adquiridas por um falante são aquelas compartilhadas na comunidade de fala na qual ele está inserido socioculturalmente, resultando em "semelhanças entre o modo como se fala a língua e o modo dos outros indivíduos" (CEZARIO & VOTRE, 2008, p. 148).

Parte das divergências nas teorias linguísticas e investigações sobre a aquisição da linguagem em geral (em outras áreas de especialidade), conforme CORREA (1999, p. 343), está relacionada à visão de

[...] quanto de informação relativa à forma das gramáticas das línguas humanas atribuir ao programa biológico que caracteriza o estado inicial do processo de aquisição, [a divergência] manifesta-se no modo como a relação entre desenvolvimento linguístico e cognitivo é abordado, no modo como a relação sintaxe e semântica no desenvolvimento linguístico é concebida, na formulação de hipóteses acerca das condições ambientais ou interpessoais tomadas como necessárias para a aquisição de uma língua e na natureza dos procedimentos de aquisição propostos.

Segundo KICKMANN (1988, p. 9; tradução nossa), as discussões que envolvem a aquisição da linguagem no que se refere às diferentes hipóteses produzidas sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças mostram que

[...] a importância que é atribuída à interação social na teoria de Vygotsky, e seu papel relativamente secundário na teoria de Piaget, resulta em parte das diferentes formas que eles definem linguagem e interpretam o seu desenvolvimento. Geralmente, a discussão enfatiza as implicações de conceber a linguagem e seu desenvolvimento como intrinsecamente ligado a [Vygotsky], ou relativamente autônoma de [Piaget], seu contexto de uso sociointerativo.

Tudo depende, ainda de acordo com Kickmann, da forma como é concebida a interrelação, na vida da criança, entre *linguagem*, *pensamento* e *fatores sociais*, ou seja, diferentes teorias focam de maneira distinta a importância de cada termo destacado no processo de aquisição – vejamos alguns exemplos (cf. **Quadro 15**);

• <b>Teorias (relativamente) sociais:</b>	<b>Vygotsky</b> , Mead, Baldwin, Wallon, algumas obras contemporâneas de Bruner e em <b>sociolinguística</b>
• <b>Teorias (relativamente) cognitivas:</b>	<b>Piaget</b> , abordagens neo-Piagetianas, inteligência artificial, estudos contemporâneos em psicologia cognitiva e <b>psicolinguística</b>

### Quadro 15 – Teorias de desenvolvimento cognitivo e/ou social

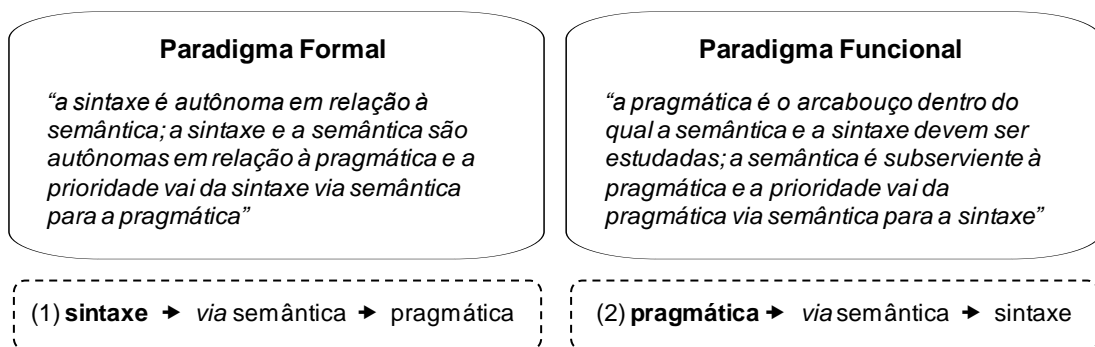
Uma das questões principais nas teorias de desenvolvimento é também a relação entre *pensamento* e *ação* como fator importante de desenvolvimento cognitivo em estágios mais avançados. A esse respeito, Piaget e Vygotsky divergem: o primeiro entende que pensamento e ação continuam interagindo após o surgimento da linguagem (durante o estágio sensório-motor<sup>95</sup>); o segundo enfatiza que o surgimento da linguagem desencadeia uma descontinuidade nessa relação, conduzindo a criança para uma nova organização interna. Embora ambos concordem que o desenvolvimento cognitivo antes do surgimento da linguagem é caracterizado por complexas organizações internas de significado-fim (com destaque para o uso de ferramentas em Vygotsky).

No entanto, no que se refere à compreensão dos processos cognitivos, principalmente durante o *estágio sensório-motor*, as pesquisas de Piaget e dos neopiagetianos, conforme KICKMANN (1988), ganham maior destaque na literatura sobre a aquisição da linguagem, exatamente pelos progressos alcançados nesse estágio específico que sempre foi muito destacado na teoria piagetiana. Vygotsky, por sua vez, acaba dando maior ênfase a estágios mais avançados do desenvolvimento da linguagem (e a linguagem, propriamente dita) relacionando-os diretamente com as interações sociais.

#### 2.3.4.1.1. A relação sintaxe-semântica-pragmática

<sup>95</sup> O estágio *sensório-motor* em Piaget se refere à idade entre 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses da criança (do nascimento até ao aparecimento da linguagem). É o primeiro de 4 estágios, se baseia na evolução da percepção e da motricidade, e se divide em seis períodos, a saber: (1) exercício reflexo – até o 1º mês de vida; (2) reações circulares primárias – até cerca de 4 meses; (3) coordenação de visão e apreensão e começo das reações circulares secundárias – até cerca de 8 meses; (4) coordenação dos esquemas secundários – até 11 meses; (5) diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária e descoberta de meios novos – aproximadamente até os 18 meses; (6) início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita – até mais ou menos 2 anos (cf. GOULART, 1987, p. 21-22).

Dik (1978 *apud* FIGUEROA, 1994) – considerando o gerativismo e o funcionalismo grandes paradigmas dentro da linguística – sustenta que a divisão entre o pensamento de cunho formalista (língua como um fenômeno mental) e o de cunho funcionalista (linguagem como um fenômeno social) pode ser enfatizada, além de outros fatores, pela importância que cada escola manifesta na relação *sintaxe-semântica-pragmática*. Nesse sentido, entendemos que a relação pontuada sugere o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” que cada concepção linguística acredita ocorrer no processo de aquisição da linguagem. Assim Dik (*op. cit.*, p. 23; tradução nossa) coloca as seguintes considerações a respeito dos dois paradigmas – cf. **Quadro 16**:

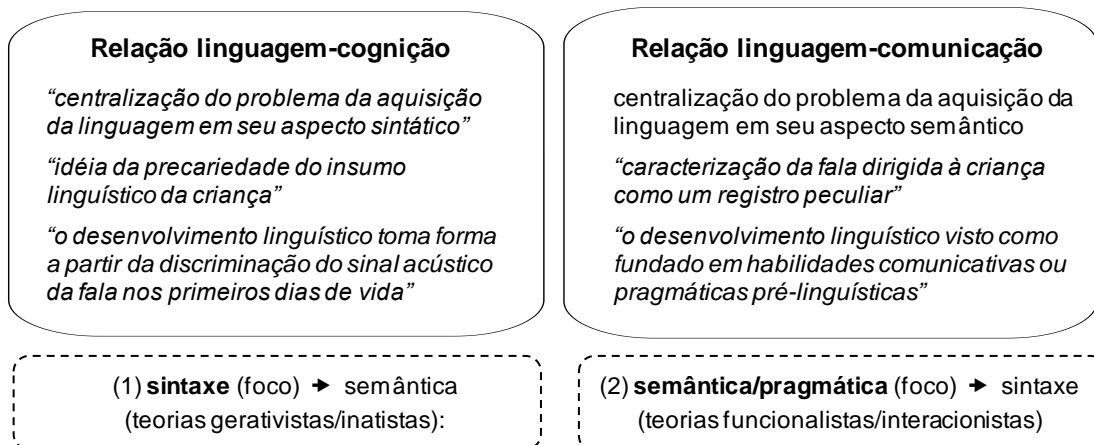


**Quadro 16 - Relação *sintaxe-semântica-pragmática* e *pragmática- semântica-sintaxe* na aquisição da linguagem em teorias formalistas e funcionalistas (adaptada de Dik,1978 *apud* FIGUEROA, 1994)**

Nessa mesma linha de reflexão, CORREA (1999, p. 348-9) – ao traçar uma retrospectiva dos últimos trinta anos no contexto dos estudos de aquisição da linguagem – enfatiza que entre os anos de 1960 a 1970, principalmente devido às influências dos trabalhos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, houve um direcionamento do foco de atenção de estudiosos de várias especialidades para dois tipos distintos de reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem, a saber – cf. **Quadro 17**:

Do ponto de vista da linguística gerativa – que se desdobra em diferentes contextos de investigação –, o *estado inicial*, concebido pela aquisição da linguagem, se dá a partir do acesso a "um modelo formal de gramática como modelo da competência linguística de um falante/ouvinte abstrato" (CORREA, 1999, p. 343). Isso ocorre devido a uma forte bagagem de informações gramaticais atribuídas ao programa biológico humano, com "a centralização

do problema da aquisição da linguagem em seu aspecto sintático" (op. cit., p. 349). Dessa forma, a sintaxe gera *a priori* o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, o cognitivo (embora esse seja um módulo da mente que é independente daquele), ou seja, o desenvolvimento linguístico é deslocado dos processos cognitivos e a relação sintaxe-semântica é inexpressiva para a aquisição da linguagem, embora ela aconteça.



**Quadro 17 - Relação sintaxe-semântica e semântica/pragmática-sintaxe na aquisição da linguagem em teorias gerativistas e funcionalistas (adaptada de CORREA, 1999)**

As pesquisas voltadas para as relações entre linguagem e comunicação e/ou interação social centralizaram suas preocupações, no que se refere à aquisição da linguagem, nos "conceitos e relações semânticas expressas na fala da criança, levantando a hipótese de uma precedência da semântica sobre a sintaxe" (CORREA, 1999, p. 349) – e da qualidade do insumo linguístico envolvido – como *estado inicial* do processo de aquisição. Uma vez que a sintaxe por ela mesma não daria conta de explicar todas as expressões e/ou significações nos contextos da fala. Nessa perceptiva, a interação social (criança-mãe/adulto, principalmente) assume um papel primordial como base para a criança adquirir a linguagem.

De acordo com BORGES & SALOMÃO (2003, p. 328), a ênfase na relação criança-adulto, privilegiando as contribuições de um "interlocutor linguisticamente mais habilitado" e apto na percepção das intenções comunicativas dos atos de fala na interação, foi um ponto de partida para a compreensão de que "a habilidade social e comunicativa da criança era mais precoce do que sua habilidade para a linguagem formal". Assim, a fala materna (especial no trato com os recém-nascidos – um tipo de insumo linguístico importante, porém não universal



devido às divergências culturais e de afetividade) entra como destaque para as pesquisas nessa área como precursora importante da aquisição da linguagem. No entanto, os inatistas reforçam, entre outras coisas, que é a simplicidade sintática da fala materna (ou de outros membros da família) que facilita a compreensão da língua pela criança – o que não invalida os avanços, conquistas e refutações das pesquisas inatistas no contexto das interações sociais, e isso só mostra que a discussão está longe de ter um fim.

No final da década de 1970, as influências do pensamento de Piaget se tornam ainda mais fortes, devido, em parte, ao vazio deixado pelo desgaste da teoria behaviorista. Dessa forma, conforme CORREA (1999, p. 352), uma outra linha de investigação sobre a aquisição da linguagem toma forma "com vistas a manter a concepção de desenvolvimento da Epistemologia Genética de Piaget, ao mesmo tempo que eliminando a idéia de reduzir-se a aquisição da linguagem ao desenvolvimento cognitivo".

CORREA (1999, p. 352) refere-se aos estudos de Karmiloff-Smith<sup>96</sup> que entende, assim como a teoria inatista, a "língua como domínio específico", porém diferente dela ao compreender também a "linguagem como um espaço[ação]-problema para a criança", em que ela "terá de atuar cognitivamente sobre o material linguístico, organizando-o de diferentes formas ao longo do desenvolvimento, levando em conta, inclusive, as possíveis funções de formas linguísticas no discurso".

A aquisição da linguagem parte (cf. **Quadro 18**) da conscientização da sintaxe pelo falante durante o processo de desenvolvimento cognitivo que é acionado no contato com a semântica da língua através da sintaxe. Aqui, a relação sintaxe-semântica é mais aproximada (do que no gerativismo), gerando uma dependência expressiva entre uma e outra; e a linguagem é vista como um processo cognitivo e evolutivo e como parte dele.

Na concepção cognitivista/interacionista – que também se divide em distintas concepções – o *estado inicial* que promoveria o processo de aquisição da linguagem também parte do acesso à sintaxe (embora isso não seja algo absoluto nessa área de investigação<sup>97</sup>), mas no que ela pode fornecer um "instrumental descritivo para a apresentação de dados do desenvolvimento" (CORREA, 1999, p. 347).

---

<sup>96</sup> KARMILOFF-SMITH, A. **A functional approach to child language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

<sup>97</sup> CORREA (1999, p. 349), explica que "diante de diferentes perspectivas e abordagens, o estudo da aquisição da linguagem passou a ser dominado pela controvérsia. De um lado, a proposta inatista da Teoria Linguística e, de outro, diferentes posturas em relação ao quanto de especificidade é necessário atribuir à língua/gem quando comparada a outros sistemas cognitivos e ao quanto de independência pode ser atribuída ao desenvolvimento linguístico no conjunto do desenvolvimento cognitivo".

### Relação linguagem-cognição-desenvolvimento

“idéia da linguagem como um espaço(ação)-problema para a criança”  
“a criança deve atuar cognitivamente sobre o material linguístico, organizando-o de diferentes formas e considerando as funções do discurso”

(3) **sintaxe** (domínio-específico) ► **semântica / pragmática** (domínio-geral)  
(teorias cognitvistas/interacionistas)

### Quadro 18 - Relação *sintaxe-semântica/pragmática* em teorias cognitvistas/interacionistas (adaptada de CORREA, 1999)

Nesse contexto, KARMILOFF-SMITH (1992/1995, p.10) enfatiza que a teoria inatista chomskyana não é necessariamente incompatível com a teoria epigênética<sup>98</sup> construtivista piagetiana, apesar de Chomsky<sup>99</sup> pontuar que uma postura inatista impede uma construtivista. No entanto, tal reflexão necessita de algumas considerações

Primeiro, à visão de Piaget deve-se adicionar algumas predisposições inatas, de conhecimento impregnado que dariam ao processo epigenético um avanço em cada domínio. Isto não implica meramente adicionar um pouco mais de estrutura de domínio geral do que Piaget supôs. Mais exatamente, significa adicionar polarizações de domínio específico à fundação inicial. Mas a segunda condição para o casamento do construtivismo e do inatismo é que a base inicial envolve especificações menos detalhadas do que pressupôs alguns inatistas e um processo mais progressivo de modularização (ao contrário dos módulos pré-especificados).

De acordo com MENYUK (1971/1975, p. x), a *competência* dentro dos estudos gerativos é um conhecimento (linguístico) que "é presumivelmente o que o falante nativo usa para derivar o significado de um enunciado, e para expressar o significado conhecido" das sentenças possíveis da língua nativa. No entanto, alguns estudos (PAPERT, 1979/1983; TOULMIN 1979/1983; NAIGLES, 1990; KARMILOFF-SMITH, 1992; MANDLER, 1992; EICHLER & FAGUNDES, 2005) – desenvolvidos durante e após a publicação do debate Chomsky-Piaget (PIATTELLI-PALMARINI, 1979/1983) – sugerem que a teoria inatista não descreve em detalhes como as crianças dão conta do significado da gramática verbalizada por elas, sendo este um ponto melhor estruturado na teoria do desenvolvimento cognitivo

<sup>98</sup> Epigênese ou Epigenesia s.f. (Do Gr. *epi*, sobre + *genesis*, criação). Teoria da geração dos seres orgânicos por criações sucessivas. In: Grande Enciclopédia Larousse Cultural. Nova Cultura, 1998: 2132.

<sup>99</sup> CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press, 1988.

piagetiano. Dessa forma, segundo MANDLER (1992), a teoria da inteligência sensório-motora de Piaget se constitui, até o momento, na resposta mais amplamente aceita para explicar como as crianças adquirem/constroem os significados conceituais da linguagem, embora essa teoria não consiga descrever como os esquemas sensório-motores são transformados em conceitos.

## **2.4. FILOSOFIA DA LINGUÍSTICA**

A filosofia da linguística é um ramo da filosofia da ciência que tem como objetivo "investigar a natureza das teorias linguísticas, as relações que se podem (e que não se podem) fazer entre elas, a natureza dos conceitos e das representações utilizadas, dos 'componentes' propostos, dos 'recortes' efetuados, etc" (BORGES NETO 2004, p. 8-9). Essa filosofia, segundo Borges Neto, não se confunde com a filosofia da linguagem e muito menos com a filosofia linguística, pelos objetivos primeiros de uma e outra, quais sejam, linguagem humana (e não suas teorias) e problemas filosóficos resultantes das teorias linguísticas, respectivamente, exatamente por não ser "uma disciplina descritiva nem uma disciplina normativa (embora necessite de boas descrições), mas antes de tudo uma disciplina crítica".

Dessa forma, ainda segundo o autor (*op. cit.*, p. 8-9), no contexto da filosofia da linguística, "ao invés de estudar a linguagem, é possível estudar com proveito os estudos da linguagem (e/ou os estudiosos da linguagem)", esse enfoque de estudo encontra-se embasado em "uma área de investigação filosófica que tem por objetivo a ciência da linguagem e suas teorias, cabendo-lhe investigar as formas de obtenção de conhecimento fundamentado sobre a linguagem humana que os linguistas, no mundo real, utilizam".

### **2.4.1. A Linguística e seus paradigmas**

O processo de investigação científica nas várias subáreas de que se ocupa a Linguística parte, como acontece em qualquer ciência moderna, de alguns pressupostos ou

teorias sobre a natureza, evolução e filosofia da ciência – algumas de interesse desta pesquisa foram expostas no tópico 2.2.1 – para as reflexões a respeito de seu objeto de estudo. No caso específico da Linguística (e também de outras ciências humanas e sociais, diferentemente do que ocorre nas ciências naturais), "teorias diferentes podem construir objetos teóricos distintos sobre um objeto observacional que é supostamente o mesmo" (BORGES NETO, 2004, p. 37), ou seja, o pluralismo teórico é inevitável já que o objeto de investigação dessa ciência é a linguagem humana, que em sua manifestação, em contextos diversos e em diferentes aspectos, pode ser interpretada sob um ou outro ponto de vista linguístico que, como tal, impõe várias e distintas implicações de ordem abstrata e argumentativa.

Do ponto de vista metodológico, de acordo com DASCAL (1978, p. 11), a Linguística é uma das ciências mais "autoconscientes", sendo esse um dos pontos que sempre interfere na argumentação dos linguistas e que "pressupõe uma certa familiaridade com as principais correntes da filosofia da ciência contemporânea". Dessa forma, ainda segundo DASCAL (*op. cit.*, p. 19-25), podemos encontrar na "história da linguística episódios que poderiam servir, eventualmente, de ilustração para a quase totalidade dos conceitos e teses de Kuhn", tendo em vista que na história da Linguística contemporânea "a sucessão relativamente rápida [...] de teoria e abordagens radicalmente distintas e conflitantes entre si parece indicar a ocorrência, nessa disciplina, de várias 'revoluções científicas' durante um período relativamente curto".

KOERNER (1976), também, acredita haver um paralelo entre a história das ciências naturais, como revelado por Kuhn, e a história da Linguística (embora essa tese não seja compartilhada por outros especialistas da área), enfatizando, porém, a necessidade de uma revisão cuidadosa dos conceitos em Kuhn ao discutí-los dentro do campo de estudos linguísticos. Nesse sentido, a compreensão do termo *paradigma* kuhniano se faz importante para a história da Linguística, porém Koerner sugere que a noção adequada do termo para o contexto linguístico deva ser aquela descrita por Kuhn (no posfácio da *Estrutura*) como mais restrita, ou seja, *paradigmas como exemplos compartilhados* e não aquela mais global (*paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo*). Isso se deve ao fato de Koerner acreditar que a Linguística é uma ciência que evolui essencialmente mais por acumulações do que propriamente por revoluções, embora a mudança de ênfase e/ou opinião na comunidade científica possa induzir à formação de um novo paradigma ou de um período pós-paradigmático. Assim, Koerner classifica três paradigmas na história da Linguística, quais sejam: *paradigma schleicherniano*, *paradigma saussureano* e *paradigma chomskyano*.

Situando o termo paradigma em Kuhn de uma forma mais generalizada, ou seja, como

um conjunto de regras implícitas que regulam aspectos da atividade científica, DASCAL (1978, p. 21-27), por sua vez, divide a história da Linguística em três paradigmas, a saber: "paradigma da linguística histórica e comparativa", "paradigma estruturalista" e "paradigma gerativo-transformacional", sendo esse último, segundo Dascal, o predominante atualmente. O autor ainda enfatiza duas revoluções na linguística: a saussuriana e a chomskyana.

HOCKETT (1965), sem mencionar qualquer visão filosófica de evolução científica, pontua, no entanto, quatro momentos importantes de descobertas e ruptura na história da Linguística – marcados pela formulação de diferentes hipóteses de investigação científica do mesmo objeto de estudo (a língua): *hipótese genética*, *hipótese da regularidade* (inseridas nos estudos da linguística histórica e comparada), *hipótese fonética* ou *da quantização* (baseada nos estudos de Saussure) e *hipótese da responsabilização exata*<sup>100</sup> (fundamentada nas ideias de Chomsky).

Tendo em vista algumas diferenças, seja no que se refere aos recortes feitos, seja no que se refere às denominações utilizadas, nas divisões da história da Linguística demarcadas acima, optaremos pelo uso dos termos *historicismo*, *estruturalismo* e *gerativismo* para designarmos os três grandes paradigmas na constituição da Linguística – detalhados nos tópicos que seguem. Salientamos, para tanto, que compreendemos que o primeiro e segundo momentos da teorização em HOCKETT (1965) se concentram no que chamamos aqui de *historicismo*.

Apesar da confirmação de três paradigmas na história da Linguística Moderna, o que mais suscita discussões na área na contemporaneidade é, sem dúvida, o paradigma gerativo-transformacional chomskyano. Como veremos a seguir, muitos estudiosos questionam o caráter demasiadamente revolucionário das ideias de Chomsky que as caracterizariam como uma nova *revolução científica* dentro da Linguística.

E é a partir desse paradigma chomskyano que se coloca em questão, também, se as visões de Kuhn e Popper sobre o progresso científico seriam um caminho acertado para se discutir a questão da evolução científica na área dos estudos da linguagem humana, devido à própria compreensão desses dois filósofos sobre aquilo que consideram como ciência e não-ciência.

De acordo com HYMES (1974), a história da Linguística não se encaixa na visão de paradigmas e revolução científica propostas por Kuhn, já que essa disciplina nos mostra uma

---

<sup>100</sup> HOCKETT (1965) denomina as hipóteses, respectivamente, como *genetic hypothesis*, *regularity hypothesis*, *phonetic* ou *quantization hypothesis* e *accountability hypothesis* – tendo sido as mesmas traduzidas livremente por nós.

pluralidade de tradições descontínuas e sem rupturas radicais. Para o autor, o que podemos encontrar na história da linguística são *comunidades paradigmáticas* competindo entre si. Nesse sentido, HYMES (*op. cit.*, p. 10; tradução nossa, ênfase do autor) explica que

Em seu aspecto político cada abordagem em seu turno tem dominado jornais, encontros profissionais, livros didáticos e equivalentes. Mas nenhuma é detentora da cena toda. Cada uma tem tido o centro, não o todo [...]. No caso da linguística, ao menos, outras abordagens que não as dominantes continuam, e, às vezes, emergem contemporaneamente. Alguém pode dizer que cada abordagem dominante era sucessivamente o foco de interesse de sua disciplina. Alguém pode dizer que seus participantes, e outros em volta dela, possuem **consciência** de uma mudança revolucionária, e que havia mesmo uma **comunidade paradigmática**. A comunidade, no entanto, nunca veio a ser equivalente ao todo de uma disciplina [...]. Cada novo 'paradigma' simplesmente não teve sucesso em estabelecer um autoridade completa.

Igualmente para PERCIVAL (1976), as noções de Kuhn não servem para contar a história evolutiva da Linguística, exatamente pela visão de Kuhn sobre o amadurecimento científico em comunidades bem unificadas que estruturam o que ele considera *ciência normal*.

Para DRACHMAN (1981), focado na visão popperiana, a Linguística (e outras disciplinas também) é uma ciência progressiva, mas com uma noção de crescimento científico um pouco diferente dos moldes popperianos, principalmente no que se refere ao componente indispensável de falsificabilidade das teorias que, na visão de Popper, sempre deve garantir uma explicação da teoria prévia em relação à nova que a substitui – o que para a evolução dos estudos linguísticos não se mostra tão imprescindível assim.

Dessa forma, a visão de Lakatos sobre a natureza da ciência é apontado por alguns especialistas como um caminho mais pertinente, já que à visão lakatosiana está subentendida a existência de várias teorias competitivas dentro de um determinado campo científico. O pluralismo teórico não aparenta ser para Lakatos um sinal de imaturidade científica, sendo a competição de teorias algo muito desejável no progresso de qualquer ciência – visão não totalmente compartilhada por Kuhn e Popper -, uma vez que o primeiro argumenta mais a favor de teorias sucessivas e o segundo a favor do abandono de teorias falsificadas. Ambas as visões são sinal de maturidade científica. Assim, PEREZ (1986, p. 157; tradução nossa) nos esclarece que Lakatos, ao fornecer uma imagem "dinâmica da ciência através da história, acaba facilitando a visão de divergências entre teorias". BORGES NETO (2004, p. 141), por

sua vez, acredita que as teses de Lakatos sejam mais "esclarecedoras a respeito do comportamento das teorias linguísticas e dos cientistas que a compõem e com elas operam".

No entanto, como já foi destacado, é a discussão em torno do paradigma chomskyano, com respaldo mais diretamente nas ideias de Kuhn, que faz emergir, mais enfaticamente, um debate entre os s sobre a constituição e a história da Linguística como ciência *normal* – motivo pelo qual nos deteremos mais nesse paradigma. A compreensão desse debate nos parece ser um importante caminho para que esta pesquisa possa refletir sobre a constituição e história, também, da LA como uma ciência *normal* – já que discussões com esse enfoque sobre a LA não foram encontradas na literatura da área.

#### 2.4.1.1. Os arcabouços cartesiano e hegeliano

Apesar de Kuhn não dissertar sobre o tema *paradigma* nas ciências humanas na *Estrutura*, como o faz tão enfaticamente sobre as ciências exatas e de forma bem menos enfática nas ciências sociais, sua obra clássica acaba guiando as reflexões de outras obras que abordam o tema no contexto das ciências não destacadas por ele.

Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994, p. 19-21; tradução nossa), por exemplo, descreve o que ela compreende serem dois arcabouços filosófico-culturais ou duas tradições intelectuais ocidentais presentes no desenvolvimento científico do campo da psicologia, a saber: o "arcabouço cartesiano" e o "arcabouço hegeliano" (cf. **Quadro 19**).

Na área da linguística, de acordo com FIGUEROA (1994, p. 21; tradução nossa), a divisão mais comum se dá entre dois grandes paradigmas, quais sejam: o "paradigma formal" e o "paradigma funcional" que, segundo a autora, é nomeado de formas distintas por diferentes autores na literatura da área (cf. **Quadro 20**; sendo que os vários nomes listados seguem contextos históricos diferentes não enfatizados nesta tese).

O *paradigma formal*, segundo Leech (1983 *apud* FIGUEROA, 1994), toma a língua primariamente como um fenômeno mental e a estuda considerando-a como um sistema autônomo; já o *paradigma funcional* enxerga a linguagem primariamente como um fenômeno social e seu estudo está relacionado às suas funções de uso no contexto social. Dessa forma, Figueroa afirma haver uma evidente correspondência entre o paradigma formal e o arcabouço cartesiano e entre o paradigma funcional e o arcabouço hegeliano.

#### **Arcabouço Cartesiano:**

- A natureza da mente é individual
- A mente é estática e passiva na aquisição do conhecimento
- O conhecimento é adquirido através de algoritmos
- O critério de conhecimento é externo
- Dualismo: separa a mente (consciente) do corpo (inconsciente)
- A interação entre o sujeito pensante e o resto do mundo não é considerada
- Os processos evolucionários e de desenvolvimento são considerados em termos de estruturas e funções inatas predeterminadas e vistos como ahistóricos
- As leis do pensamento são puramente lógicas e separadas das atividades cognitivas
- Mantém uma teoria do conhecimento que objetiva identificar o que é exato; o que direciona uma procura por invariantes conhecidas como universais
- A preocupação é com os universais abstratos que são distintos, essenciais, objetivos, eternos e não afetados pelas ações humanas
- O mundo interior é epistemologicamente superior ao mundo exterior

#### **Arcabouço Hegeliano:**

- A natureza da mente é social
- A mente é dinâmica e ativa na aquisição do conhecimento
- O conhecimento é adquirido através de um círculo retornando dentro dele mesmo; ou seja, com cada experiência nossa consciência é alterada
- O critério de conhecimento é interno
- Integração e interdependência entre mente e corpo para o crescimento e existência de ambos
- A consciência se desenvolve através da interação com o mundo; e a relação sujeito-objeto não é desconectada
- Há um base inata para estruturas e funções, mas é um potencial que emerge e muda dentro de um contexto interativo particular
- É significativamente histórico e desenvolvimentalmente orientado
- Rejeita as "leis do pensamento" como sendo puramente formal e fora da realidade; substituindo-as com a noção da dialética natureza do ser
- A procura não é por invariantes, mas universais realizados nos particulares; ou seja, descobrir expressões particulares de traços comuns em situações particulares ou individuais
- A preocupação é com os particulares concretos que são não-distintos, sujeitos à mudanças, relativos, temporais e dependentes das ações humanas

#### **Quadro 19 – Os arcabouços cartesiano e hegeliano em Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994)**

FIGUEROA (1994, p. 18; tradução nossa), inserida no campo específico da sociolinguística, aponta a necessidade da reflexão sobre *paradigmas* e/ou *metateoria* (como a autora prefere denominar) nas ciências de um modo geral – ao destacar que

É no nível do paradigma que somos capazes de ver diferenças fundamentais, ou similaridades fundamentais, nos trabalhos que poderíamos ou não enxergar como similares ou diferentes em um nível mais concreto de modelos teóricos, métodos, ou aplicações [...] é também no nível do paradigma que alguém pode explicar problemas ou inconsistências em modelos, métodos ou aplicações particulares.

Ainda de acordo com a autora, a falta dessa reflexão paradigmática faz com que as *anomalias* (termo kuhniano) apareçam apenas como uma extensão do próprio modelo teórico, mascarando, assim, certas tensões entre paradigmas competitivos, ou seja, se "as concepções



paradigmáticas influenciam profundamente nossas escolhas e valores, então as concepções fundamentais que subentende um trabalho ou campo em particular devem ser consideradas" (FIGUEROA, 1994, p. 18; tradução nossa).

Dik (1978)	<b>Paradigma Formal:</b> <i>"microlinguística"</i> <i>"sem falante"</i> <i>"linguística autônoma"</i> <i>"linguística estreita"</i> <i>"atitude gramatical a priori"</i>	<b>Paradigma Funcional:</b> <i>"macrolinguística"</i> <i>"centrado no falante"</i> <i>"linguística integrativa"</i> <i>"linguística ampla"</i> <i>"emergência de atitude gramatical"</i>
Lyons (1977)		
Lass (1980)		
Harris (1981)		
Peng (1982)		
Hopper (1988)		

**Quadro 20 – Os paradigmas formal e funcional e denominações correlatas em FIGUEROA (1994)**

No que se refere a desconsiderar as concepções paradigmáticas nas discussões científicas, Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994, p. 18; tradução nossa) vai ainda mais longe ao destacar que

Primeiro, se estivermos inconscientes de nossas pressuposições, somos incapazes de refletir sobre elas e conseqüentemente incapazes de considerar alternativas para se adotar caminhos de pensamento e investigação. Segundo, somos responsáveis por fazer generalizações injustificadas através de diferentes assuntos.

LASS (1980), refletindo dentro da área da linguística, enfatiza que os linguistas preferem *fazer linguística* e deixar as discussões *metateóricas* para os filósofos. No entanto, para o autor, o trabalho do linguista é profundamente influenciado por suposições e/ou hipóteses paradigmáticas. Dessa forma, a relação entre a linguística e a *metateoria* é uma importante relação a ser estudada.

Como pudemos constatar, LASS (1980) e FIGUEROA (1994) utilizam o termo *metateoria* como sinônimo para o termo paradigma – que se refere (cf. FIGUEROA, *op. cit.*, p. 4) às "crenças subjacentes que geram uma abordagem particular" e/ou, ainda, uma "ideologia" ou "pressupostos teóricos", já que o termo em Kuhn, segundo Figueroa, é desenvolvido em relação direta com as ciências "duras". Dessa forma, a autora acaba não concordando com a visão de Kuhn sobre a noção de como um paradigma científico muda para

outro, apesar de se mostrar simpatizante com as concepções de *ciência normal e revolução científica* inseridas no contexto da linguística e, no caso específico dos estudos da autora, no contexto da sociolinguística.

FIGUEROA (*op. cit.*; tradução nossa) considera – como alguns autores (HYMES, 1974; PERCIVAL, 1976; DRACHMAN, 1981; PEREZ, 1986 e BORGES NETO, 2004) já citados neste capítulo – que o esboço de Kuhn sobre a evolução das ciências não dá conta da história da linguística, uma vez "que achamos, durante sua história, a coexistência de paradigmas competitivos" (p. 8). Ela concorda com a visão de HYMES (1974) sobre a noção de "comunidades paradigmáticas" e de "focos de interesse competindo". Para Figueroa, a "metateoria" consiste nas "crenças subjacentes que geram uma abordagem particular" ou, ainda, um "pressuposto teórico ou ideológico" (p. 4).

A *metateoria*, nesse caso, pode ser comparada aos termos *paradigmas como exemplos compartilhados* (KUHN, 1962/2001) e *paradigma metafísico* ou *metaparadigma* (MASTERMAN, 1979)<sup>101</sup>, pois, para Figueroa (*op. cit.*) ciências, como a sociolinguística (e outras dentro da linguística consideradas por ela como *metateorias*), estão inseridas em um campo maior (no arcabouço hegeliano ou no arcabouço cartesiano). Os arcabouços citados podem ser considerados o que Kuhn denomina de *paradigma como a constelação dos compromissos de grupo* ou *paradigma sociológicos*, ressaltando que o primeiro grupo é um subconjunto do segundo grupo.

#### 2.4.1.2. Do historicismo ao estruturalismo

De acordo com HOCKETT (1965), a história da linguística se divide em quatro grandes descobertas. Descobertas com características de rupturas (com os pressupostos de pesquisa anteriormente demarcados) na medida em que novas hipóteses sobre o mesmo objeto de estudo (a língua) eram formuladas.

O primeiro momento seria por volta de 1786 (ano base, segundo Hockett, de nascimento da Linguística Moderna). Neste momento, utilizava-se o método comparativo de pesquisa com uma *hipótese genética* – que se apoiava na visão de que as semelhanças, muitas de profunda sutileza, nas várias línguas, eram possivelmente provenientes de uma mesma

---

<sup>101</sup> Cf. subtópico 2.2.3.1 deste capítulo.

língua em tempos mais remotos.

O segundo momento teria tido início por volta de 1875 com os encaminhamentos de uma técnica heurística – como uma opção de estudos comparativos – não baseada puramente em analogia, mas no descobrimento de mudanças de sons (finitos) da fala na língua e sustentada pela *hipótese da regularidade*, apostando nas investigações dos estudos diacrônicos de como e através de quais mecanismos linguísticos as línguas mudam e com qual regularidade.

O ano de 1916, com a publicação do livro clássico de Saussure, *Curso de Linguística Geral*, marcaria o terceiro momento ao desenvolver soluções para os problemas encontrados com os avanços dos estudos dos sons da língua (iniciados com os estudos diacrônicos), agora nomeados *fonemas*. As novas pesquisas, de base sincrônica (pela preocupação com as funções dos diferentes sons da(s) língua(s) em um dado momento), estavam fundamentadas pela proposição de uma *hipótese fonética* – que Hockett prefere chamar de *hipótese da quantização* –, uma vez que os estudos da fala indicavam a produção de uma infinidade de sons durante as articulações do aparelho fonador humano.

O quarto (e atual) momento concretizou-se em 1957, com a publicação do livro *Estruturas Sintáticas* de Chomsky. Obra que sustenta uma *hipótese* que Hockett denomina de *responsabilização exata* (também baseada em estudos sincrônicos) e que propõe a formalização de uma teoria (de natureza finita) da língua. Essa teoria pretendia descrever as relações (infinitas) gramaticais e de sentido entre as sentenças da língua assim como o próprio falante as relacionavam. As relações (e a devida distinção) estabelecidas por Chomsky e seus colaboradores entre uma *teoria formal* (finita) e uma *descrição prática* (infinita) da língua caracterizou o que HOCKETT (1965, p. 197) classificou de "matematização da linguística".

Na visão de KOERNER (1976), o primeiro paradigma na Linguística – ao contrário do que narram alguns historiadores de seus historiadores – inicia-se com as ideias de August Schleicher (estudioso com influência darwiniana), que, entre os anos de 1850 e 1860, discorreu sobre a natureza da linguagem como um organismo natural e o *status* da linguística como uma ciência natural. Segundo Koerner, as ideias de Schleicher, apesar de muito questionadas e rejeitadas, contribuíram para a teoria e metodologia da investigação linguística, antecipando, até, alguns procedimentos da descrição da linguagem no estruturalismo moderno. Koerner enfatiza, ainda, que o que ele classifica como *paradigma schleicherniano* estendeu-se para o que ficou conhecido, a partir de 1876, como *paradigma neogramático*, que para muitos historiadores teria sido o verdadeiro precursor do primeiro

paradigma na Linguística – visão claramente não compartilhada por Koerner.

No entanto, Koerner, concorda com a visão de historiadores sobre a *revolução saussureana* ter sido proporcionada pelos argumentos dos neogramáticos. O *paradigma saussuriano* iniciou-se na última década do século XIX impulsionado, também, porém não totalmente influenciado, segundo KOERNER (*op. cit.*, p. 702), pelo surgimento de estudos na área das ciências sociais, como a psicologia e a política, e "enfatizou a natureza social da linguagem", referindo-se ao social/individual ao propor a dicotomia *langue/parole*.

Para DASCAL (1978) o primeiro paradigma na Linguística inicia-se com os estudos desenvolvidos na Linguística Histórica e Comparada até meados do século XIX – o que nomeamos *historicismo*. A primeira *revolução científica* ocorreria com as ideias revolucionárias de um dos mais famosos linguistas do início do século XX, Ferdinand de Saussure, instaurando, assim, o que se convencionou a chamar de *estruturalismo*. Esse segundo paradigma da Linguística, no entanto, ao se fortalecer, ganhando adeptos em todo o mundo, acaba por desenvolver algumas facetas dividindo-se no que ficou conhecido como *estruturalismo americano* e o de outras escolas como a de Praga, Copenhague e Moscou. A escola americana, ainda segundo Dascal, passou por uma nova *revolução científica* com o impacto das ideias do linguista norte-americano Noam Chomsky, surgindo, assim, o que seria o terceiro paradigma da Linguística, predominante até os dias atuais.

Nas colocações de BORGES NETO (2004, p. 26), o tema *revoluções* na história da Linguística é pouco estudado e, por esse motivo, pouco conhecido. Mas o autor explica que no final do século XIX e início do século XX a noção abstrata de fonema ligada à noção de língua como sistema foi extremamente revolucionária para o campo de estudos linguísticos. Esse momento atingiu o seu ápice na busca da unidade entre os estudos dos sons da fala e os estudos da linguagem como meio de comunicação – que ora encontravam-se implicados em radical separação – por alguns linguistas ligados à linguística funcional, principalmente da escola de Praga. No entanto, é somente com Saussure "que a noção de fonema vai poder ser tratada sistematicamente numa teoria geral da linguagem", o que credita a esse linguista o caráter de pivô da *revolução* ocorrida na Linguística naquela época. A partir de Saussure

[...] passa-se a entender a linguagem como a união de dois níveis distintos – língua e fala – e coloca-se a multiplicidade, a diversidade, a desordem num dos níveis (a fala), enquanto o outro nível (a língua [de onde derivam os fonemas]) garante a ordem, a unidade, a sistematização.

Tudo certo até que em 1950, de acordo com BORGES NETO (2004), entram em ação

as ideias igualmente revolucionárias de Chomsky. O linguista norte-americano propõe uma nova teoria linguística em que a noção de fonema, justificada pelos linguistas europeus pelo caráter funcional da linguagem, perde o significado.

### 2.4.1.3. O gerativismo

DASCAL (1978, p. 26) enfatiza a natureza da oposição entre o estruturalismo (americano) e o gerativismo como medida de verificação das atribuições de Kuhn às revoluções científicas. Metodologicamente, ao analisar os elementos funcionais da língua, como a estrutura sentencial, por exemplo, o estruturalismo filia-se ao *indutivismo*, procurando formular procedimentos rigorosos de descoberta e observação, gerando um *corpus* e subtraindo, daí, suas teorias. Já Chomsky rejeita os procedimentos indutivistas de pesquisa e a importância de um *corpus*, compreendendo "que o que a teoria deve explicar é a competência tácita de qualquer falante de gerar e compreender um número ilimitado de sentenças da língua", ou seja, são as intuições do linguista que deverão gerar hipóteses através das quais suas afirmações teóricas serão testadas – como acontece nos encaminhamento do *falsificacionismo*, segundo entendemos.

De acordo com Dascal, Chomsky defende a noção de uma gramática da língua, dominada pelo falante, como um conjunto de regras recursivas (e não taxonômicas, como no caso do estruturalismo). De um outro ponto de vista, mais substancial, ainda conforme Dascal, Chomsky nega a forma como o estruturalismo concebe a estrutura sintática de uma sentença, ou seja, através de insuficientes e superficiais *regras de estrutura frasal*, hierárquica e sistematicamente derivadas de um único marcador frasal. Para Chomsky, segundo DASCAL (*op. cit.*, p. 28), não é possível abranger todas as estruturas frasais da língua como advindas de um único marcador frasal, como pretendia o estruturalismo, já que a estrutura sintática de uma frase é representada por "regras de transformação" ou "derivação"; ou seja, "por uma sequência de marcadores frasais (e não apenas por um só), da qual apenas o último corresponde à sua 'estrutura superficial', que constituía o objeto único da atenção dos linguistas estruturalistas".

As colocações de DASCAL (1978) sobre as naturezas (metodológica e substancial) da oposição entre o estruturalismo e o gerativismo também são compartilhadas por Percival

(1976), exatamente por serem (nos parece) diferenças um tanto quanto inquestionáveis. No entanto, de acordo com Percival, isso não bastaria para classificar a visão chomskyana de paradigma, mesmo porque o próprio Kuhn, na *Estrutura*, não oferece os mecanismos que diferenciariam um paradigma de um não-paradigma, nesse sentido, Kuhn teria se preocupado mais em descrever o que não seria um paradigma. Assim, Percival avança no tema e enfatiza a questão da dimensão sociológica que um paradigma kuhniano deve atingir para ser entendido como tal. Questiona os limites de adesão ao paradigma chomskyano que se limita aos linguistas da escola norte-americana e, entre esses, muitos já se distanciaram da proposta gerativo-transformacional inicial formando outras linhas de pensamento que se fundamentam, até, no próprio Chomsky.

De acordo com Percival, as ideias de Chomsky estão longe de poderem ser estabelecidas como um novo paradigma na Linguística, tendo em vista que elas não constituem uma escola unificada – característica de suma importância, segundo o autor, para a constituição de um paradigma no sentido kuhniano.

No entanto, é assim que a Linguística se constrói: com várias, diferentes e opostas ramificações sustentadas por distintas visões sobre o mesmo objeto de estudo. O que para Kuhn, nas interpretações de PERCIVAL (1976), mostraria que as ciências humanas e sociais não teriam ainda atingido maturidade científica a ponto de possuírem seus próprios paradigmas, o que, ao contrário, ocorreria nas ciências naturais.

O problema de tal discussão (qual seja, se a gramática gerativo-transformacional de Chomsky pode ou não ser considerada como um novo paradigma na Linguística), de acordo com Percival, não estaria propriamente na forma como Chomsky desenvolveu sua teoria em oposição a outras dentro da Linguística, mas sim na forma como Kuhn se posicionou diante do que seria ciência e não-ciência e, a partir disso, desenvolveu a noção de *paradigma*. Assim, ainda de acordo com PERCIVAL (*op. cit.*, p. 292; tradução nossa), "a teoria de Khun só poderia ser aplicada à Linguística se a distinção desse autor entre ciência e não-ciência for inválida", já que, nas reflexões de Kuhn, a Linguística possivelmente seria considerada como uma não-ciência, o que para Percival não procede.

Para SEARLE (1974, p. 17), no entanto, a "revolução chomskyana seguiu muito estreitamente o esquema geral descrito na obra [Estrutura] de Kuhn", tendo em vista que as ideias de Chomsky fizeram surgir um número cada vez maior de *contra-exemplos* ao paradigma estabelecido até então pela Linguística, e esses "contra-exemplos conduziram Chomsky a romper totalmente com o modelo antigo e a criar um completamente novo". Nesse

sentido, o paradigma vigente tinha como objetivo a classificação dos elementos da língua humana – fonemas, morfemas, palavras (e suas classes), orações (e seus tipos) – para compreender como a língua se estruturava.

Chomsky percebeu a impossibilidade de se compreender a construção das orações e, conseqüentemente, a língua, através dessa descrição, uma vez que a produção de orações pelo ser humano é de possibilidade infinita. A visão de Chomsky altera a concepção do método e a maneira de se olhar o objeto de estudo ao desenvolver uma teoria de descrição linguística (não-taxonômica) que pretendia dar conta do número infinito de orações de uma língua natural. Para tanto, Chomsky precisou considerar algo que o paradigma anterior não considerava: as ideias inatas na mente humana.

NEWMAYER (1986, p. 1; tradução nossa), por sua vez, defende a posição de que a revolução chomskyana também ocorreu com a publicação do livro clássico de Chomsky *Estruturas Sintáticas*<sup>102</sup>, que explicita "profundos efeitos, ambos intelectualmente no estudo da linguagem e sociologicamente no campo da Linguística" – embora o paradigma gerativista-transformacional tenha tido problemas em se sustentar como uma escola unificada<sup>103</sup>.

De acordo com NEWMAYER (1986, p. 2-3; tradução nossa), o livro *Estruturas Sintáticas* é revolucionário não apenas por "sua concepção de gramática como uma teoria da linguagem", mas também, e principalmente, por "demonstrar a possibilidade prática de uma teoria de estrutura linguística não-empirista" (algo inovador para a área na época), e por "colocar as relações sintáticas no centro da língua" e a "língua como um sistema bem definido" – o que possibilitou destacar a criatividade como um aspecto distintivo da linguagem humana.

A teoria de Chomsky, segundo NEWMAYER (*op.cit.*, p. 3; tradução nossa), ainda estaria "sujeita à mesma restrição e avaliação como qualquer teoria das ciências naturais", sendo que Chomsky considerou, ao enfatizar a distinção entre *competência* e *performance*, o que para muitos especialistas fora apenas uma continuação da distinção previamente feita por Saussure entre *langue* e *parole*. Nesse sentido, Newmeyer coloca que há uma diferença importante entre a teoria de Chomsky e a de Saussure, na medida em que este último (e os linguistas da escola de Praga), considerando a Linguística como um ramo da psicologia social, classificava as relações sintagmáticas como parte da *parole* (a fala) e não da *langue* (a língua), exatamente por compreender que "não havia razão pela qual a língua deveria ser um

---

<sup>102</sup> Como também é destacado em HOCKETT (1965).

<sup>103</sup> Como também é enfatizado em PERCIVAL (1976).

objeto bem definido na massa heterogênea das atos da fala" (p. 3).

No caso dos linguistas estruturalistas norte-americanos que não compartilhavam das ideias de Chomsky, a distinção entre *langue/parole* de Saussure, conforme Newmeyer, foi negada por considerarem a 'langue não mais do que um conjunto de 'hábitos' diretamente deduzidos do comportamento da fala'. Assim, NEWMEYER (*op. cit.*, p. 5; tradução nossa) enfatiza que Chomsky, ainda que faça parte do que chamamos de estruturalismo, produziu uma revolução dentro da própria Linguística Estrutural inaugurada por Saussure, não sendo, porém, uma revolução *anti-estruturalista*, mas sim uma revolução que "alterou profundamente nossa concepção da natureza da estrutura linguística, e abriu caminho para a compreensão de como essa natureza se manifesta nos mecanismo da mente humana".

#### **2.4.1.4. O pós-gerativismo**

Já no início dos anos de 1970, as visões que foram surgindo e se desenvolvendo antes, durante e depois das ideias gerativistas, que consideravam como objeto de estudos as questões da fala e dos aspectos discursivos da linguagem em contextos de uso, desencadearam "o surgimento de várias tendências, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da conversação, entre outras" (PEZATTI, 2007, p. 166-7). Ainda segundo Pezatti, a Teoria Funcionalista também faz parte dessa tendência e se divide em algumas escolas – "o funcionalismo moderno é, de certo modo, um retorno à concepção de linguistas anteriores a Saussure". A relação abaixo expõe as principais tradições e os seus maiores expoentes, a saber:

- Escola Linguística de Praga (desde 1920) – Jakobson
- Tradição antropológica/etnográfica americana – Sapir, Pike e Hymes
- Tradição britânica – Firth e Halliday
- Tradição filosófica – Austin e Searle

O funcionalismo (que toma a língua/gem como um fenômeno social) em oposição ao formalismo, incluindo aqui o gerativismo (que toma a língua como um fenômeno mental), aparece na obra de Dik (1978 *apud* FIGUEROA, 1994) como um dos grandes paradigmas na



linguística– ao lado do paradigma formal. Figueroa (1994), partindo da visão de Dik e da divisão em Markova entre os arcabouços cartesiano e hegeliano, faz a correspondência do paradigma formal com o arcabouço cartesiano e do paradigma funcional com o arcabouço hegeliano<sup>104</sup>.

As preocupações de FIGUEROA (1994, p. 25; tradução nossa) centralizam-se na compreensão do lugar da *sociolinguística* dentro dessa discussão paradigmática. Para a autora, a sociolinguística pode, sem sustos, ser compreendida como parte tanto do arcabouço hegeliano, quanto do paradigma funcional – e isso por duas razões: "as questões teóricas historicamente levantadas na sociolinguística, e, o tema da sociolinguística é consistente com tal abordagem". Mas as conclusões dessa reflexão partem da noção de que para Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994) a linguística funcionalista se agrupa dentro do arcabouço hegeliano, o que leva a crer que a sociolinguística também pode ser categorizada como parte do arcabouço hegeliano de Markova. Essa autora, ainda, enfatiza que "o paradigma da ciência normal em psicologia, e em todos os campos 'científicos', incluindo nesse aspecto a linguística, tem sido tradicionalmente o arcabouço Cartesiano e não o arcabouço Hegeliano" (p. 27; tradução nossa).

Esse fato coloca as ciências cognitivas (reconhecidas também pelo termo geral de cognitivismo clássico) dentro do *arcabouço cartesiano*.

Referimo-nos às ciências que surgiram a partir da década de 1950 como, por exemplo, a linguística cognitiva e/ou psicolinguística (de linha fundamentalmente gerativista) e a psicologia cognitiva (não-skinneriana), influenciadas pelas reflexões do raciocínio matemático e computacional da época e com o projeto da Inteligência Artificial (KOCH & CUNHA-LIMA, 2007). Isso devido ao fato de que o cognitivismo clássico considerava como objeto de estudos os processos mentais e a mente em seus aspectos mais biológicos, ou seja, deslocados de aspectos socioculturais.

FIGUEROA (1994, p. 27; tradução nossa), diante da noção de Kuhn de ciência normal e sendo o paradigma linguístico formal reconhecidamente como parte constitutiva do arcabouço cartesiano, pontua que a "sociolinguística pode ser vista como parte de um paradigma científico revolucionário em desenvolvimento, que oferece uma alternativa para as normais concepções cartesianas". Nesse contexto, FIGUEROA (*op. cit.*, p. 27; tradução nossa) considera a sociolinguística como uma *metateoria* que é compreendida pela autora como "as crenças subjacentes que geram uma abordagem particular ou, ainda, um pressuposto teórico

---

<sup>104</sup> Cf. subtópico 2.4.1.1 deste capítulo.

ou ideológico".

A noção de *metateoria*, em nossa visão, se equipara ao que KUHN (1962/2001) considera como *paradigmas como exemplos compartilhados*, e MASTERMAN (1979) como *paradigma metafísico* ou *metaparadigma*<sup>105</sup>. Partindo desse raciocínio podemos, ainda, avaliar que o que Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994) enfatiza como arcabouços cartesiano e hegeliano podem ser considerados como *paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo* ou *paradigmas sociológicos* (no sentido de Kuhn) e/ou de *paradigmas sociológicos* (no sentido de Masterman)<sup>106</sup>.

Assim, a sociolinguística pode ser considerada: 1º) como um paradigma *como exemplos compartilhados*, que possui em sua natureza um emprego *mais restrito*; 2º) como um *subconjunto* do paradigma *sociológico* (o hegeliano) que, por sua vez, possui um emprego *mais global* (KUHN, 1989c). Da mesma forma, podemos pensar o enquadramento das ciências sóciocognitivas (sociocognitivismo), como, por exemplo, a psicologia social e a psicolinguística (pós-chomskyana).

O sociocognitivismo surge a partir da década de 1970 quando o cognitivismo clássico, vinculado aos estudos teóricos gerativistas, deixa de saciar as expectativas de obtenção de resultados experimentais. Diante disso, essa nova tendência tira o seu foco tão somente da sintaxe e o lança, ao se sentir atraída pelos estudos do discurso, na semântica e na pragmática, verificando, uma "necessidade de desenvolver um modelo de cognição que seja socialmente constituído e também de investigar maneiras pelas quais a sociedade dá forma à cognição" (KOCH & CUNHA-LIMA, 2007, p. 298).

A psicolinguística, desde então, passa por profundas modificações e seus interesses de estudos vão além das estruturas linguísticas isoladas para se tentar entender os processos cognitivos. Nessa linha de reflexão, compreende-se que as estruturas "são adquiridas juntamente com os conceitos semânticos, com as funções discursivas, mas são sobretudo um produto de princípios cognitivos". Nesse contexto, "as experiências do indivíduo ao falar, ao escrever, ao ouvir e ao ler" passam a ser consideradas nos estudos científicos, o que faz com que a área de pesquisa se amplie consideravelmente, possibilitando vários recortes de investigação, como "a produção e interpretação de enunciados, a memorização, o pluralismo, as patologias e a aquisição da linguagem" (DEL RÉ, 2006, p. 15).

Assim, compreendemos que também a *psicolinguística* (pós-chomskyana) – assim como a sociolinguística – pode ser considerada: 1º) como um paradigma *como exemplos*

---

<sup>105</sup> Cf. subtópico 2.2.3.1 deste capítulo.

<sup>106</sup> Cf. subtópico 2.4.1.1 deste capítulo .

*compartilhados* – que possui em sua natureza um emprego *mais restrito* – e 2º) como um *subconjunto* do paradigma *sociológico* (o hegeliano) que, por sua vez, possui um emprego *mais global* (KUHN, 1989c).

## 2.5. RESUMO

Este capítulo teve como objetivo um aprofundamento das reflexões a respeito de questões e temas importantes para a compreensão da constituição de paradigmas no contexto da Linguística Aplicada que será desenvolvido no capítulo IV, conclusivo, desta tese – momento em que apresentaremos uma *filosofia da linguística aplicada*.

Para tanto, achamos importante iniciar a presente seção com tópicos referentes à *filosofia da ciência*, passando por *reflexões sobre a linguagem* e finalizando-o com a *filosofia da linguística*. Na *filosofia da ciência* trouxemos algumas das principais visões sobre a natureza e evolução da ciência (*indutivismo*, *falsificacionismo* e *relativismo*) que norteiam as concepções de desenvolvimento científico dos filósofos escolhidos para compor a tese, quais sejam: Kuhn, Lakatos e Wittgenstein. As filosofias de Kuhn e Lakatos são aquelas destacadas nos trabalhos que tratam do tema paradigma nas ciências. Alguns autores, inseridos nos estudos da linguagem, apontam Lakatos como a melhor opção para as reflexões sobre a história da linguística; outros, no entanto, continuam fieis à visão de Kuhn, mesmo para o contexto de formação das ciências humanas. Essa discussão é válida uma vez que a presente pesquisa segue a visão kuhniana. Wittgenstein nos ajuda a entender melhor a similaridade conceitual entre termos aparentemente diferentes, como em *paradigma* (em Kuhn), *programas de pesquisa científica* (em Kuhn) e *abordagem* (na LA<sup>107</sup>).

No tópico *reflexões sobre a linguagem* procuramos construir uma reflexão que se inicia nas visões básicas sobre *língua*, *linguagem* e *comunicação*, inserindo outros tópicos que seguem a evolução histórica nos estudos da linguagem cujos objetos de estudos são os termos destacados. Depois, partimos para o entendimento de conceitos como *compreensão*, *conhecimento* e *competência* (linguística e comunicativa) e pela divergência na concepção dos termos *comunicativo* e *comunicacional*; até chegarmos a algumas discussões importantes sobre a *aquisição da linguagem* como a relação *sintaxe-semântica-pragmática* nesse

---

<sup>107</sup> Cf. capítulo 3.

processo. Nesse tópico estão inseridas as concepções de diversos estudiosos em várias áreas do conhecimento como a linguística, a linguística aplicada, a psicologia do desenvolvimento, a psicolinguística, a sociolinguísticas, a antropologia, a sociologia, etc.

Por fim, na *filosofia da linguística* enfatizamos algumas discussões sobre a constituição de paradigmas na Linguística. Tentamos seguir um percurso histórico que vai do *historicismo*, passando pelo *estruturalismo* e *gerativismo* – reconhecimento como grandes paradigmas na evolução da Linguística –, até a formulação de um apanhado das nossas tendências no *pós-gerativismo*. Esse último tópico traz, ainda, uma visão da divisão entre os arcabouços *cartesiano* e *hegeliano*, nos quais estão inseridos as visões *gerativistas* e *pos-gerativistas*, respectivamente.

A Linguística Aplicada, como ciência, se desenvolve no contexto paradigmático hegeliano e do pós-gerativismo, é disso que trataremos nos próximos dois capítulos.

## CAPÍTULO 3

### PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL DA LINGUÍSTICA APLICADA

#### 3.1. INTRODUÇÃO

No capítulo anterior desenvolvemos uma reflexão de cunho filosófico sobre muitos dos conceitos e ideias que, implícita ou explicitamente, estão inseridos no campo de atuação da Linguística Aplicada (doravante LA). Este capítulo tem como propósito dissertar a respeito de visões, questões, temas e termos importantes para uma compreensão da evolução e constituição da LA, desde o seu surgimento até o momento atual. No próximo e último capítulo voltaremos à reflexão filosófica ao produzir uma *filosofia da linguística aplicada*, cujo objetivo é contribuir para o início de uma nova reflexão e/ou de um debate, igualmente filosófico e, portanto, não dogmático, na área.

Iniciaremos (tópico 3.2) narrando o contexto de surgimento e evolução da LA até o desmembramento de dois projetos de ensino de língua que entendemos ser de suma importância para a consolidação de uma das grandes subáreas (Ensino-Aprendizagem de LE/L2) da LA e para a discussão do próprio tema da tese, a saber: *Projeto Comunicacional* (na Índia) e *Projeto Brasileiro de Inglês para Fins Específicos* (no Brasil). Atenção especial foi dada às críticas e aos comentários relacionados ao projeto indiano, exatamente por serem elas, em alguma medida, contundentes.

A discussão “envelhecida”, mas nem tanto, da “aplicação de linguística” e da “linguística aplicada” (tópico 3.3), também será retomada aqui, por julgarmo-la ainda importante para a subárea de ensino de línguas em que esta tese se insere.

No tópico 3.4, discutiremos termos e noções igualmente importantes para a constituição da subárea destacada e, conseqüentemente, para a LA como, por exemplo, os termos *movimento*, *abordagem* (método e técnica), *metodologia* (planejamento) e *pedagogia* – tendo o respaldo, em alguns momentos de destaque para a tese, do conceito de KUHN (1962/2001) e MASTERMAN (1979) sobre a noção de *paradigma* desenvolvida no subtópico 2.2.3, e do contexto de reflexão sobre os arcabouços cartesianos e hegelianos desenvolvida no

subtópico 2.4.1.1.

E, finalmente, com o tópico 3.5, pretendemos apresentar as principais teorias e/ou hipóteses de aquisição de L2/LE, na medida em que esse conhecimento se faz importante para as reflexões do contexto geral de investigação e constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2.

### **3.2. SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA LA: A SUBÁREA ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE/L2<sup>108</sup>**

A LA inicia suas pesquisas científicas, no que concerne a um de seus principais objetos de estudos – aquele que lhe deu origem, a saber: o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e segunda língua (L2) -, em meados do século XX, mais especificadamente, a partir da década de 1940, com o advento da segunda guerra mundial e das necessidades advindas dela de comunicação com o mundo.

A LA se fortalece ainda dentro dos estudos estruturalistas e behavioristas, que marcaram o contexto de ensino de línguas em seus primeiros estágios de desenvolvimento, mas se consolida como ciência propriamente dita a partir da década de 1960 com o desenvolvimento do que foi nomeado de *movimento comunicativo* (MC) e, depois de 1980, de *ensino comunicativo de línguas* (ECL) ou *abordagem comunicativa* (AC). Nesta época já se destacavam os encaminhamentos de um campo de estudos essencialmente pragmáticos desse movimento: o *inglês para fins específicos* (ou EIL) – desenvolvido por um conjunto de especialistas, como WILKINS (1972) e van EK (1975), entre outros, que formavam o Conselho da Europa. A partir de 1970, outros estudos foram se estruturando teoricamente como, por exemplo, os de WIDDOWSON (1978/1991) sobre o ensino de línguas para a comunicação, e os de MUNBY (1978) fundamentado na compreensão do que seria um planejamento de ensino de línguas de base comunicativa.

O contexto de investigação em ensino de línguas – que preconiza os estudos dentro da LA e o surgimento do MC – se estrutura hoje como uma das grandes subáreas da LA, ao lado de outras, igualmente importantes, como a Tradução, a Lexicografia/Terminologia Aplicadas e Relações Sociais Mediadas pela Linguagem (cf. ALMEIDA FILHO, 2005). Esse contexto

---

<sup>108</sup> Ao usarmos o termo *línguas* nos referimos tanto à(s) língua(s) estrangeira(s) (LE/LEs) quanto à segunda língua (L2). Esse já um procedimento comum na área.

específico, a subárea de Ensino-Aprendizagem de LE/L2, desenvolveu-se, ao longo dos anos, na constituição de *comunidades científicas* diversificadas, tanto em relação aos argumentos apresentados quanto aos pontos de vista relacionados ao objeto de estudo, a saber: (1) *inglês/língua para fins específicos/especiais* ou *ensino instrumental de língua* (EIL); (2) *inglês/língua para fins gerais* ou *ensino comunicativo de língua* (ECL); (3) *aquisição de segunda língua* (ASL), e (4) *instrução baseada em tarefas* ou *ensino comunicacional de língua* (ECCL)<sup>109</sup>. Tais contextos serão bastante referenciados neste trabalho daqui para frente, com menos ênfase ao terceiro (ASL), já que o ECCL (como veremos mais à frente) constitui-se como uma variação das reflexões iniciadas na ASL.

O MC “nasce” do fortalecimento de novas idéias sobre o ensino de línguas – constituindo a LA como hoje a conhecemos –, mas na medida em que essa área, o ensino de línguas (hoje uma subárea), foi se desenvolvendo, outras também foram se destacando. E embora esse não seja tópico de discussão desta tese, essas outras subáreas enfatizadas, além da subárea de ensino de línguas, provavelmente se desenvolveram à luz, também, das reflexões inovadoras que o MC desencadeou. Dessa forma, as discussões desta tese pretendem manter-se apenas no contexto da subárea Ensino-Aprendizagem de L2/LE.

Historicamente, o MC é precedido por outros: (1) o *movimento da reforma* (cf. subtópico 3.2.1) que se inicia com os estudos dos foneticistas Henry Sweet (Sweet, 1899) e Haroldo Palmer (PALMER, 1917 e 1921) – tidos como precursores da LA – no início do século XX, e (2) o *movimento da(s) língua(s) moderna(s)*<sup>110</sup> que é compreendido como o conjunto de estudos realizados sobre as LEs, até o final do século XX, pelos gramáticos dentro da Linguística. Juntos, esses dois últimos movimentos são também reconhecidos como a *era dos métodos* e/ou, até, como um só movimento, o *movimento gramatical* ou *abordagem gramatical*, devido à ênfase explícita de ambos no ensino sistemático da gramática da língua-alvo no desenvolvimento de seus métodos – em oposição direta, aqui, ao MC (não focado diretamente na gramática, mas sim na comunicação em contextos de uso da língua-alvo).

Pedagogicamente, a cada movimento (*comunicativo* e *gramatical*) está vinculado um tipo de materialidade como os planejamentos de cursos de ensino de línguas, os materiais didáticos, o(s) método(s) e a avaliação. No que se refere aos *planejamentos*, há uma nomenclatura diversificada na área que associa diferentes nomes para um mesmo tipo de

---

<sup>109</sup> Na literatura internacional essas grandes subáreas da LA são reconhecidas com o uso dos termos (1) *English for specific/special purposes (ESP)*, *languages for specific/special purposes (LSP)*; (2) *communicative language teaching (CLT)*, *general English (GE)*; (3) *second language acquisition (SLA)*; (4) *communicational teaching project (CTP)* ou *Bangalore project* e *task-based instruction (TBI)*, respectivamente.

<sup>110</sup> Cf. subtópico 3.2.2 deste capítulo.

planejamento, como podemos verificar a partir da revisão da literatura descrita a seguir:

- (1) *planejamento gramatical* (WILKINS, 1976, CANALE & SWAN, 1980) ou *planejamento estrutural/lexical/formal* (SWAN, 1985; REILLY, 1988) (movimento gramatical) – que, segundo MICHAEL & CROOKES (1992), é do tipo *sintético*;
- (2) *planejamento situacional* (WILKINS, 1976; CANALE & SWAN, 1980; REILLY, 1988) ou *planejamento baseado em habilidades* (REILLY, 1988) (movimento comunicativo) – que, conforme MICHAEL & CROOKES (1992), também é do tipo *sintético*;
- (3) *planejamento nocional-funcional* (WILKINS, 1976; ROSS, 1981; HOWATT 1988; REILLY, 1988), *planejamento semântico* (SWAN, 1985) ou *planejamento baseado em conteúdo* (REILLY, 1988) (movimento comunicativo) – que é do tipo *analítico* (cf. MICHAEL & CROOKES, 1992);
- (4) *planejamento baseado em tarefas* (REILLY 1988; LONG & CROOKES, 1992) ou *planejamento procedimental* (PRABHU, 1987; LONG & CROOKES, 1992) (movimento comunicativo) – que também é do tipo *analítico* (cf. MICHAEL & CROOKES, 1992).

Esses planejamentos, todavia, alinham-se filosoficamente a *abordagens*<sup>111</sup> de ensino de línguas, igualmente denominadas de formas diferentes por diferentes autores<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> No sentido exposto por ANTHONY (1963/1965) e discutido no subtópico 3.4.1 deste capítulo.

<sup>112</sup> De acordo com Almeida Filho, em comunicação pessoal em junho de 2008, *há autores para os quais o termo abordagem não é rigoroso. Para eles, a predominância de um traço como a oralidade já faz jus à classificação em “abordagem”*. Nesses casos, o termo significa “tratamento” sob um dado ângulo considerado importante. O que Almeida Filho destaca é um dado importante para se somar às reflexões desta tese, já que é também um dado surpreendente tendo em vista que o termo *abordagem* no contexto da LA já havia sido definido em 1963 por ANTHONY (1963/1965) para o uso na área. Entendemos o sentido a que Almeida Filho se refere, ou seja, *abordagem* como “tratamento” (sentido comum) e não como “teoria” (sentido na LA) – já que os dois sentidos podem aparecer nos textos sobre ensino de línguas. No entanto, sabendo-se da definição de Antony não podemos (nós, linguistas aplicados) partir do princípio de que ao nos depararmos com uma formulação do tipo “abordagem baseado em tarefas” (em inglês: *task-based approach*), por exemplo, o autor em questão esteja se referindo ao “tratamento” (*sob um dado ângulo*) e não a uma “teoria” de ensino-aprendizagem de língua. No caso do exemplo citado, HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 355 e 366; tradução nossa) enfatizam que “as várias abordagens para o ensino-aprendizagem de inglês (...) diferem na forma como elas definem que aspectos da língua [teoria da linguagem] os alunos devam ser induzidos a aprender num curso, e como essa aprendizagem [teoria da aprendizagem] deva ser atingida”. Logo depois, os autores citam que “uma abordagem de ensino de língua de inglês (...) tornou-se proeminente ao longo do passado recente sob o nome de instrução baseada em tarefas. Ou seja, a instrução baseada em tarefas” citada pelos autores é no sentido de “teoria”. Esse exemplo é para ilustrar o contexto, em certa medida, em que os vários termos enfatizados, aqui, foram “retirados”. Salientamos, também, que no *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS, 2002, p. 29-28), a definição de *abordagem* (*approach* em inglês) aparece com os seguintes verbetes (optamos pela não tradução):

*approach n*



Atualmente seriam três as abordagens enfatizadas na literatura da área:

- (1) *abordagem gramatical* (WILKINS, 1976; CANALE & SWAN, 1980; SANCHEZ, 2004), *abordagem estrutural* (HOWATT, 1988) ou *abordagem sistêmico-gramatical* (ALMEIDA FILHO, 2004) (movimento gramatical);
- (2) *abordagem situacional* (CANALE & SWAN, 1980), *abordagem de ângulo-estreito* (WIDDOWSON, 1983; JOHNS & DUDLEY-EVANS, 1991), *abordagem comunicativa funcional* (HOWATT, 1988), *abordagem de ensino de inglês para fins específicos* (HUTCHINSON & WATERS, 1984; CELANI, 1997), *abordagem instrumental* (QUIST, 2000; RAMOS, 2005) ou *abordagem baseada em habilidades* (ROBINSON, 2001) (movimento comunicativo);
- (3) *abordagem de ângulo-largo* (WIDDOWSON, 1983; JOHNS & DUDLEY-EVANS, 1991), *abordagem comunicativa nocional* (HOWATT, 1988), *abordagem baseada em tarefas* (ROBINSON, 2001), *abordagem comunicativa* (CANALE & SWAIN, 1980; ROSS, 1981; HUTCHINSON & WATERS, 1984; CELANI, 1997; HOWATT & WIDDOWSON, 2004), *abordagem conversacional* (SANCHEZ, 2004) ou *abordagem interativo-comunicacional* (ALMEIDA FILHO, 2004) (movimento comunicativo).

O planejamento gramatical estaria inserido na abordagem gramatical, o planejamento situacional na abordagem situacional/instrumental e os planejamentos noicional-funcional e procedimental/baseado em tarefas na abordagem comunicativa/interativo-comunicacional.

Salientamos que esse tema das abordagens (movimento, pedagogia de ensino de línguas e, ainda, método e metodologia) será discutido no tópico 3.4, deste capítulo, e retomado no capítulo 4, destacando as implicações diretas para a reflexão da coexistência de quatro abordagens (e não de três), incluindo-se aqui a *abordagem comunicacional* (ACC), que será considerada como diferente da abordagem comunicativa (AC).

---

*in language teaching, the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices. Language teaching is sometimes discussed in terms of three related aspects: approach, METHOD, and technique.*

*Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique).*

*Examples of different approaches are the aural–oral approach (see AUDIOLINGUAL METHOD), the COGNITIVE CODE APPROACH, the COMMUNICATIVE APPROACH, etc. Examples of different methods which are based on a particular approach are the AUDIOLINGUAL METHOD, the DIRECT METHOD, etc.*

*Examples of techniques used in particular methods are DRILLS, DIALOGUES, ROLE-PLAYS, sentence completion, etc.*

A discussão amplia-se, também, para a sustentação da classificação como *abordagem* de fato a abordagem destacada como compondo o segundo grupo, a *instrumental* (AI). Em relação direta à AI, a discussão da tese se mostra importante para a área na medida em que, para muitos linguistas aplicados (no contexto nacional e internacional), essa denominação (de abordagem) não se justificaria<sup>113</sup>. Isso porque, para eles, a AI seria apenas uma metodologia<sup>114</sup>, *versão fraca* (HOWATT, 1984, 1988), *dimensão de propósitos específicos* (HOWATT & WIDDOWSON, 2004; tradução nossa) e/ou *variante instrumental*<sup>115</sup> da AC, o que reduziria o número de abordagens concretamente existentes no contexto geral de ensino-aprendizagem de línguas para apenas duas. São elas: a abordagem gramatical e a AC, esta última, porém, já com alguns indícios de “vontade” de mudar a sua denominação para ACC – conforme pudemos verificar nas citações acima.

No caso da ACC parece ocorrer o mesmo procedimento, ou seja, o uso do termo *abordagem* não se justificaria para o seu contexto, já que esse tipo de ensino de línguas *baseado em tarefas* é, igualmente, reconhecido por muitos estudiosos da área como uma outra metodologia ou *versão forte* da AC (HOWATT, 1984, 1988) (além da variante instrumental) – no caso, poder-se-ia dizer que é a *variante baseada em tarefas*.

Isso mostra que esse tema das abordagens não parece constituir um ponto de unanimidade entre os linguistas aplicados, com divergências mais ou menos explícitas, o que torna esse tema algo importante para uma discussão nos moldes apresentados na presente tese.

Dessa forma, esta pesquisa pretende avançar numa reflexão que sustentem a AI e a ACC, como abordagens independentes e diferentes da AC, trabalhando com a hipótese da coexistência de fato de quatro abordagens: a abordagem gramatical (com menor destaque na discussão), a AC, a AI e a ACC.

Ainda no que se refere à divisão em dois grandes *movimentos* no ensino de línguas (*gramatical* e *comunicativo*), HOWATT (1988, p. 14; tradução nossa) nos esclarece que, tradicionalmente, o ensino de língua segue duas orientações sobre a concepção da linguagem. Uma delas – aquela relacionada ao movimento gramatical – compreende a língua como "um sistema cujo objetivo primário do ensino é assegurar que o sistema [da língua-alvo] seja dominado". A outra orientação – inserida no MC – compreende a linguagem como "um

---

<sup>113</sup> O simples fato de encontrarmos na literatura da área o termo AI (e outros que se referem a essa abordagem, conforme já foi demonstrado) não parece ser um dado suficiente para entendê-la como tal. Cf. depoimentos no subtópico 1.2.2, capítulo 1.

<sup>114</sup> O termo *metodologia*, aqui, ainda segue uma concepção implícita na área de que ele compartilha significado com o termo *método*. Isso em relação à hierarquia abordagem-método-técnica em ANTHONY (1963/1965). Nos subtópicos 3.4.1 e 3.4.2 deste capítulo, é discutido a noção atual do termo de pedagogia do professor.

<sup>115</sup> Conforme Almeida Filho em comunicação pessoal em junho de 2008.

conjunto de artefatos (textos e similares), ou seja, enfatiza a relação de textos para os seus contextos de uso e busca ensinar um apropriado subconjunto de textos relevantes que são tidos por definir “o que o aprendiz realmente necessita”.

HOWATT (1988) enfatiza, ainda, que a opção do uso do termo *comunicativo*, para o segundo movimento, ocorreu após a publicação do artigo clássico de Dell Hymes, *On communicative competence*, em 1971 (como já foi enfatizada neste trabalho). Nesta obra, o sociolinguista desenvolve a sua visão sobre a concepção de competência (comunicativa) na aquisição da linguagem – em oposição direta à visão de Noam Chomsky sobre o mesmo tema, competência (linguística), em seu livro de 1965, *Aspects of the theory of syntax*. Na época, o artigo de Hymes tornou-se, de acordo com HOWATT (*op. cit.*, 19; tradução nossa), *uma das leituras básicas* para o movimento comunicativo, já que "a noção de aquisição de regras gramaticais " (de até então no contexto de ensino de línguas e reforçado pelas novas idéias de Chomsky) "comprovou ser conceitualmente difícil para o ensino comunicativo de línguas", o que fez com que os especialistas da área e professores de LEs rejeitassem o espectro intelectual chomskyano (ainda não totalmente assimilado na época) adotando o hymesiano.

No entanto, alguns estudiosos interessados na área específica de ASL ainda continuaram persistindo na possibilidade da transposição de ideias da Linguística e, principalmente, da Psicologia, em alguma medida, para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Esses estudos foram iniciados por CORDER (1967), porém com adesão de muitos outros especialistas, formando o desenvolvimento de uma comunidade científica interessada em investigar questões relativas à *aquisição de L2*.

Os estudos realizados nessa área acabaram influenciando importantes pesquisas para a evolução do movimento comunicativo, como as de KRASHEN (1981) e as de PRABHU (1987). Esses estudiosos compartilharam, para a produção de seus principais argumentos, de algumas das ideias desenvolvidas inicialmente por PALMER (1917, 1921) sobre a *aquisição* (capacidade espontânea), a *aprendizagem* (capacidade de estudo), e, também, da noção de *competência linguística* em Chomsky. Aprofundando a visão dos dois primeiros termos destacados, Krashen os diferenciou claramente para o uso na área. Prabhu, por sua vez, baseou-se na concepção de *compreensão subconsciente* de Palmer (cf. PRABHU, 1987) e na leitura da obra clássica de Chomsky, *Estruturas Sintáticas*, para refletir os fundamentos de seu trabalho (cf. MALEY, 1989). PRABHU (1987) destaca, ainda, outras obras de Chomsky na composição de suas reflexões, tais como, as de 1976, 1979, 1980<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> *Reflections on language, Language and responsibility e Rules and representations*, respectivamente.

Prabhu desenvolve, entre os anos de 1979 a 1984, estudos sobre a aquisição de línguas *baseada em tarefas* em escolas primárias e secundárias da Índia, no projeto que ficou internacionalmente conhecido como *Projeto Bangalore* ou *Projeto de Ensino Comunicacional* (PRABHU, 1987)<sup>117</sup>. Inserido no MC, Prabhu teria preferido o uso do termo *comunicacional* ao termo *comunicativo* (veja discussão no tópico 2.3.3) ao nomear o seu projeto. Isso porque o próprio Prabhu não compartilhava as noções funcionais/nocionais do ECL (e da AC) e, igualmente, seu projeto não focava a competência comunicativa, como desenvolvida por Hymes e assimilada pelo ECL (e pela AC), mas, sim, enfatizava aspectos da competência linguística de Chomsky (e da compreensão subconsciente de Palmer). Nesse aspecto, as ideias de Prabhu impulsionaram a constituição de uma comunidade científica que fortalece o contexto de ECCL.

No Brasil, a área de EIL teve um expressivo desenvolvimento através da implantação do PNIFE<sup>118</sup> (CELANI, 1988 e 1998a), em universidades brasileiras, entre os anos de 1980 e 1990<sup>119</sup>, pela Pontifícia Universidade Católica da cidade de São Paulo (PUC-SP). E, também, com a elaboração, por linguistas aplicados brasileiros, do documento oficial, PCNs-LE (BRASIL, 1998)<sup>120</sup>, do Ministério da Educação, para o ensino de LE nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Desde então, no contexto brasileiro, porém mais contemporaneamente, pôde-se notar a preferência do uso do termo *abordagem de inglês para fins específicos* ou AI<sup>121</sup> no lugar de AC – esse uso nos faz refletir sobre algumas mudanças importantes para a área em termos da relação hierárquica entre abordagem e método<sup>122</sup>, uma vez que o EIL sempre foi considerado uma metodologia da AC e não uma abordagem independente (como já foi destacado).

Nesse sentido, CELANI (1997, p. 154), por exemplo, esclarece que "é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas".

RAMOS (2005, p. 109), por sua vez, pontua que a área de "ensino-aprendizagem instrumental de línguas, mais especificadamente o de língua inglesa" converteu-se em uma "área de ensino bastante consolidada no país" e que "é com o título de Inglês Instrumental que

---

<sup>117</sup> Cf. subtópico 3.2.2.1 deste capítulo.

<sup>118</sup> Projeto Nacional Inglês para Fins Específicos.

<sup>119</sup> Cf. subtópico 3.2.2.2 deste capítulo.

<sup>120</sup> Veja os estudos de BORGES (2003 e 2006) para mais esclarecimentos sobre os PCN-LE.

<sup>121</sup> Os termos *inglês instrumental*, *ensino instrumental* ou *abordagem instrumental* (esse usado mais recentemente) no Brasil, referem-se ao EIL e são geralmente associados à habilidade de leitura.

<sup>122</sup> Cf. subtópico 3.4.1 deste capítulo.

novos livros didáticos surgem no mercado". Ramos pontua, ainda, que o "grande desafio" do projeto brasileiro (citado anteriormente) "foi implantar o ensino de uma única habilidade [leitura], em detrimento do ensino das quatro habilidades [ler, escrever, ouvir e falar], vigente na ocasião", nas abordagens audiolingual<sup>123</sup> e comunicativa, por exemplo, cada uma, claro, com as suas diferenças no enfoque de uma ou outra habilidade e na fundamentação teórico-prática.

### **3.2.1. Do movimento da(s) língua(s) moderna(s) ao movimento da reforma**

O movimento da(s) língua(s) moderna(s) inicia-se no contexto europeu já a partir do século XV com a inserção dos estudos gramaticais e de tradução da língua latina e francesa, como segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE); mas esse movimento só se consolidará em meados do século XVIII, após a substituição da língua latina – ainda dominante, pela inglesa e outras línguas modernas importantes, no universo de ensino de línguas. No século XVIII, o que prevalece no ensino das línguas modernas é o chamado *Método Clássico* com ênfase na escrita, na leitura e na memorização de regras gramaticais. No século XIX, as mesmas características são transferidas para o que foi denominado como *Método da Gramática e Tradução* de ensino de LE. Este método se fortaleceu no contexto das escolas secundárias da Europa. Antes de 1800, a maioria dos aprendizes de línguas modernas realizava seus estudos individualmente, através da leitura, estudo sistemático da gramática, interpretação de textos na língua-alvo e uso de dicionário – com a ajuda ou não de um mestre, geralmente um especialista em língua(s) e também falante nativo da língua-alvo (cf. HOWATT & WIDDOWSON, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, os estudos desenvolvidos por foneticistas importantes, como Henry Sweet, impulsionaram uma mudança de visão no enfoque tão somente dado à gramática e à tradução no ensino das línguas modernas de até então. Dessa forma, a ênfase na oralidade assumia uma importância maior, deixando para um segundo plano as habilidades da leitura e da escrita. Tal ênfase pode ser pensada como uma reação ao *Método da Gramática e Tradução*, inaugurando o que se convencionou a chamar de

---

<sup>123</sup> No subtópico 3.2.1 deste capítulo, discutiremos sobre a abordagem audiolingual ou audiolingualismo que também compõe o que estamos denominando movimento gramatical ou gramaticalismo.

*movimento da reforma*, assim, entra oficialmente em vigor, na década de 1920, o *Método Direto* – também conhecido como *método natural*, *método psicológico*, *método da reforma* ou *método oral* (GOMEZ, 1982); e foi a França o primeiro país a adotar oficialmente esse método já em 1901.

Após essa grande fase dos métodos – a maior parte deles de base essencialmente estruturalista e sem muita fundamentação teórica, apenas empírica, mais precisamente, a partir da década de 1940, com o advento da segunda Guerra Mundial, surge uma real necessidade de se criar metodologias mais eficazes de ensino de LEs. Ocorre um crescimento das pesquisas nessa área com fortes influências dos estudos empreendidos na psicologia da aprendizagem. Dessa forma, o enfoque behaviorista determinou as bases estruturalistas de um novo método, o *Método Audiolingual* – depois chamado de abordagem (pelo seu fortalecimento teórico e alto índice de aceitação), que ainda é usado em alguns contextos mais tradicionais de ensino de línguas.

Assim, baseada nos estudos dos linguistas estruturalistas norte-americanos (Fries e Lado) e nas pesquisas do psicólogo behaviorista (Skinner), a *abordagem audiolingual*, passa a privilegiar o ensino da habilidade oral (como também fora enfatizado pelo *método direto*), utilizando-se da análise contrastiva entre a língua-alvo e a materna e de exercícios de substituições (*drills*), desconsiderando, contudo, os contextos reais de ensino e as necessidades dos aprendizes.

Posteriormente, alguns gramáticos-gerativos, mergulhados em uma visão de regras gramaticais como processos inatos, psicológicos – sustentada pelo estudo inovador de Chomsky, passam a destacar uma visão filosófica mais racionalista de ensino de línguas. De acordo com GOMEZ (1982), no balanço do pêndulo entre o empirismo e o racionalismo tivemos, ainda, alguns outros tantos métodos como o *Método da Leitura*, o *Método do Exército* e a *Aprendizagem Código-Cognitiva*. No entanto, todo esse período histórico ainda continuou com forte apego a uma visão estrutural e normativa de ensino de LE, culminando no que foi denominado depois *movimento gramatical*.

Outros métodos, conforme CARDOSO (2002), como o da *Resposta Física Total* (1965), *Silencioso* (1972), *Aprendizagem Comunitária* (1976) e *Sugestopédia* (1978), segundo Cardoso (2002), embora ainda integrassem alguns aspectos estruturais, já sinalizavam um aspecto mais interacionista do ensino de LE entre aprendiz e língua-alvo, considerando o papel facilitador do professor e questões como a afetividade, cognição e conhecimento prévio. Esses métodos podem ser considerados como antecedentes e precursores do MC, de cunho

nocional/funcional – que rompe com o movimento gramatical

### 3.2.2. Do movimento comunicativo à visão comunicacional de Nagore Prabhu

O que se convencionou a chamar de *movimento comunicativo*, como já destacamos em outros momentos, começa a dar os seus “primeiros passos” em meados da década de 1960, ainda no auge do *audiolingualismo*<sup>124</sup> (e como uma reação a ele e ao movimento gramatical como um todo) que se fortaleceu nos Estados Unidos nos anos de 1940. Naquela época, 1960, como precursor do movimento, inicia-se na Europa um projeto de ensino de LEs, de cunho essencialmente pragmático, voltado para as necessidades (comunicar-se na língua-alvo) de aprendizes adultos que nunca haviam estudado uma LE antes. Esse projeto foi desenvolvido por iniciativa do Conselho da Europa e teve a colaboração de estudiosos conceituados como van EK (1975/1980) – que desenvolve a noção de nível limiar (competência básica necessária) no ensino de línguas – e WILKINS (1976) – que sistematiza, depois, uma nomenclatura de funções comunicativas nocionais/funcionais, enfatizando também um planejamento situacional (de ensino de línguas para fins específicos, como o interpretamos) ao lado dos planejamentos nocional e funcional (de ensino de línguas para fins gerais, como o interpretamos). De acordo com HOWATT (1988, p. 21; tradução nossa), o denominado *Projeto de Línguas Modernas do Conselho da Europa* ou *Projeto do Nível Limiar*, iniciado em 1968, tinha por intenção a prática do

[...] desenvolvimento de uma abordagem para o ensino de línguas em que os objetivos eram definidos muito mais concreta e funcionalmente do que tinham sido no passado e os cursos eram ensinados com uma maior sensibilidade às diferenças individuais entre os próprios alunos.

Esse projeto impulsionou o desenvolvimento do que HOWATT (1988, p. 22; tradução nossa) classifica como um "segundo grande grupo de novos aprendizes" de LEs, principalmente de língua inglesa, que ganha força e volume em publicações (inclusive de livros didáticos) a partir de 1970 – o primeiro grupo seria o de aprendizes adultos enfatizado pelo Conselho da Europa. Esses novos aprendizes de LEs, destacado por Howatt, referem-se a

---

<sup>124</sup> Usaremos o termo *audiolingualismo* para referir-nos ao método ou à abordagem audiolingual.

pessoas contratadas por empresas particulares – em sua maioria "trabalhadores pós-guerra, cientistas e tecnólogos" (RAMOS, 2005, p. 113) – que necessitavam que seus empregados possuíssem um nível avançado de conhecimento em uma determinada LE. Assim, começaram a surgir termos como "francês comercial, inglês técnico ou alemão científico, como Inglês para Medicina, Inglês para Engenharia, Inglês para Leitura, Inglês para Escrita" (cf. RAMOS, 2005, p. 113), formando uma grande área de estudos e investigações que ficou conhecida como *ensino de línguas para fins específicos* (ou EIL).

Nesse contexto específico, CELANI (1997, p. 153), também, nos esclarece que

A abordagem subjacente ao ensino de línguas para fins específicos, que começou a se delinear no final da década de 60, particularmente com o trabalho do Conselho da Europa, e que tomou impulso nas duas décadas seguintes, desencadeou grandes mudanças no panorama do ensino de línguas estrangeiras. Era uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com clareza de propósitos na fixação dos objetivos. Resultava de uma pedagogia realista, que partia da análise das necessidades e dos desejos dos aprendizes.

Teoricamente, a área em questão encontra respaldo linguístico nos estudos estrutural-funcionais sobre *análise de registros*<sup>125</sup> do linguista HALLIDAY (1970) – que fora influenciado pela chamada *escola firthiana de linguística*. Segundo Howatt (1988, p. 20; tradução nossa), o artigo pioneiro de Malinowski, "O problema do significado em línguas primitiva", publicado em 1923, inaugurava um dos conceitos-chave do EIL, qual seja, o *contexto de situação* – conceito que, conforme HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 308; tradução nossa), especifica de uma forma geral que "o significado de uma expressão não pode ser dissociado do contexto cultural e situacional em que ocorre". E essa visão seria o ponto de reflexão da escola firthiana e, depois, da hallidayana.

RAMOS (2005, p. 112-3) nos esclarece, ainda, que a *situação-alvo* – aquela na qual o aprendiz vai atuar – e suas necessidades em relação a ela, ou seja, "o que ele sabe, o que ele vai precisar saber" (detectado na análise de necessidades), passa a ser um "elemento definidor da abordagem" do contexto de EIL – que a autora denomina de *abordagem instrumental*. Dessa forma, para a linguista aplicada brasileira, aprender uma LE nesse universo implica "aprendê-la para o desempenho de tarefas específicas em contextos específicos, razão pelo

---

<sup>125</sup> Segundo HALLIDAY *et al.* (1964, p. 87), "a categoria de 'registro' é necessária quando precisamos considerar o que as pessoas fazem com suas línguas, ou seja, quando observamos atividades de linguagem nos vários contextos em que ela ocorre, encontramos diferenças no tipo de linguagem selecionada como apropriada para diferentes tipos de situação".



qual os objetivos precisam ser claramente definidos". Dessa forma, Ramos ainda nos esclarece que

[...] os temas e conteúdos escolhidos para o curso [de EIL] são relacionados às áreas do aluno (acadêmicas ou profissionais). Isto implica dizer que a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação. Resumindo, a língua é vista como meio/instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo.

No que diz respeito ao respaldo teórico-psicológico do EIL, vinculado à natureza da aprendizagem, a visão mentalista (distanciada do behaviorismo radical do audiolingualismo, porém ainda com características neobehavioristas), desenvolvida pela psicolinguística no que se refere ao tema *solução de problemas*, é incorporada, também, segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004), ao MC. A esse respeito, HOWATT (1988, p. 25; tradução nossa) já havia enfatizado que "o ensino comunicativo de língua nasceu de um desejo de avanço, ao invés de de um desejo por mudança" – e isso não quer dizer, em nossa opinião, que não houve mudanças desde o audiolingualismo, mas sim que elas não ocorreram de forma brusca. Dessa forma, Howatt (*op. cit.*) nos esclarece, ainda, que o contexto de ensino de línguas, no início do MC, havia saído de um contexto teórico skinneriano para um contexto neoskinneriano e, muito provavelmente, neochomskyano também.

Para BORGES (2003) – e depois enfatizado, também, por RAMOS (2005) –, o EIL teria uma visão de aprendizagem de LEs baseada nas reflexões construtivistas sobre o desenvolvimento da inteligência e da linguagem humana de Jean Piaget. No estudo de Borges (*op. cit.*), que parte da análise dos PCNs-LE no contexto brasileiro de LE para o ensino fundamental, considera-se: (1) a habilidade da leitura (pelas questões psicológicas naturais dessa habilidade); (2) a situação-alvo; (3) a solução de problemas com uso de estratégias cognitivas relacionadas aos níveis de cada ciclo escolar, e; (4) as necessidades e desejos dos aprendizes (mesmo que essas tenham sido estipulados por outras pessoas que não os aprendizes). Tais ênfases demonstram um vínculo com a visão psicológica dos estágios de desenvolvimento de Piaget, tendo por base, aqui, também, a referência forte do documento oficial (PCNs-LE) aos estudos de César Coll, psicopedagogo espanhol com fortes influências piagetianas.

RAMOS (2005, p. 115) sugere, reforçando a tese de Borges, que *em fins da década de 70*, no Brasil, "a visão de ensino-aprendizagem era construtivista e, portanto, o ensino-aprendizagem de estratégias [do EIL] tinha seu lugar estabelecido".

Fora do contexto do EIL, o chamado ECL, teve uma forte evolução também a partir da década de 1970, com o desenvolvimento dos estudos de Widdowson que, em 1972, publica um importante artigo intitulado *Teaching language as communication* que depois se transforma em livro que leva o mesmo nome e que serve como uma forte referência para o movimento comunicativo<sup>126</sup>. Nesse artigo, o linguista aplicado em questão, segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 327; tradução nossa), já finaliza um de seus principais argumentos contra o movimento gramatical e/ou a abordagem audiolingual, salientando que fora

[...] um radical engano supor que o conhecimento de como as sentenças são colocadas para uso na comunicação são seguidas automaticamente de um conhecimento de como as sentenças são compostas e qual significado elas possuem enquanto unidades linguísticas. Aos aprendizes deve ser ensinado que valores elas têm enquanto predições, qualificações, informes, descrições, e assim por diante.

Em termos teóricos, a visão inserida nesse tipo de reflexão, inserida na visão de Widdowson, baseia-se, ainda conforme HOWATT & WIDDOWSON (2004), em uma linha de pensamento diferente da linguístico-funcionalista subjacente à escola firthiana, qual seja, a da *teoria do ato da fala*<sup>127</sup>, tal como desenvolvida pelos filósofos AUSTIN (1962) e SEARLE (1963).

No entanto, no que se refere ao respaldo psicológico que subentende uma visão da natureza da aprendizagem, a área compreendida como ECL se limita apenas a refutar e a não desejar a visão behaviorista forte da abordagem audiolingual e a fraca ou neobehaviorista (e/ou, ainda, construtivista) do EIL e, às vezes, aproxima-se da visão sociointeracionista do psicólogo Lev Vygotsky, como ocorreu explicitamente na elaboração dos PCNs-LE<sup>128</sup>, embora esse fato seja de difícil comprovação na literatura da área em geral.

A esse respeito HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 349; tradução nossa) enfatizam que, apesar do visível progresso do que entendemos por movimento comunicativo ou ECL, "as questões levantadas quando ele se iniciou permanecem amplamente não resolvidas, a mais séria é a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente". Dessa forma, os referidos autores

---

<sup>126</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2, capítulo 2.

<sup>127</sup> Na teoria do ato da fala é enfatizado "que uma mensagem verbal é raramente uma mera transmissão literal e direta de informação. Ela exprime também a intenção do interlocutor. [...] Deste modo, a compreensão de um ato de fala não literal exige ao mesmo tempo (a) o processamento do que é explicitamente dito e (b) a capacidade de ir além deste significado literal para perceber a intenção do interlocutor no contexto dado" (CHAMPAGNE, 2001, p. 379).

<sup>128</sup> Veja BORGES (2003 e 2006).

pontuam que, em termos da prática, os cursos de ensino de LEs de base comunicativa "têm sido livres para adotar qualquer modelo pedagógico que eles escolham, sem medo de infringir quaisquer princípios de procedimento aceitos". Nesse contexto específico, devemos citar, encontram-se algumas perspectivas de estudiosos que proclamam uma atual *era do pós-método* no panorama de ensino de línguas<sup>129</sup>.

Um terceiro grande contexto de estudos, que surge a partir de meados da década de 1960, igualmente compondo o MC, consiste na atualmente denominada *aquisição de segunda língua* (ASL). De acordo com HOWATT (1988), essa área iniciou-se com suas preocupações voltadas principalmente para a educação primária e secundária de ensino de língua francesa como L2 na Inglaterra. Posteriormente, a partir da década de 1970, os estudos se estenderam para o ensino de língua inglesa também como L2.

Do ponto de vista da natureza da linguagem, essa área acaba encontrando respaldo nos promissores estudos sobre a aquisição de língua materna desenvolvidos por Chomsky, principalmente através do trabalho pioneiro de Pit Corder que, em 1967, de acordo com HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 334-5; tradução nossa), discorreu sobre "o papel do erro" na aquisição de L2. Howatt & Widdowson explicam que o que fora especificado por Chomsky como "dispositivo de aquisição da língua" (materna) encheu os olhos de alguns estudiosos de ensino-aprendizagem de L2, pensando exatamente na possibilidade de se "ativar" novamente esse dispositivo para a aquisição de uma L2. Para CORDER (1967), esse dispositivo se mostrava evidente nos tipos de deslizos recorrentes entre os aprendizes de L2 – o que fazia deles uma peça importante para as investigações na área. Os estudos de Corder, ainda segundo os autores, se estenderam para o ficou conhecido na área como *interlíngua*.

Do ponto de vista da natureza da aprendizagem, a ASL também rejeita o viés behaviorista (como o faz, também, o ECL<sup>130</sup>), tendo em vista a sua afinidade com a visão de Chomsky que, por sua vez, vai diretamente contra a de Skinner. No entanto, acaba ficando, também, sem uma referência teórica no que concerne a seus encaminhamentos pedagógicos, trazendo-lhe, evidentemente, problemas de ordem prática e de aplicação teórica – igualmente como ocorre com a teoria de Chomsky – o que nos faz voltar, aqui, na já enfatizada questão

---

<sup>129</sup> Cf. subtópico 3.4.2 deste capítulo.

<sup>130</sup> Gostaríamos de salientar que o EIL também rejeita os encaminhamentos do behaviorismo, só que, em termos pedagógicos, ela acaba esbarrando, de forma incontestável, em alguns dos pressupostos da teoria de aprendizagem desenvolvida pelo behaviorismo, mas que vem tomando um rumo diferente, menos manipulador com as teorias ditas neobehavioristas (pós-Skinner). Essas teorias tendem a prestigiar aspectos mentais, cognitivos e afetivos (associados aos comportamentos sociais) que foram completamente rejeitados pelo behaviorismo radical skinneariano. Exemplos dessa linha neobehaviorista são as pesquisas desenvolvidas pelo psicólogo Anthony Bandura que classifica sua visão de behaviorismo cognitivo-social.

(por HOWATT & WIDDOWSON, 2004) sobre a falta de uma teoria de aprendizagem, outra que não a behaviorista, coerente com as propostas da natureza da linguagem no MC.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, os linguistas aplicados Stephen Krashen e Nagore Prabhu, abordando diferentes aspectos em contextos de estudos distintos, partem da área de ASL na tentativa de obterem respostas pedagogicamente diferentes daquelas, até então, encontradas nessa área. Conforme HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 337; tradução nossa), Krashen "adotou a visão de que uma compreensão bem sucedida seria uma condição suficiente para a aquisição", ao passo que Prabhu "insistiu na participação ativa dos aprendizes no processo de produzir e comunicar significado".

Nesse contexto, os estudos desenvolvidos por PRABHU (1987), em seu livro de 1987, *Second language pedagogy*<sup>131</sup>, ganham maior projeção na área com a adesão de uma comunidade científica significativa (o ECCL). Comunidade que se mostra diferente, em alguma medida, daquelas inseridas nos três grandes contextos de investigação mencionados, quais sejam, EIL, ECL e ASL. Primeiro, porque o próprio Prabhu revela que sua visão não compartilha (1) as noções funcionais/nocionais do ensino comunicativo – e, aqui, estariam implícitos dois dos contextos citados (ECL e EIL), e (2) a concepção de competência comunicativa que deu origem ao MC/AC/ECL, optando, assim, pelo termo *comunicacional* ao se referir à sua teoria<sup>132</sup>. Segundo, porque o linguista aplicado indiano revela, ainda, que o seu projeto se distancia significativamente da visão de CORDER (1981) sobre o "desenvolvimento da língua como uma sequência de competências transitórias" (cf. PRABHU, 1987, p. 110; tradução nossa). Terceiro, porque HOWATT & WIDDOWSON (2004) – este último notadamente inserido no ECL – enfatizam que as visões de Prabhu e Krashen, compartilhando de uma concepção psicolinguística da linguagem, têm pouco em comum com a visão sociolinguística da linguagem que fundamentou o ECL. Os autores citam essa visão como *ensino comunicativo ortodoxo* (em relação direta e oposta ao ECCL de Prabhu – que nos parece ser considerado pelos autores como um ensino comunicativo não-ortodoxo – questão já mencionada nesta tese).

No entanto, apesar dos esforços de Prabhu, sua pesquisa ainda parece estar inserida na discussão de HOWATT & WIDDOWSON (2004) – já destacada algumas vezes nesse tópico – sobre a falta de uma teoria de aprendizagem, outra que não a behaviorista, coerente com as propostas da natureza da linguagem que se apresentem na evolução dos estudos sobre o ensino de línguas. Em relação a esse aspecto, PRABHU (1987) apresenta uma inovação na

---

<sup>131</sup> Cf. subtópico 3.2.2.1 deste capítulo.

<sup>132</sup> Cf. subtópico 2.3.3, capítulo 2.

pedagogia de ensino de línguas, a que ele nomeia *senso de plausibilidade* – que acaba inaugurando e reforçando a linha de pensamento dos estudiosos que sustentam uma *era do pós-método*<sup>133</sup>.

PRABHU (1987, p. 103-4; tradução nossa) enfatiza a visão de que "a qualidade do ensino em qualquer sala de aula é dependente da percepção pedagógica do professor [e que] o que o professor faz em sala de aula não é única, ou, até, primariamente, determinado pelo método de ensino que se tente seguir". Assim, pode-se dizer que muitos fatores podem influenciar as ações do professor em sala de aula, como suas experiências passadas como aluno e professor e, também, fatores relacionados às instituições onde trabalha e à relação com os próprios colegas de profissão – entre outros fatores, como os de ordem pessoal e psicológica. No entanto, o autor sustenta que um dos fatores mais importantes, que surge e co-existe com os outros fatores mencionados, é a "percepção de como a atividade de sala de aula guia o resultado de aprendizagem desejado" – que pode variar de diversas maneiras, em diferentes graus e de professor para professor. É essa percepção do processo de ensino e aprendizagem que conduz as atividades do professor em sala de aula, na relação com o conjunto dos vários fatores destacados, e que Prabhu denomina *senso de plausibilidade*.

### 3.2.2.1. O “Projeto de Ensino Comunicacional”

O linguista aplicada indiano Nagore Prabhu inicia no final de 1979 um projeto de ensino de segunda língua (inglês) que se estende até o início de 1984. O projeto foi desenvolvido ao longo desses cinco anos em oito classes de diferentes escolas primárias e secundárias no sul da Índia (atingindo um total de trezentos e noventa alunos/as entre as idades de oito a trezes anos), do qual participaram dezoito professores (sendo quatro professores de inglês, dois professores universitários com qualificação em ensino de inglês, nove especialistas em formação de professores e três membros do Conselho Britânico) e alguns colaboradores<sup>134</sup> (cf. PRABHU, 1987). O projeto, que ficou conhecido como *Projeto*

---

<sup>133</sup> Cf. subtópico 3.4.2 deste capítulo.

<sup>134</sup> De acordo com BRUMFIT (1984a, p. 234) do final de 1979 até 1983 foram ensinados 990 lições para 165 alunos/as, distribuídos em 4 classes, dos quais: "365 lições para uma classe de 40 garotas entre os anos de 1979-80 e 1981-2, 280 para uma classe de 40 garotas em Madras em 1980-81 para 1981-2, 90 para uma classe de 55 garotos em Bangalore em 1981-2, e 255 para uma classe mista de 30 em Madras em 1981-3".

*Bangalore, Projeto Bangalore-Madras, Projeto do Planejamento Procedimental ou Projeto de Ensino Comunicacional* (como Prabhu prefere denominá-lo<sup>135</sup>), teve suporte técnico-científico do Instituto Regional de Inglês em Bangalore e do Conselho Britânico em Madras – e, apesar de não ter sido um projeto de aplicação em larga-escala, não quer dizer, segundo Prabhu, que os fundamentos do projeto não possam ser aplicados como tal e fora do contexto de ensino indiano.

O projeto foi “fruto” das mesmas expectativas que fizeram emergir o ECL qual seja: uma necessidade urgente de mudanças no ensino estrutural de línguas de até então. No entanto, as mudanças propostas pelo ensino comunicativo, de acordo com BERETTA & DAVIES (1985, p. 121; tradução nossa), se estruturavam mais no conteúdo apresentado nos planejamentos – principalmente naquele tido como nocional/funcional – do que na metodologia propriamente dita. Prabhu e sua equipe acreditavam que a necessidade de mudança estava relacionada a uma mudança de metodologia dos planejamentos e não necessariamente de seus conteúdos, uma vez que as expectativas do projeto eram de que "as generalizações lingüísticas sobre a estrutura da língua são improváveis de se equipararem a quaisquer generalizações que estejam envolvidas no processo de construção da gramática do aprendiz". Assim, Prabhu e colaboradores apresentaram um *planejamento procedimental* de ensino de línguas que se propunha "ditado pela metodologia" (e não pelo conteúdo), sendo que essa metodologia (*baseada em tarefas*) pretendia focalizar a atenção dos aprendizes no raciocínio e no significado e era alicerçada em três momentos fundamentais: *pré-tarefa*, *tarefa*, e *feedback*:

**pré-tarefa** → *deixa conhecer a natureza da tarefa, traz à tona aspectos relevantes da língua, regula o nível de dificuldade da tarefa, e permite que alguns aprendizes aprendam a partir tentativas feitas por outros*

**tarefa** → *é um período de esforço autoconfiante produzido pelo aprendiz para alcançar uma meta claramente percebida (por exemplo, interpretar um cronograma ou um mapa)"*

**feedback** → *dá aos aprendizes uma indicação de quão exitosamente eles realizaram a tarefa"*

BRUMFIT (1984a, p. 236; tradução nossa) fornece um exemplo resumido de *pré-*

---

<sup>135</sup> Cf. subtópico 2.3.3, capítulo 2.

*tarefa, tarefa*<sup>136</sup> e *feedback*, vejamos:

**1** Um diálogo curto é passado para os alunos, e dois deles os lêem em voz alta, cada um no seu turno.

**2 Pré-tarefa:** o professor discute vinte e quatro questões de compreensão de respostas livre com a classe, incitando respostas, e usando qualquer linguagem que apareça naturalmente com a intenção de estabelecer comunicação.

**3 Tarefa:** os alunos são solicitados a dizer se cinco declarações, que lhes foram dadas, são verdadeiras ou falsas com referência ao diálogo. Eles são solicitados a dar as razões para as suas escolhas.

**4** As respostas verdadeiras/falsas dos alunos recebem 'marcas', assim lhes são fornecidos feedback em relação á tarefa.

A visão de Prabhu (1982 *apud* BERETTA & DAVIES, 1985, p. 121; tradução nossa) e colaboradores é enfatizada na forma como se apresenta por terem a convicção de que a "construção da gramática pelo aprendiz é um processo inconsciente que é mais bem facilitado ao levar ao aprendiz a preocupação com o significado, falando ou fazendo".

Com isso a principal hipótese do projeto era de que a *forma* da língua (a sua gramática) "é mais bem aprendida quando a atenção do aprendiz está focada no significado" (Prabhu, 1982 *apud* BRUMFIT, 1984a, p. 234; tradução nossa). Hipótese que se baseava na "crença de que pela forma que o aprendiz desenvolve a gramática da L2 (a língua-alvo) é provável que seja um processo que é 'orgânico' ao invés de 'aditivo'" (BRUMFIT, 1984a, p. 234; tradução nossa).

Esse processo *orgânico* é independente de questões importantes enfatizadas em outros planejamentos do MC, como o desenvolvimento funcional/nocional (ditado pelo conteúdo, como proposto por WILKINS, 1976) e/ou a apropriação social no uso da linguagem (como destacado no trabalho de WIDDOWSON 1978/1991)<sup>137</sup>. Esse processo tem a ver com o que Prabhu denomina em inglês *deployment* (que numa tradução livre para o português, para o contexto de ensino de línguas, significaria uma capacidade de colocar em uso a gramática da língua-alvo em resposta direta a uma necessidade de comunicar-se). Nesse contexto, a noção do termo *deployment* se relaciona com a condição para a *aquisição* da linguagem do projeto, já que o ensino *baseado em tarefas* opera com a ideia de que

[...] enquanto a mente consciente está executando alguns dos conteúdos

---

<sup>136</sup> Exemplos detalhados de *pré-tarefas e tarefas*, transcritas diretamente do projeto, podem ser encontradas nos Apêndices em PRABHU (1987).

<sup>137</sup> Veja PRABHU (1987: 16)

significativos, uma parte subconsciente da mente percebe, abstrai ou adquire algumas estruturas linguísticas agregadas a esses conteúdos, como um passo no desenvolvimento de um sistema interno de regras. A exposição intensa causada pelo esforço de realizar o conteúdo significativo é assim uma condição que é favorável para a abstração subconsciente – ou formação cognitiva – da estrutura da língua. (PRABHU, 1987, p. 71; tradução nossa).

Dessa forma, de acordo com BRUMFIT (1984a, p. 236; tradução nossa), há no projeto "uma forte ênfase na linguagem receptiva", uma vez que Prabhu (1982 *apud* BRUMFIT, 1984a, p. 236; tradução nossa) acreditava "que o desenvolvimento da recepção é também a parte mais precoce do desenvolvimento da produção e que os aprendizes irão produzir voluntariamente quando eles estiverem prontos para isso". Brumfit frisa as similitudes entre as reflexões de Prabhu e as de KRASHEN (1981/2002) sobre a teoria do insumo compreensível<sup>138</sup>.

Nessa questão em particular, PRABHU (1987, p. 6) destaca que o Projeto de Ensino Comunicacional tomou conhecimento do trabalho de Krashen depois de completar dois anos e que o "conceito geral de aquisição de segunda língua como um processo interno e auto-regulado é, com certeza, um conceito velho". Prabhu cita alguns trabalhos e entre eles o de PALMER (1921/1964). Em suas reflexões, Palmer já enfatizava a importância da compreensão de noções como *compreensão subconsciente*<sup>139</sup> e *gramática implícita* no processo de aquisição de L2/LE.

PRABHU (1987, p. 6-7; tradução nossa), explicita, ainda, textos de outros estudiosos da linguagem como Howatt (1984), Bloomfield (1914) e Palmer (1921). Bloomfield sinaliza que a "língua não é um processo de referência lógica para um conjunto consciente de regras"; Palmer enfatiza que aprendemos uma L2 sem saber o que estamos aprendendo, que a consciência atrapalha o funcionamento das capacidades naturais de assimilação, e que devemos conduzir a atenção dos aprendizes para os temas em questão numa atividade e não para a forma em que os temas são expressos. Mais do que uma possível semelhança com as ponderações de Krashen, as reflexões de Prabhu revelam algumas similitudes importantes com o pensamento de Chomsky sobre a competência gramatical/linguística e o processo *orgânico* da gramática e com o de Piaget sobre os processos cognitivos no desenvolvimento da linguagem<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup> Cf. subtópico 3.5.1 deste capítulo.

<sup>139</sup> Cf. subtópico 2.3.2.2, capítulo 2.

<sup>140</sup> As ligações entre a visão de Chomsky e a de Piaget na aquisição da linguagem são destacadas no subtópico



A visão de *significado*, tão fortemente enfatizada no projeto, também está diretamente relacionada à noção de *comunicação*, uma vez que para PRABHU (1987, p. 16) comunicar-se é um "processo de lidar com uma necessidade de fazer sentido ou passar significado".

Baseado nesses princípios, os materiais desenvolvidos para a evolução do projeto pretendiam explorar (cf. Prabhu, 1982 *apud* BRUMFIT, 1984a, p. 234; tradução nossa):

- i o desejo natural do aprendiz de encontrar um desafio (i.e. resolver um problema para provar que ele pode resolvê-lo),
- ii a preocupação com o significado ou o pensamento que tal resolução do problema necessariamente traz à tona,
- iii o empenho circunstancial com o uso da linguagem que tal atividade engendra.

O projeto fundamentou-se, também, na convicção da existência de uma forte intuição pedagógica (que Prabhu definiu como *senso de plausibilidade*) em professores de línguas no exercício de suas funções em contextos reais de ensino. Essa pedagogia intuitiva ou perceptiva, de acordo com Prabhu, pode prever o encaminhamento de habilidades da língua-alvo que se desenvolvem no exercício inconsciente, de aprendizes, de um *esforço comunicacional* (desejo e [produção da] ação de se comunicar eficientemente), viabilizando a visão-base do projeto segundo a qual

[...] o desenvolvimento da competência em uma segunda língua requer não a sistematização das contribuições da linguagem ou a maximização da prática planejada, mas sim a criação de condições em que os aprendizes se engajem em um esforço para lidar com a comunicação. (PRABHU, 1987, p. 1; tradução nossa)

No projeto, a visão sobre *competência* (subjacente à aquisição da linguagem), nos esclarece PRABHU (1987, p. 6; tradução nossa),

[...] difere do que é geralmente chamado de 'ensino comunicativo de línguas' quanto aos objetivos (competência gramatical no primeiro caso, competência comunicativa distinta no último) e quanto ao significado (atividade focada no significado no primeiro caso, atividade prática organizada em termos de aspectos de apropriação situacional no último).

Ainda em relação à noção de *competência* em uma língua e, também, à noção de *comunicação*, PRABHU (1987, p. 1; tradução nossa) enfatiza que, no contexto do projeto, a

primeira é vista "como algo que consiste principalmente em uma habilidade para adequar-se automaticamente às normas gramaticais" (como já foi enfatizado); e a segunda "como uma questão de compreensão, chegando a, ou conduzindo ao significado". Assim, de acordo com o autor, o foco do projeto não estava na

[...] competência comunicativa (no senso restrito de alcançar uma apropriação social ou situacional, como distinta da conformidade gramatical), mas sim na competência gramatical por si só, a qual foi teorizada para desenvolver no curso de atividade focada em significado.

A metodologia utilizada no projeto foi denominada *ensino baseado em tarefas*, que consiste na realização de *pré-tarefas* e *tarefas* (como já foi destacado no início deste tópico), visa uma interação professor-alunos, sustentada pela reflexão lógica e por tentativas e erros, geralmente utilizando-se pequenos textos na língua-alvo com um problema intelectual a ser resolvido. Essas *pré-tarefas* e *tarefas* contavam com uma forte intuição do professor em sala de aula, primeiro, para criar condições para que os aprendizes pudessem lidar com a comunicação na língua-alvo ao exercitarem a competência gramatical, e, segundo, para perceberem a qualidade dos resultados obtidos, reiniciando o processo a partir e em consequência desses resultados e fazendo evoluir teoria e prática em cooperação.

O tipo de *planejamento* (como já foi ressaltado) utilizado para guiar as aulas durante o projeto foi classificado de *procedimental*. De acordo com PRABHU (1987, p. 89-90; tradução nossa), alguns planejamentos de ensino de línguas são compreendidos como um "constructo operacional", ou seja, preocupam-se com o "processo de ensino"; outros, são tidos como um "constructo iluminativo", interessam-se apenas pelo "produto da aprendizagem". A diferença do *planejamento procedimental* em relação a outros, segundo o autor, é que os *planejamentos gramaticais*, por exemplo, são notadamente um constructo operacional, e os *planejamentos baseados em conteúdo* (do tipo nocional/funcional) são compreendidos como "um constructo iluminativo que é também usado como um constructo operacional". O *planejamento procedimental* é um "constructo operacional que é deliberadamente diferente do constructo iluminativo". O termo *iluminativo*, nesse contexto, se refere à "especificação do que é para ser aprendido em termos de um modelo conceitual que objetiva proporcionar uma compreensão (daí o termo 'iluminativo') da natureza da área do assunto em questão".

Historicamente, no contexto de ensino de língua inglesa (L2) na Índia, nos últimos

trinta anos<sup>141</sup>, antes da implementação do projeto em questão, de acordo com Prabhu, os planejamentos se reestruturaram e passaram a privilegiar uma base estrutural-lexical (típica do movimento gramatical), com foco nas quatro habilidades da língua (ler, escrever, falar e ouvir) com atividades controladas, repetitivas e de memorização. A metodologia utilizada era a que ficou conhecida como *estrutural-oral-situacional*<sup>142</sup> (idealizada por Harold Palmer<sup>143</sup>) e, embora possuísse uma pedagogia que privilegiava o ensino da gramática apenas de forma implícita (competência gramatical) e não explícita (como ocorria com outros métodos do movimento gramatical, o audiolingual, por exemplo), ainda assim, essa metodologia se mostrava altamente controlada pelas próprias bases teóricas do método, deixando pouquíssimo espaço para a reflexão de um *sensu de plausibilidade* nos contextos de ensino – o que não dava abertura para a inclusão das novas idéias de uma pedagogia intuitiva que surgia no contexto de ensino de línguas na Índia, principalmente com as inovações do trabalho de Prabhu, já no início da década de 1970.

Essa insatisfação levou os estudiosos da linguagem na Índia a voltarem suas atenções para o movimento comunicativo e para as bases do novo planejamento nocional/funcional para o ensino de línguas que vinha se desenvolvendo na Europa. Dessa forma, dois seminários foram preparados em Bangalore para que as novas idéias do ensino comunicativo de línguas pudessem ser analisadas tendo em mente o contexto indiano. Entre os especialistas requisitados estavam Wilkins (representado por Keith Johnson) – que havia participado do Conselho da Europa e publicado trabalhos sobre os planejamentos nocional, funcional e situacional<sup>144</sup>; e Widdowson - que esclareceria sua visão discursiva da língua(gem) e suas implicações pedagógicas como propostas em sua publicação de 1978<sup>145</sup>.

Porém, mesmo diante de tanta inovação para a área de ensino de línguas, presente nas idéias dos linguistas aplicados europeus que compartilhavam das idéias-base de surgimento do movimento comunicativo, os especialistas indianos não concordaram com alguns aspectos fundamentais das visões apresentadas pelos palestrantes. Aspectos discutidos a seguir:

- (1) os especialistas indianos eram simpatizantes da ênfase em um ensino de línguas marcado pelo desenvolvimento de uma gramática implícita (e não explícita) ou, melhor, pelo reconhecimento da importância da competência gramatical dos

---

<sup>141</sup> Esse tempo é em relação à data de publicação do livro, PRABHU (1987), que explicita o projeto.

<sup>142</sup> Em inglês leva a denominação “*Structural-Oral-Situational*” e a sigla “*S-O-S*”.

<sup>143</sup> Veja PALMER (1921).

<sup>144</sup> Veja WILKINS (1976 e 1979).

<sup>145</sup> Veja WIDDOWSON (1978/1991).

aprendizes no processo de aquisição de uma língua, ora destacada nos trabalhos de PALMER (1921). Embora eles não concordassem com o planejamento estrutural que sustentava a metodologia de Palmer. No entanto, essa idéia de ênfase na gramática implícita (competência linguística) era completamente descartada pelo ensino comunicativo de língua que, por sua vez, sustentava a importância da competência comunicativa como destacada em HYMES (1972).

- (2) as bases do planejamento nocional/funcional, propostas pelo movimento comunicativo como uma alternativa ao planejamento estrutural, não convenceram os especialistas indianos no que concernia à ausência de enfoque sobre a forma da língua-alvo desse planejamento. Isso porque a cada categoria nocional e/ou funcional aparecia sempre uma combinação de estruturas linguísticas e, embora “disfarçadas”, elas apareciam e, ao aparecerem, acabavam sendo pouco sistematizadas – ou seja, ainda que o objetivo desse planejamento não fosse explicitamente a competência gramatical, ela aparecia e era negligenciada.

Para os linguistas aplicados indianos o desenvolvimento da competência gramatical (e não das formas gramaticais e/ou da competência comunicativa, propriamente dita, “camuflando” a competência gramatical) era o objetivo primeiro em um processo de aquisição da linguagem. Nesse contexto, esses teóricos acreditavam (e continuam acreditando) que era a "abstração subconsciente do sistema gramatical que habilitava o sistema a operar subconscientemente no uso posterior da linguagem pelos aprendizes de tal maneira que o conhecimento resultante do ensino explícito da gramática não operaria" (cf. PRABHU, 1987, p. 14; tradução nossa).

Dessa forma, a partir desse contato entre linguistas aplicados indianos e europeus ficou “selada” uma divisão (porém, mais implícita do que explicitamente marcada) entre o que se deve compreender por ECL e ECCL.

#### **3.2.2.1.1. Avaliação, comentários e críticas ao “Projeto de Ensino Comunicacional”**

Desde a implementação do *Projeto de Ensino Comunicacional* e, depois, da

publicação do livro *Second Language Pedagogy* (PRABHU, 1987), que descreve todo o projeto em suas bases teórico-práticas, o seu potencial como reflexão pedagógica inovadora no contexto de ensino de línguas foi incontestável (JOHNSON, 1982; BRUMFIT 1984a; HOWATT, 1984 e 1988; BERETTA & DAVIES, 1985; HOWATT & WIDDOWSON, 2004), bem como a sua contribuição para o avanço das pesquisas área de aquisição de L2/LE baseada em tarefas (LONG, 1985; WILLIS, J. (1996); NUNAN, 1989 e 1993; ROBINSON, 2001; BYGATE *et al.*, 2001; ELLIS, R. 2003 e 2005; EDWARDS & WILLIS, 2005; LEAVER & WILLIS, 2005; DEN BRANDEN, 2006; WILLIS & WILLIS, 2007 – entre outros trabalhos).

No entanto, houve também algumas críticas contundentes (GREENWOOD, 1985; BERETTA, 1990) aos resultados concretos do projeto. Nesse subtópico limitar-nos-emos a desenvolver uma revisão das principais obras que comentam diretamente o projeto, seja avaliando-o, enaltecendo-o ou criticando-o.

Johnson (1982 *apud* GREENWOOD, 1985, p. 268; tradução nossa) parece ser uma das primeiras autoras<sup>146</sup> a comentar a importância do projeto de Prabhu. Ela relata que "parte do interesse no projeto Bangalore pelo observador europeu ocorre por ele provocar reflexão acerca do planejamento nocional". Embora Johnson também tenha pontuado algumas dúvidas em relação às pretensões do projeto, dúvidas que foram levantadas pelas insuficientes evidências de seus resultados.

BRUMFIT (1984a), em seguida, discute a organização, os objetivos e o valor do *planejamento procedimental* subjacente ao projeto; pontua, ainda, duas grandes críticas feitas a ele no que se refere à proeminência do raciocínio e da ausência de trabalho em grupo, enfatizando também alguns comentários pessoais<sup>147</sup> de Prabhu a essas críticas. Brumfit esclarece que, de fato o projeto, inovou a prática tradicional de ensino de línguas com seu modelo de planejamento *procedimental* – que por si só já focou uma preocupação central na discussão contemporânea sobre o desenvolvimento dos planejamentos de ensino de línguas, embora tenha "pecado" pela falta de detalhes em sua descrição e resultados<sup>148</sup> – o que, segundo BRUMFIT (*op. cit.*, p. 238; tradução nossa), não significa que o projeto deva ser

---

<sup>146</sup> GREENWOOD (1985: 268; tradução nossa) comenta que o artigo de BRUMFIT (1984a) foi publicado *quatro anos depois da resenha original* (e.g. 1980) - o que nos faz pensar que Brumfit foi provavelmente o primeiro autor a comentar positivamente o projeto.

<sup>147</sup> BRUMFIT (1984a) esclarece que visitou o projeto durante os meses de março e abril de 1981.

<sup>148</sup> Lembrando que em 1987 Prabhu lança o livro *Second Language Pedagogy* que pretendeu demonstrar em detalhes o desenvolvimento teórico-prático do projeto com um Apêndice descritivo das tarefas desenvolvidas durante o projeto e de seus resultados (cf. BERETTA & DAVIES, 1985). No entanto, o livro vai além da descrição do projeto e de seus resultados e propõe, como o título já nos mostra, uma pedagogia de L2 que por si só já se mostra inovadora para a área de ensino de línguas.

subestimado em sua importância, já que "ele começou como um experimento, mas logo adquiriu força própria como resultado do interesse que criou, e de modo crescente apareceu ser distintamente parte de uma pesquisa-ação em larga escala".

No entanto, o projeto merece algumas ponderações. Para BRUMFIT (1984a) o próprio termo *procedimento* não é claro, embora o autor acreditasse que seu significado tácito fosse "qualquer atividade que não é especificadamente direcionada para a língua" (p. 233; tradução nossa), já que Prabhu & Carroll (1980 *apud* BRUMFIT, 1984a, p. 233; tradução nossa) haviam sinalizado que esse tipo de planejamento pretendia indicar "o que é feito na sala de aula e não as partes do conteúdo que serão aprendidas". Em relação às críticas de que o projeto deixava muito em evidência o raciocínio do aluno no processo de aquisição, Prabhu destaca que confiar exclusivamente em artifícios cognitivos pressupõe que os aprendizes estarão motivados para uma curiosidade essencialmente intelectual. Sobre esse aspecto, Prabhu ainda coloca que o inglês para os indianos (e, para a maioria dos aprendizes de inglês como L2/LE) é uma língua de *raciocínio* e não de *emoção*. No que se refere ao desencorajamento do trabalho em grupo no projeto, Prabhu coloca que é uma medida para que a LM não seja utilizada durante o processo de aquisição da língua-alvo.

HOWATT (1984, p. 288; tradução nossa) coloca que o projeto de Prabhu iniciou-se com uma interpretação "forte" de *comunicação* no MC e que seus resultados iniciais foram encorajadores, mas que algumas de suas características poderiam gerar controvérsias, "em particular, a baixa prioridade que ele vincula à comunicação social". No entanto, Howatt enfatiza que independente de seus resultados o projeto "estabeleceu o contexto para um dos mais interessantes argumentos [de Pit Corder, cf. Howatt] dos anos de 1980, se não além", qual seja, de que dando motivação e uma vez exposto às exigências da língua-alvo, "é inevitável que o ser humano irá aprender uma L2". Em seu artigo de 1988, Howatt volta a citar a visão de Prabhu como uma interpretação "forte" de *comunicação*, e que, por ser cuidadoso com as palavras, Prabhu prefere utilizar o termo *comunicacional* em vez do do termo *comunicativo*<sup>149</sup> já instituído na área.

BERETTA & DAVIES (1985) expõem uma avaliação<sup>150</sup> independente (e suas dificuldades) do Projeto de Ensino Comunicacional realizada no ano de 1984. O propósito de tal avaliação foi demonstrar, através da aplicação de testes (proficiência em compreensão de leitura, escrita e gramática contextualizada e ditado) em quatro escolas, as possíveis diferenças em termos da capacidade no inglês de alunos participantes do projeto (grupo

---

<sup>149</sup> Cf. subtópico 2.3.3, capítulo 2.

<sup>150</sup> Essa avaliação é exposta como Apêndice em PRABHU (1987).

experimental) e daqueles em contexto tradicional de ensino (grupo padrão). Para tanto, os autores já adiantam que a dificuldade de comparar métodos, a fim de avaliá-los como bons ou ruins ou melhores ou piores, é algo já muito relatado na literatura da área – uma vez que os métodos por si só já são notoriamente difíceis de definir. Houve a dificuldade também, de acordo com Beretta & Davies, de desenvolver testes devidamente apropriados para os contextos de investigação e para o controle das variáveis da interpretação dos resultados. Os autores (*op. cit.*, p. 125; tradução nossa) enfatizam, ainda, as hipóteses que pretendiam confirmar ou não através desse estudo avaliativo, quais sejam:

**1** há uma diferença entre as habilidades da língua provenientes do ensino focado na forma e aquelas provenientes do ensino focado no significado. Deste modo, esperamos que cada grupo tenha um desempenho significativamente melhor em seus próprios testes.

**2** a aquisição de estrutura não baseada em planejamento é mais bem alcançada sem foco na forma; se isso for verdade, o grupo experimental poderá fazer significativamente melhor do que o grupo padrão os testes de proficiência de gramática contextualizada e ditado.

**3** a estrutura adquirida **sem** foco na forma está mais prontamente disponível para ser colocada em uso do que a estrutura aprendida **com** foco na forma; para isso ser confirmado, o grupo experimental terá que ter uma pontuação significativamente mais alta do que o grupo padrão em testes de compreensão auditiva e de leitura.

Diante do que foi exposto, BERETTA & DAVIES (1985) chegaram às seguintes conclusões:

O conhecimento superior dos dois grupos nos testes designados como unidade de medida para os dois métodos indica que as duas unidades de medida acessaram dois tipos diferentes de aprendizagem (p. 125; tradução nossa) – sendo que nos testes de proficiência o grupo experimental se saiu um pouco melhor do que o grupo-padrão;

As demandas da primeira hipótese foram satisfatórias, já que os dois grupos se saíram bem em seus próprios testes;

A segunda hipótese foi parcialmente não-confirmada, pois não houve uma diferença significativa entre os dois grupos nos resultados dos testes de gramática contextualizada e ditado. No entanto, o grupo experimental foi significativamente melhor no ditado em uma das escolas e, em outra, no teste de gramática contextualizada.

Os requisitos da terceira hipótese também foram preenchidos, uma vez que os alunos do projeto superaram significativamente o grupo do contexto tradicional de ensino no testes de compreensão auditiva e de leitura.

Resumindo, BERETTA & DAVIES (1985, p. 126; tradução nossa) relatam que os resultados enfatizados revelaram que, primeiro, há "um padrão que é consistente com a primeira e terceira hipóteses, e em parte consistente com a segunda (e central) hipótese"; segundo, apesar das limitações encontradas no processo de avaliação, os resultados num todo foram positivos, proporcionando "um suporte para o projeto reivindicar que a construção da gramática pode realizar-se exclusivamente por meio do foco no significado".

GREENWOOD (1985)<sup>151</sup> retoma as discussões sobre o projeto em Prabhu & Carroll (1980)<sup>152</sup> Johnson (1982)<sup>153</sup> e BRUMFIT (1984a) e critica este último por não acrescentar comentários às dúvidas enfatizadas por Johnson sobre as reais pretensões de Prabhu, limitando-se apenas, segundo o autor, a reiterar a posição de Johnson, uma vez que a resenha do artigo de Brumfit havia sido originalmente exposta à comunidade em 1980. Greenwood pontua que, após quatro anos desde a resenha original e a publicação do artigo, Brumfit teria tido tempo suficiente para apresentar à comunidade mais informações e, possivelmente, alguns resultados concretos do projeto, avançando, assim, nas reflexões expostas por Johnson. Isso devido ao fato de que as expectativas expostas no artigo de Prabhu & Carroll (1980) pareciam ser altamente positivas.

Autora enfatiza, ainda, que no artigo citado, Prabhu e Carroll argumentam em favor de um *planejamento procedimental* que é *orientado por tarefa* em vez de *baseado em gramática* ou *baseado no conteúdo*. O que subentende a existência de um projeto prático/experimentado que rejeita a visão popularizada do planejamento nocional, explorando, dessa forma, *outra avenida* dentro do MC, mas que para por aí sem qualquer respaldo nas publicações posteriores.

Greenwood reivindica abertamente a necessidade de maiores informações sobre o andamento do projeto como, por exemplo, informações sobre o desempenho de professores e alunos, e evidências explícitas e ilustrativas dos materiais utilizados e da metodologia

---

<sup>151</sup> O artigo de Greenwood é publicado no mesmo ano (e mesma revista) que o artigo de BERETTA & DAVIES (1985) que avalia o projeto de Prabhu, expondo alguns de seus resultados. O artigo de Beretta & Davies é publicado em abril e o de Greenwood em outubro, o que mostra que este último desconhecia o artigo de Beretta & Davies.

<sup>152</sup> Prabhu, N. S. & Carroll, D. J. *Syllabus design and methodology*. **Newsletter (Special Issue)**, Vol. 1(4), 1980, pp. 1-20. Bangalore: Regional Institute of English.(cf. GREENWOOD, 1985).

<sup>153</sup> Johnson, K.. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon, 1982 (cf. GREENWOOD, 1985).



empregada – o que mostra uma inquietação da comunidade científica em relação ao desenvolvimento do projeto.

BERETTA (1990) realiza uma pesquisa retrospectiva sobre a implementação do projeto na qual lança mão da coleta de narrativas dos dezoito professores que participaram do projeto, dos quais apenas quinze<sup>154</sup> efetivamente contribuíram. Juntamente com a solicitação das narrativas, foi anexada uma carta em que constavam algumas questões importantes (não mencionadas no artigo), não restritivas, que deveriam ser levadas em consideração para a redação dessas narrativas. Para a classificação dos depoimentos na análise das narrativas foram estipulados três possíveis *níveis de implementação* (NI), a saber (p. 324; tradução nossa):

Nível 1: Orientação

Estado no qual o professor não está completamente ciente do projeto, nem de como usá-lo, nem de quais podem ser seus efeitos.

Nível 2: Rotina

Estado no qual a consciência do professor dos princípios e metodologia do projeto está bem desenvolvida, e no qual seu uso é relativamente estável.

Nível 3: Renovação

Estado no qual o professor está ciente das forças e das fraquezas do projeto e está conscientemente buscando modificações que beneficiarão os aprendizes.

Com isso, BERETTA (*op. cit.*, p. 325) mostra um resultado preliminar que classifica 40% dos professores no *nível 1* (nível tido como *inadequado*), 47% no *nível 2* e 13% no *nível 3*. O que, segundo o autor, evidencia (se juntarmos os níveis 2 e 3; níveis tidos como adequados) "que 60% dos professores implementaram o projeto ao menos no nível 2 (Rotina), enquanto que 40% deles falharam ao se orientarem completamente para as demandas de inovação". Mas sobre esses dados ainda paira uma importante questão: "quais variáveis melhor contam para as discrepâncias observadas na implementação?" Para responder a essa questão, Beretta volta-se para os dados biográficos dos professores (solicitados juntos com as narrativas). Na análise desses dados 4 professores foram classificados como "padrão" (PP) e 11 como "não-padrão" (PNP); os primeiros apenas com graduação e os segundos com níveis variados de pós-graduação entre especialização e doutorado). Outro dado importante encontrado foi a variação nos NIs entre os professores que participaram do projeto antes e

---

<sup>154</sup> BERETTA (1990) pontua que apesar da solicitação aos dezoito professores, dois deles não responderam; sendo que esses dois se envolveram com o projeto apenas por um período pequeno. Ainda segundo o autor, uma das narrativas foi descartada por se apresentar muito breve e irrelevante.

após junho de 1982: os quatro PPs participaram após (três classificados no *nível 1* e um no *nível 2*; dos 11 PNPs, seis participaram antes (um no *nível 1*, quatro no *nível 2* e um no *nível 3*), dois após (um no *nível 1* e outro no *nível 2*) e três em ambos os períodos (cada um em um *nível*).

Diante desses resultados e contando que os princípios e a metodologia do projeto se mantiveram constantes durante toda a execução do projeto (dado confirmado pelo autor com o próprio Prabhu), Beretta conclui que somente os PNPs conseguiram atingir substancialmente os *níveis 2* e *3* (adequados), sendo que, na comparação entre os PNPs e os PPs que participaram do projetos após junho de 1982, apenas um PNP foi classificado em *nível 1* (não adequado) contra três PPs. Para Beretta isso mostra claramente a dificuldade de professores-padrão (sem pós-graduação) de poderem assimilar e levar a cabo uma visão de ensino/aprendizagem de língua nos moldes propostos por Prabhu, e, também, da necessidade de projetos experimentais como esse para detectar esse tipo de “problema” ainda durante a sua implementação (e não após, como no caso do estudo de Beretta).

Beretta enfatiza, ainda, que os PNPs relataram um sentimento de “posse” sobre o projeto, o que pode ter influenciado substancialmente o baixo resultado dos professores no *níveis 3* – já que esse tipo de sentimento pode tornar inviável o que o autor denominou de *renovação*. Nesse sentido, Beretta pontua uma certa incoerência no projeto, tendo em vista que Prabhu notadamente fundamenta sua pedagogia de ensino de línguas em função do desenvolvimento e da valorização de um *senso de plausibilidade* do professor.

PRABHU (1990b, p. 338, tradução nossa) responde às críticas ao projeto reveladas no artigo de BERETTA (1990). O autor começa ponderando sua compreensão – que parece diferir da visão de Beretta – para o uso do termo *implementação* que

[...] se pode referir ao trabalho feito no projeto (i.e. o ensino de 8 classes ao todo, por um total de 18 professores, em um período de mais de 5 anos) ou a qualquer tentativa subsequente de obter um grande número de alunos e professores para usar o método de ensino resultante do projeto.

PRABHU (*op. cit.*, p. 338; tradução nossa) explica que inicialmente os trabalhos no projeto eram vistos pela equipe como primariamente *desenvolvimentais*, ou seja, como uma tentativa de envolver os procedimentos dos professores mantendo-os consistentes com a teoria de aprendizagem e de obter o máximo possível de entendimento de ambos, procedimentos e teoria. No entanto, a partir das discussões nos seminários foi diagnosticado que esse *esforço desenvolvimental* não estava ocorrendo devido a uma preocupação prematura

com a possibilidade de uma subsequente implementação do projeto em larga escala, o que fez com que a equipe repensasse a visão do projeto como uma *tentativa de exploração* e não de *propagação*. O autor ressalta que a averiguação de Beretta – de que [até] um pequeno número de professores no projeto operou em diferentes níveis de compreensão da teoria o do método, e que uma maioria apenas tentou segui-lo fielmente – reforça a visão do autor, expressada em seu livro de 1987 (*Second language pedagogy*), segundo a qual

[...] qualquer tentativa de obter um grande número de professores para seguir um novo método de ensino [...] é o mesmo que reduzir rapidamente o nosso método a uma mera questão de rotina (não relacionada às diferentes percepções dos professores de suas próprias pedagogias); e que uma abordagem mais produtiva seria obter diferentes professores para interagir com a nova teoria ou método, enquanto são livres para mudar seu próprio ensino apenas na extensão que suas variadas percepções pedagógicas são influenciadas por tal interação.

A questão, já mencionada por Prabhu<sup>155</sup> a respeito da possibilidade do projeto poder ser implementado em larga escala (apesar de ter sido desenvolvido em pequena escala) e fora do contexto indiano, parece evidenciar-se como uma questão geradora de desentendimentos. PRABHU (1990b) ressalta que Beretta tenta falsificar algumas de suas colocações ao se mostrar enfático sobre as *intenções secretas* de Prabhu no que se refere ao tema da implementação do projeto em larga escala; bem como omite algumas outras que até antecipam alguns dos resultados apresentados por Beretta.

Em uma das respostas aos questionamentos de Beretta no ano de 1986, PRABHU (*op. cit.*, p. 339; tradução nossa) sinaliza que, inicialmente, ele achava que os princípios básicos do projeto permaneceriam constantes durante os cinco anos e, no entanto, a compreensão desses princípios continuou evoluindo a todo momento ("variando, inevitavelmente e com uma extensão razoável, de um membro do projeto para outro"). Essa última colocação, segundo Prabhu, antecipa as “descobertas” de Beretta sobre os *níveis de implementação*, mas é descartado por ele nas discussões em seu artigo. No que se refere às críticas ao *senso de plausibilidade*, Prabhu coloca que Beretta tenta imprimir uma conotação factual, o que não corresponderia à visão de descrição de uma situação ideal na inovação pedagógica que Prabhu tenta levantar.

Por fim, Prabhu enfatiza que as críticas de BERETTA (1990, p. 322; tradução nossa) de que "apesar dos princípios bem conhecidos do projeto, muito pouco se sabe sobre o que

---

<sup>155</sup> Cf. início do subtópico 3.2.2.1 deste capítulo.

acontece em sala de aula" é algo que deve ser deixado para a comunidade científica julgar, mas que, no entanto, Beretta teve acesso livre ao projeto durante o seu desenvolvimento para poder responder a tal questão. PRABHU (*op. cit.*: 1990b, p. 340; tradução nossa) termina suas considerações dizendo que "o que Beretta faz nesse estudo particular, contudo, é atribuir, ele mesmo, falsas declarações ao projeto e depois prosseguir falsificando-as".

Em HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 349; tradução nossa) os autores comentam as *desventuras* de um projeto notadamente reconhecido como "experimental" e o fato dele não possuir os devidos recursos para o desenvolvimento de seu "papel" até o seu final. No entanto, os autores enfatizam que os resultados obtidos (cf. BERETTA & DAVIES, 1985; BERETTA, 1990; PRABHU, 1987) foram positivos, como também a sua influência para o crescimento da literatura da área sobre *ensino de línguas baseado em tarefas*. Os autores comentam, ainda, que o planejamento (*procedimental*) nos moldes propostos por Prabhu é de difícil implementação no sistema educacional, pois, por um lado, seriam necessários *professores engenhosos* na produção de tarefas e, por outro, a categoria de "mestres em tarefas não é exatamente o papel que a maioria dos professores tem em mente quando se empenham em se tornarem qualificados em Inglês". Porém,

[...] numa visão ampla, há poucas dúvidas que o projeto esteve entre os mais inovadores do período pós-guerra e a parte que ele desempenhou em promover uma discussão nos princípios do ensino-aprendizagem de língua, dando a eles uma contínua importância para a profissão como um todo.

HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 366; tradução nossa) colocam que o que ficou reconhecida também como *instrução baseada em tarefas* (IBT) tornou-se proeminente ao longo dos anos, e que essa abordagem parece ter "credenciais de efetividade prática e de validade teórica". Nesse sentido, os autores destacam que o que a IBT (como eles preferem denominar) tem de novidade em relação ao ECL e ao EIL – que também utilizam tarefas em suas práticas – é que na IBT "as tarefas são vistas como centrais e não como atividades de apoio: elas não são apenas técnicas úteis, mas princípios constitutivos de uma nova abordagem".

### 3.2.2.2. O “Projeto Brasileiro de Inglês para Fins Específicos”

No final da década de 1970, no Brasil, iniciavam-se as primeiras discussões sobre o movimento comunicativo entre os especialistas da área, com a realização de congressos científicos sobre o tema e com a adoção de livros didáticos importados da Europa de linha nocional-funcional. O ensino de línguas no país já se mostrava “cansado” da falta de resultados mais efetivos no emprego da visão estruturalista-behaviorista do audiolingualismo, que fora “abraçada” com tanto vigor e otimismo, tendo em vista a forte influência da linha norte-americana no contexto brasileiro.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na época, era uma das poucas universidades brasileiras com cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada, inclusive com o oferecimento, já no início dos anos de 1980, de uma disciplina intitulada *O ensino de inglês para fins específicos* ministrada por um professor visitante, Maurice Broughton, do Conselho Britânico de Linguística Aplicada (cf. DEYES, 1984). Nota-se, aqui, que a PUC-SP já se adiantava na “corrida” pela assimilação das novidades que “borbulhavam” na Europa e, também, já se posicionava claramente com sua linha de adesão a uma comunidade científica específica que vinha se desenvolvendo dentro da LA desde os seus primeiros passos. Assim, como esclarece CELANI (1997, p. 153), “a abordagem subjacente ao ensino de línguas para fins específicos, que começou a se delinear no final da década de 60, no contexto internacional, desencadeou grandes mudanças no panorama do ensino de línguas estrangeiras”, também, no contexto brasileiro.

Por outro lado, no ambiente de formação acadêmica, nos cursos de pós-graduação de várias especialidades espalhados pelas universidades em todo o Brasil, o uso principalmente da habilidade da leitura em língua inglesa para o acesso a informações científicas em literatura técnica especializada, fez com que houvesse uma grande demanda por cursos de inglês como LE direcionados para esse fim específico. Dessa forma, segundo DEYES (1984, p. 3; tradução nossa), “Maria Antonieta Celani, [então] chefe do Departamento de Inglês na PUC e Maurice Broughton visitaram várias universidades a fim de propor um Projeto Nacional de Ensino de Inglês para Fins Específicos”.

O projeto ganha vida em parceria com o Conselho Britânico e órgãos brasileiros de fomento a pesquisa. É implementado em vinte e três universidades brasileiras durante os anos de 1980 até 1990, atendendo a mais de dois mil estudantes e com a adesão de quase duzentos

professores de inglês e alguns coordenadores<sup>156</sup> em momento e épocas distintas do projeto. Para concentrar os trabalhos, foi criado um centro especializado denominado CEPRIL<sup>157</sup>, incorporado à PUC-SP, onde se desenvolveriam pesquisas e discussões entre os especialistas, bem como o treinamento de professores e a produção de materiais teóricos e práticos do projeto. Uma revista científica, *The ESPECIALIST*, também foi criada e toda a equipe de especialistas e professores de inglês participantes publicavam suas experiências e resultados no envolvimento com o projeto. A revista também estava aberta para o recebimento de artigos de outros pesquisadores que, direta ou indiretamente, já trabalhavam com o tema do EIL, tanto no Brasil quanto no exterior (cf. CELANI *et al*, 1988).

Apesar do projeto em questão seguir uma linha geral de reflexão teórico-prática subjacente ao EIL (como fora desenvolvido na Europa), para o contexto brasileiro, no entanto, de acordo com HOLMES & CELANI (2006, p. 112), foram inicialmente estabelecidos alguns parâmetros de sustentação, tais como: o não uso de uma metodologia pronta ou “importada<sup>158</sup>” – embora a “metodologia baseada em habilidades” tenha sido de bastante influência no projeto –; e a não produção de livro didático central ou nacional, sendo que os materiais produzidos deveriam ser baseados em recursos locais. Alguns desses parâmetros, na verdade, como o não-uso de metodologias prontas, já haviam sido estabelecidos pelo próprio Conselho Britânico e serviam, também, para outros projetos de EIL em outras partes do mundo, como os da Malásia e da Colômbia (esses projetos, no entanto, produziram livros didáticos próprios). A idéia geral do Conselho Britânico era estabelecer uma concepção humanista e não-dogmática. Pretendiam privilegiar o desenvolvimento do conhecimento local e/ou regional, tanto teórico quanto prático, viabilizando, assim, uma independência e sustentabilidade de cada projeto em seu próprio país.

Assim, respeitando as necessidades locais de cada universidade – na relação entre o conhecimento dos professores, materiais disponíveis e o nível na língua-alvo de seus alunos – o projeto brasileiro, conforme HOLMES & CELANI (2006, p. 113; tradução nossa), privilegiou o que seus idealizadores e coordenadores denominaram “metodologia brasileira ou

---

<sup>156</sup> Alguns desses coordenadores receberam formação específica em cursos, a nível de pós-graduação, de três meses, sobre metodologia em ensino de inglês para fins específicos em universidades (Lancaster e Aston) do Reino Unido.

<sup>157</sup> Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura.

<sup>158</sup> Aqui fazemos referência a algumas metodologias que foram, segundo Hutchinson & Waters (1987), desenvolvidas para a produção de cursos dentro da área de *ensino de inglês para fins específicos*, a saber: (1) *centrada na linguagem* – pretende aproximar ao máximo a análise da situação-alvo ao conteúdo do curso; (2) *centrada em habilidades/estratégias* – objetiva sair do desempenho superficial dos dados e olhar para a competência subjacente ao desempenho; (3) *centrada na aprendizagem* – preocupa-se em descobrir como os aprendizes adquirem a competência de aprendizagem da língua e não somente no que está subjacente a essa competência, como na metodologia centrada em habilidades.

latina de ensino de inglês para fins específicos" – sendo que o termo *abordagem* também foi usado para designar essa metodologia. Salienta-se que nesse contexto, o termo metodologia foi definido como "uma estrutura coerente para tomada de decisões atualizadas" (cf. HOLMES & CELANI, 2006, p. 117; tradução nossa).

No entanto, uma metodologia de ensino de línguas que pretenda desenvolver-se como o conhecimento local – ou conhecimentos locais, dado o número de universidades envolvidas no projeto brasileiro –, pode ir a extremos já que num balanço final, conforme HOLMES & CELANI (2006, p. 118; tradução nossa), "cada equipe local torna-se mais ciente das diferenças do que das similaridades quando comparadas com outras equipes". Dessa maneira e apesar de uma proposta mais aberta para o desenvolvimento de uma metodologia com características brasileiras essa mesma metodologia, como a evolução e amadurecimento do projeto, procurou estruturar-se mais a partir do que HUTCHINSON & WATERS (1987) nomearam *abordagem baseada em habilidade e/ou estratégias*. Portanto a metodologia, ao longo dos anos do projeto, foi se direcionando para um enfoque mais "universal" do que local propriamente dito, no que se refere ao *desenvolvimento da aplicação de estudantes em estratégias de leituras*. Mas, mesmo assim, algumas características locais, ainda de acordo com HOLMES & CELANI (2006, p. 118; tradução nossa), foram mantidas como, por exemplo, "a tradição brasileira de longa data, do desenvolvimento da 'conscientização'" (referindo-se, aqui ao termo freireano).

Passados, agora, quase vinte e oito anos desde a implementação do *Projeto Brasileiro de Inglês para Fins Específicos*, o que mais se destacou, segundo CELANI *et al* (2005, p. 17; tradução nossa), foi a característica marcante desse projeto de "uma filosofia participatória, convidando professores a refletirem sobre a natureza dos contextos em que estavam operando e sobre os melhores caminhos para satisfazer as necessidades inerentes a esse contexto".

Outra característica, em nossa compreensão, é capacidade do projeto de fazer mover a dinâmica do EIL no contexto brasileiro. Dinâmica percebida: 1) pelo crescimento de ofertas de cursos de inglês para fins específicos voltados para empresas e universidades; 2) pela elaboração de documentos oficiais para o ensino LE em escolas públicas e particulares de ensino fundamental (como os PCNs-LE, BRASIL, 1988, p. 3) pela produção cada vez maior de livros didáticos com o título de *Inglês Instrumental* (habilidade da leitura) (cf. RAMOS, 2005) e de seminários e congressos no país, voltados para essa área específica; 4) pelo interesse crescente sobre esse tema em pesquisas científicas em nível de mestrado e doutorado.

Dessa forma, o crescimento do EIL, no contexto brasileiro, proporcionado pelo desenvolvimento do projeto de dez anos da PUC-SP, teve também uma enorme projeção internacional, devido tanto ao envolvimento direto de linguistas aplicados europeus no projeto quanto aos seus resultados (entre esses a volta às bases do EIL desenvolvida na Europa) que interessaram aos especialistas da área como um todo.

### 3.3. APLICAÇÃO DE TEORIA LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA

Desde a *era dos métodos* (movimento gramatical) até o início do que conhecemos hoje como MC, tudo o que se produziu cientificamente no contexto de ensino de línguas foi realizado por especialistas (gramáticos, foneticistas) inseridos no contexto geral da ciência conhecida como Linguística (Comparada, Histórica e Moderna).

As necessidades naturais de especialização de uma comunidade científica (ou de comunidades científicas, como as ECL, EIL e ECCL enfatizadas neste trabalho) – tão somente preocupada(s) com investigações mais precisas nos contextos de uso das línguas, em ambientes diversificados, no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE/L2, a fim de se construir um corpo teórico mais fortalecido – culminaram no surgimento, desenvolvimento e fortalecimento da LA como uma ciência independente da Linguística. No entanto, as relações estabelecidas entre a Linguística e a LA sempre se converteram em algo confuso no que concerne às visões entre vários linguistas e, até, linguistas aplicados sobre a diferença entre “aplicação de linguística” e “linguística aplicada” – diferença que acaba situando, ou não, a LA como uma ciência independente.

De acordo com MOITA LOPES (2006, p. 14), essa discussão já se mostra "envelhecida", tendo em vista que, contemporaneamente, a LA, – que já se compreende, conforme o autor, como parte das ciências sociais –, caminha para uma visão moderna de se fazer pesquisa aplicada (em termos *inter/trans* e, até, *anti/indisciplinares*) mergulhada em contextos sócio-histórico-culturais aplicados à vida social atual. Essa seria, então, uma LA "híbrida ou mestiça" (dissociada do ensino de línguas) que difere da que Davies (1999, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 87) classifica como "LA normal", aquela ainda presa à discussão *envelhecida* sobre aplicação de linguística ou linguística aplicada. Essa LA *normal*, ainda conforme Moita Lopes, estaria ligada ao surgimento da própria LA, ou seja, diretamente



relacionada às práticas de ensinar e aprender línguas, evoluindo, desde então, para outras áreas (e subáreas).

Uma LA *interdisciplinar*, segundo MOITA LOPES (1998, p. 114), "procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente" questões de uso da linguagem na prática social. Nesse sentido, não seria correto classificar a LA como aplicação de algo, mas sim entendê-la em seu contato com várias outras ciências, além da Linguística, conforme ocorre "no contexto de aplicação".

Na concepção *transdisciplinar* a LA pode ser entendida como "uma prática consolidada de apropriações de conceitos e metodologias de diferentes áreas e tradições interessadas no estudo da linguagem" (SIGNORINI, 1998, p. 177), evoluindo, assim, numa perspectiva de *interação dinâmica* do saber e não mais de simples *justaposição* ou *integração* (cf. CELANI, 1998b).

Numa colocação mais atual, conforme MOITA LOPES (2006), a LA passa a ser discutida em uma perspectiva *indisciplinar*, devido ao seu vasto e diversificado contexto de pesquisa (principalmente no Brasil) que irremediavelmente a conduz a novas maneiras de observar seu objeto de conhecimento, contribuindo para uma inevitável transgressão de seus limites disciplinares. Assim, PENNYCOOK (1998) defende uma "Linguística Aplicada Crítica", "Transgressiva" que deve romper com um fazer pesquisa de viés *asocial*, *apolítico* e *ahistórico*, tão marcantes nos modelos tradicionais. Seguindo esse raciocínio, Moita Lopes posiciona-se diante do que considera como uma desejável LA *antidisciplinar*, ou seja, um "modo de pensar e fazer que está sempre questionando, sempre procurando novos esquemas de politização" (Pennycook, 2001, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Porém, e apesar de toda essa complexa discussão em termos *inter/trans/anti/indisciplinares* da LA (que levamos também em consideração), é com a chamada LA *normal* que esta pesquisa se ocupa – sem entrar, no entanto, no mérito das divisões entre as LAs –, pois é essa LA que se preocupa, numa de suas grandes subáreas, mais enfaticamente com "o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas" (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11) e, conseqüentemente, com o desenvolvimento e evolução, até os dias atuais, das *abordagens* de ensino de línguas. E é essa LA, também, que ainda prevalece na formação pré- e continuada de professores de LEs nos cursos de Letras, especializações e, também, nos cursos de pós-graduação em LA, principalmente no Brasil.

Nesse sentido, não concordamos com MOITA LOPES (2006) em relação ao "envelhecimento" da discussão linguística aplicada *versus* aplicação de linguística, pois

partimos do princípio de que, embora a LA já possua quase 50 anos, ainda não há um consenso fortalecido na área sobre esse tema – prejudicando, assim, um reconhecimento firme de uma *LA normal* como ciência amadurecida e, conseqüentemente, independente –, já que ainda é possível encontrar publicações sobre esse tema na área (WIDDOWSON, 1980 e 2000; CORTÉS, 1993; SÁNCHEZ, 1993 e 2000; ALMEIDA FILHO 2005). Obras essas que enfatizam uma LA como linguística aplicada ou como aplicação de linguística.

Entendemos que essa falta de consenso (que parte, na maioria das vezes, de pesquisas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas realizados dentro de outros departamentos que não o de um departamento de LA consolidado) é oriunda de uma falta de definição e/ou reflexão mais contundente em relação aos paradigmas (no sentido de Kuhn) que vêm se desenvolvendo e se fortalecendo dentro da LA, desde o seu surgimento.

### 3.4. MOVIMENTO, PARADIGMA E ABORDAGEM

No contexto específico das pesquisas desenvolvidas na grande subárea de ensino-aprendizagem de LE/L2, na LA, uma das principais preocupações de esclarecimento conceitual (ANTHONY, 1963/1965, RICHARDS & RODGERS, 1982 e 2001; ALMEIDA FILHO, 1997) se dá em relação aos termos *abordagem*, *método* e *técnica*<sup>159</sup>. Mais recentemente, os termos *planejamento*, *metodologia* e *pedagogia* (de ensino de línguas) ganham espaço nas discussões conceituais (RICHARDS, 1984; PRABHU, 1987; ALMEIDA FILHO, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006) para a área<sup>160</sup>. Os termos *movimento* e *paradigma*, não enfatizados como preocupação conceitual para a área, aparecem neste trabalho ao lado de mais alguns conceitos a serem discutidos e/ou refletidos.

O termo *paradigma* nesta tese, como já enfatizamos em muitos momentos, compartilha essencialmente o significado em KUHN (1962/2001 e 1989c) – *paradigma como exemplo compartilhado*, sentido **mais restrito** – e ampliado por MASTERMAN (1979) – *paradigmas metafísico ou metaparadigma*<sup>161</sup>. Esse é o sentido que associamos ao termo *abordagem* em ANTHONY (1963/1965), que foi descrito pelo autor para o uso na grande área de Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na LA – uma vez que Anthony definiu "abordagem como

<sup>159</sup> Cf. subtópico 3.4.1 desde capítulo.

<sup>160</sup> Cf. subtópico 3.4.2 deste capítulo.

<sup>161</sup> Cf. subtópico 2.2.3.1, capítulo 2.

um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem; como algo que sustenta um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé – algo em que se acredita, mas que não se pode necessariamente provar" (p. 8). A correlação se faz pelo sentido explicitado em Masterman sobre o paradigma de Kuhn (do qual o filósofo concorda) como "mito, "filosofia" ou constelação de perguntas, especulação metafísica bem sucedida, princípio organizador capaz de governar a própria percepção, ponto de vista epistemológico geral, um modo de ver, algo que define ampla extensão de realidade" (p. 78-80).

O termo *movimento* é muito usado na LA. Ele aparece na referência a momentos históricos da constituição do campo de ensino de línguas, ou seja: o *movimento gramatical* (composto, aqui, dos movimentos: *das línguas modernas* e *da reforma*<sup>162</sup>), vai até meados do século XX e o *movimento comunicativo* inicia-se a partir dos anos de 1960<sup>163</sup> estendendo-se até os dias atuais. No entanto o termo se apresenta de forma confusa na sua relação com os termos *paradigma* e *abordagem*.

Conforme HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 326; tradução nossa), o MC possui em seu "coração" a noção de uma "convicção que o ensino de línguas deveria ter em grande conta a forma como a língua funciona no mundo real e tentar ser mais receptivo às necessidades dos aprendizes em seus esforços para adquiri-la". Isso devido ao fato de que os linguistas aplicados estavam interessados em reflexões que iam além do *núcleo linguístico* (fonologia, sintaxe, etc.). No entanto, o termo *comunicativo* só é incorporado ao termo movimento após 1971, ano da publicação do artigo de HYMES (1972) *On communicative competence* – momento em que "em todos os eventos a frase competência comunicativa foi universalmente adotada para descrever as metas e objetivos do todo o ensino comunicativo de línguas" (HOWATT, 1988, p. 19; tradução nossa). Até então, a expressão *abordagem comunicativa* era virtualmente desconhecida o que fazia do termo *ensino comunicativo de línguas* o mais comum para se referir ao movimento, porém, por volta de 1980, a expressão *abordagem comunicativa* passa a ser lugar-comum na área. Entre os professores de LEs, ainda segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004), o "pacote" completo do *movimento*, principalmente depois da publicação do livro de WILKINS (1976), sobre as noções comunicativas nocionais/funcionais, tornou-se um sinônimo de *ensino comunicativo de línguas*.

No contexto brasileiro, ALMEIDA FILHO (2004, p. 9) compreende "paradigma como

---

<sup>162</sup> Cf. subtópico 3.2.1 deste capítulo.

<sup>163</sup> Cf. subtópicos 3.2.1 e 3.2.2 deste capítulo.

um modelo exemplar com que se toma a tarefa científica de conceber, estudar e articular (verbal e pictoricamente) uma ordem de fenômenos" e o identifica como *abordagem*, na medida em que a considera como "parametral" para "as análises científicas e proposições formadoras de profissionais e de aprendentes de línguas". Assim, para o especialista são dois os paradigmas ou duas as abordagens da "grande área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua(s)": a "sistêmico-gramatical" e a "interativo-comunicacional". O/A primeiro/a está associado/a ao movimento gramatical, e o/a segundo/a ao MC.

No entanto, no início da década de 1980, essa última abordagem, a *interativo-comunicacional*, apresentava-se com o nome de *abordagem comunicativa* e, conforme ALMEIDA FILHO (2005, p. 90), "se opunha à [abordagem] gramatical ou formalista e seria reconhecida como um possível paradigma alternativo (para usar a nomenclatura de Kuhn, 1970<sup>164</sup>) para o ensino das línguas nas escolas".

Em termos gerais, podemos deduzir que na área de ensino de línguas: (1) o termo *movimento* parece ser, bem ou mal, um sinônimo de *abordagem* e de *paradigma* – embora esse fato não se mostre explicitamente claro a ponto de termos segurança do uso como tal; (2) os três termos são usados sem maiores preocupações com as implicações conceituais que esse uso possa trazer para as questões da própria compreensão da LA como uma ciência.

O termo *movimento* (*movement* em inglês) não aparece como verbete no *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistic* (RICHARDS & SCHIMIDT, 2002), o que nos faz pensar que o termo possa ser pensado com base na significação apresentada em outros dicionários que não aqueles próprios da área. No *The Little Oxford Dictionary of Current English* (WAITE, 1994, p. 415; tradução nossa) um dos significados do verbete que nos interessa é o concebido como "grupo de pessoas com objetivo comum".

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*<sup>165</sup> nos interessam as seguintes descrições: (1) conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim; (2) corrente do pensamento que caracterize evolução artística, histórica, filosófica, social etc; (3) processo de mudança ou alteração das relações internas ou externas de um sistema.

O aplicativo *Dicionário* versão 2.0.2 (51.4) 2005-2007, da *Apple Inc.*, apresenta o significado do termo movimento como segue: [frequentemente com adj.] um grupo de pessoas trabalhando juntas para avançar suas idéias políticas, sociais ou artísticas compartilhadas.

Na *Grande Enciclopédia Larousse Cultural* (Nova Cultural Ltda, 199, p. 4109), dos vastos significados para o termo, o que mais se aproxima para a discussão nesta tese é o de

---

<sup>164</sup> A autor se refere à obra *A estrutura das revoluções científicas*.

<sup>165</sup> Disponível em <http://houaiss.uol.com.br> <acesso em 15 de dezembro de 2008>.

número 7: "denominação de certos agrupamentos políticos".

No conjunto, as definições descritas nos ajudam a compreender e/ou “construir” o significado do termo para a área de ensino de línguas, ou seja, *movimento* pode ser caracterizado como uma corrente de pensamento de um grupo de estudiosos (linguistas, linguistas aplicados, etc) que compartilham de mesmas idéias e/ou de mesmos objetivos sobre algo (importante para o desenvolvimento da área) e/ou de um mesmo fim. Considera-se, portanto, que a constituição dessa corrente já representa por si só um processo de mudança em relação a algo anteriormente estabelecido. Nesse sentido, a noção de *movimento* se aproxima, sim, da noção de *paradigma* (em Kuhn), só que da noção de sentido **mais global**, ou seja, *paradigma como a constelação dos compromissos de grupo* ou *paradigma sociológico*, e distância-se dele, em certa medida, em seu sentido **mais restrito**. O sentido *mais global* é compreendido nesta tese como fazendo parte do *arcabouço hegeliano*<sup>166</sup> – em oposição ao *arcabouço cartesiano*. Assim, o MC carrega o mesmo significado de *paradigma sociológico/hegeliano*, enquanto que o *movimento gramatical* carrega o mesmo significado de *paradigma sociológico/cartesiano*.

Dentro dessa reflexão, o termo *abordagem* (em ANTHONY, 1963/1965) é também um sinônimo de *paradigma*, só que da noção de sentido **mais restrito**, ou seja, *paradigma como exemplos compartilhados* ou *metaparadigma*, que representa, por sua vez, um subconjunto do paradigma no sentido **mais global**. Assim, entendemos haver uma hierarquia entre os termos *movimento* e *abordagem*, em que este último se define a partir da constituição do primeiro – ambos com características de *paradigmas*. Sendo que o *movimento* pode se constituir por diferentes comunidades científicas (de sentido mais restrito) que no conjunto foram um mesmo grupo (um comunidade científica de sentido mais global), já a *abordagem* é definida pelas preocupações de uma comunidade científica (de sentido mais restrito) em particular.

### 3.4.1. Abordagem, método e técnica

De uma forma geral, a preocupação com o ensino de línguas sempre teve como pano de fundo a elaboração de *métodos* e aplicação de *técnicas* que levassem a cabo a

---

<sup>166</sup>Cf. subtópico 2.4.1.1, capítulo 2.

concretização de uma certa *filosofia* sobre como se ensina e como se aprende uma LE ou L2. No entanto, o termo *método* foi usado durante muito tempo como sinônimo tanto de filosofia (teoria), como de formas de agir através dessa filosofia (prática) (cf. LEFFA, 1988), embora com mais respaldo empírico do que teórico propriamente dito.

Em tempos mais recentes, principalmente depois do surgimento do audiolingualismo, o termo *abordagem* surge como referência à teoria (filosofia) e passa a usar (de forma mais estruturada do que antes ao se referir a outros métodos) a denominação *abordagem audiolingual*. Isso porque o audiolingualismo surge respaldado em pressupostos mais teóricos, psicológicos (behaviorismo skinneriano) e linguísticos (estruturalismo bloomfieldiano), do que empíricos, fica para os termos *método* e *técnica* apenas a referência à prática (dessa filosofia). Assim, o *método* e a *técnica* passam a ser termos hierarquicamente inferiores ao termo *abordagem*, sendo este o mais abstrato e aqueles os mais concretos. Nesse sentido, LEFFA (1988, p. 211-2, grifos do autor) esclarece que devido

[...] à grande abrangência com que se usava o termo ‘método’ no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** (‘approach’ em inglês) e **método** propriamente dito. A abordagem é o termo mais abrangente a englobar os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos [...] o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.

Notadamente, no início dos anos de 1960, ANTHONY (1963/1965, p. 7; tradução nossa) apresenta formalmente a necessidade de uma definição precisa dos referidos termos, enfatizando um vasto alastramento de sobreposições terminológicas na área como, por exemplo: (a) "abordagem aural"; (b) "método audiolingual"; (c) "abordagem da tradução"; (d) "método direto" e "método da mímica-e-memorização (mim-mem)"; (e) "técnicas da prática do modelo"; (f) "método da gramática"; (g) "método natural". Para Anthony, a re-alocação hierárquica, em termos das definições dos termos *abordagem*, *método* e *técnica*, e limites para os seus usos, seria um esforço necessário para as discussões profissionais sobre esses conceitos no campo de ensino de línguas, evitando, assim, maiores confusões terminológicas. Assim, uma *técnica* levaria a cabo um *método* que deveria ser coerente com uma *abordagem*.

Nas palavras de ANTHONY (*op.cit.*, p. 8; tradução e negrito nossos) – com as quais compartilhamos nesta tese – são, como seguem, as definições (e exemplificações) dos termos:

### **Definição de ABORDAGEM:**

- *um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem;*
- **é axiomática;**
- *descreve a natureza do assunto em questão a ser ensinado;*
- *sustenta um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé – algo em que se acredita, mas não se pode necessariamente provar;*
- *é frequentemente indiscutível, exceto em termos da efetividade dos métodos que se originam dela.*

### **Exemplificação: Abordagem Aural-Oral:**

#### **(1) Natureza da Linguagem:**

- *a linguagem é humana, aural-oral, e simbolicamente significativa;*
- *qualquer língua dada é estruturada unicamente, ou seja, nenhuma língua é estruturada como outra;*
- *a estrutura de um língua pode ser descoberta, útil e sistematicamente descrita, embora tais descrições possam divergir em vários níveis e por várias razões;*
- *escrever é uma manifestação secundária e baseada na fala.*

#### **(2) Natureza do Ensino/Aprendizagem:**

- suposições prioritárias: *(a) as primeiras manifestações (aspectos aural-oral) devem ser ensinadas antes das secundárias (ler e escrever) – entendendo que a língua falada é ensinada mais eficazmente antes da produção oral, e é na verdade um primeiro passo rumo à produção; (b) as manifestações secundárias (aspectos de leitura e escrita) devem ser ensinadas na ordem dada, visto que os símbolos gráficos devem ser vistos antes de serem produzidos, assim a leitura, de certa forma, é na verdade um primeiro passo na aprendizagem da escrita; (c) outros usos da língua (na terceira ordem desse esquema) tais como manifestações literárias e artísticas, pedagogicamente também seguem a ordem da recepção/produção.*
- suposições processuais: *(a) línguas são hábitos; (b) hábitos são estabelecidos por repetições; (c) línguas devem ser ensinadas através de repetição de algum tipo;*
- suposições de comparação: *como cada língua é estruturada unicamente, é benéfico comparar a língua do aprendiz com a língua-alvo, para isolar aqueles traços da língua-alvo que podem ser previstos, com um justo grau de precisão, como causadores de problemas para o aprendiz.*

### **Definição de MÉTODO:**

- *um plano global para a apresentação ordenada do material da língua, sem partes que se contradizem e do qual todos se baseiam, a abordagem selecionada.*
- **é processual;**
- *pode haver vários métodos dentro de uma abordagem, uma vez que vários fatores influenciam a ordem da língua apresentada aos estudantes – fatores como: (a) a natureza da língua materna, idade e conhecimento prévio dos alunos; (b) a experiência e a capacitação na língua-alvo do professor; (c) os objetivos do curso (leitura, fluência na fala, habilidades de tradução, etc); (d) o lugar da língua-alvo no currículo e o tempo disponível para o desenvolvimento do curso; (e) uso de livro didático (sempre limitados em suas metodologias).*

## **Exemplificação: Métodos que compartilham uma Abordagem Aural-Oral:**

### **(1) Método “Mim-Mem”**

- inicia-se com: *uma situação (receber pessoas; comida e pratos; alugando um quarto de hotel);*
- mímica (Mim): *o estudante deve imitar um falante nativo (real ou gravado), lembrando um grande número de sentenças dentro da situação apresentada;*
- memorização (Mem): *das sentenças memorizadas são retiradas certas estruturas (fonológica e gramatical) enfatizadas nos exercícios de substituição (drills);*
- escolhas das estruturas: *dependem do resultado da análise bilíngue e descritiva.*

### **(2) Método da prática do modelo**

- inicia-se com: *uma **comparação** bilíngue e com estruturas fonológicas e gramaticais;*
- escolhas das estruturas: *resultado da comparação bilíngue privilegiada inicialmente; as estruturas são exercitadas e desenvolvidas em uma situação através da adição de itens lexicais.*

### **Semelhanças entre os dois métodos:**

- *objetivam produção oral automática acompanhada com habilidade em compreender o fluxo da fala;*
- *funcionam melhor em condições de curso intensivo;*
- *são principalmente voltados para adultos e nenhum assume experiências prévias em aprender língua.*

### **Definição de TÉCNICA:**

- *é uma **implementação** – que, na verdade, ocorre na sala de aula;*
- *é uma habilidade particular, um planejamento, ou uma maneira de fazer para alcançar um objetivo imediato;*
- *deve ser consistente com um **método** e em harmonia com uma **abordagem**;*
- *é **particular**; depende do professor: em sua mestria particular e na composição da classe;*
- *problemas particulares podem ser revertidos com sucesso pelo uso de diferentes técnicas.*

Contemporaneamente, outros estudiosos (RICHARDS & RODGERS, 1982 e 2001; ALMEIDA FILHO, 1997), inseridos no contexto de ensino de línguas, retomam o tema e enfatizam uma outra distribuição hierárquica e/ou (re)definição dos termos acima destacados, porém, mantendo, ainda, uma convergência muito grande com as noções de ANTHONY (1963/1965). Nesse contexto, um acréscimo importante para a área é uma tentativa de uma definição mais precisa do termo *metodologia* (PRABHU 1987; KUMARAVADIVELU, 1994; ALMEIDA FILHO, 2005), distanciando-a do conceito de *método*, já que esses dois termos eram muitas vezes usados na área como sinônimos. Nessa discussão, inclui-se as reflexões sobre o *planejamento* (de cursos de ensino de línguas) e a *pedagogia* (de ensino de línguas). Questões que exporemos a seguir.



### 3.4.2. Metodologia (método, planejamento) e pedagogia de ensino de línguas

PRABHU (1987, p. 100; tradução nossa), em suas conjecturas sobre a pedagogia de ensino de línguas, enfatiza que a "distinção comumente feita entre 'planejamento' e 'metodologia' é geralmente a distinção entre conteúdo da aprendizagem e condições de aprendizagem". Nesse sentido, segundo nossa compreensão, é geralmente o *planejamento* (de um curso de ensino de línguas) – geralmente alinhado a uma abordagem, que define o conteúdo a ser ensinado e o uso de um determinado método de ensino. Este também está geralmente alinhado a uma abordagem, e é a forma como o *método* (e, implicitamente, a abordagem) prevê o ensino do conteúdo que produz as condições de aprendizagem.

Nesse processo, a *pedagogia do professor* (intuições, percepções, pressupostos, o *senso de plausibilidade* de Prabhu) se perde (ou mesmo não se manifesta) entre a *pedagogia do método* (dos especialistas) e se transforma na própria *pedagogia do planejamento* (e da abordagem) que acaba conduzindo todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Prabhu, a *metodologia* deve ser compreendida como mais diretiva (dissociada, em certa medida, da abordagem) para criar condições favoráveis, não só para a aprendizagem, mas para a percepção (do ponto de vista do professor) da aprendizagem e do processo de ensino como um todo. Assim um planejamento deve, pelo menos nos moldes do planejamento (*procedimental*) proposto por esse autor, prever o desenvolvimento dessas condições favoráveis que, por sua vez, determinam o conteúdo e moldam o planejamento na medida em que o processo evolui. Ou seja, é a pedagogia do professor, a *metodologia*, que deve mover todo o processo e não o contrário.

Para RICHARDS (1984, p. 8-11; tradução nossa), a *metodologia* pode ser "caracterizada como as atividades, tarefas e experiências de aprendizagem selecionadas pelo professor com a intenção de alcançar a aprendizagem" e de compreender todo o processo de ensino, na sua relação com a aprendizagem. Visão que difere da de Prabhu, já que para Richards a determinação das metas, dos objetivos e do programa do conteúdo da linguagem (e sua organização) a serem desenvolvidos em contexto de ensino, devem vir em primeiro lugar, ou seja, o planejamento precede e guia a metodologia (e não o contrário, como em Prabhu). Segundo Richards, um *planejamento* faz parte de algo maior denominado *currículo* que se estende desde um "diagnóstico de necessidades", passando por uma "formulação de objetivos", "seleção e organização de conteúdo" (o planejamento em si), "seleção e

organização de experiências de aprendizagem" até chegar a uma "determinação do que avaliar e significados para avaliar".

Para RICHARDS & RODGERS (1982 e 2001), um *método* é definido na compreensão de três outros termos, quais sejam, *abordagem* (uma teoria da linguagem e da aprendizagem de língua), *design* (contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático), e *processo* (técnicas e práticas). Assim,

Todos os **métodos** de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem e crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias no nível de **abordagem** se relacionam diretamente ao nível do **design**, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao nível do **procedimento**, pois elas proporcionam o fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular. (Richards & Rodgers, 1982, p. 155; tradução e negrito nossos)

Nesse contexto de reflexão, BELL (2003, p. 326; tradução nossa) esclarece que o termo *método*, ainda, é usado de várias formas no contexto de ensino de línguas, a saber: (1) com um “m” minúsculo, significando "uma caixinha de surpresas de práticas em sala de aula" (2) com um “M” maiúsculo, referindo-se "a um conjunto fixo de práticas de sala de aula que serve como uma prescrição e, portanto, não permite variação"; (3) como “princípios organizados” – no sentido proposto por RICHARDS & RODGERS (1982 e 2001), que contempla os termos “abordagem”, “design” e “processo”. Ao pontuar esse terceiro sentido de método, Bell diz compartilhar da visão de BROWN (2000), no que se refere à visão desse autor da proximidade do termo *método* em RICHARDS & RODGERS (1982 e 2001) com a própria noção de *metodologia*, sendo esses dois termos praticamente sinônimos.

Para nós, essa similaridade não procede, já que para RICHARDS & RODGERS (*op. cit.*), o método é como um “guarda-chuva” que cobre os demais termos (abordagem, design e processo) e tendo em vista, também, a definição de metodologia em RICHARDS (1984), destacada acima. Dessa forma, entendemos que a noção do termo *metodologia*, em Richards, estaria mais próxima da do termo *design*, e a do termo *método* a de *abordagem*. O que mostra que as discussões em RICHARDS (1984) e RICHARDS & RODGERS (1982 e 2001) trazem menos esclarecimentos do que o necessário para a área.

ALMEIDA FILHO (2005) classifica *método* como "materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e metodologia como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira" (p. 93), e, em outro momento da mesma obra, o autor relaciona mais diretamente a *metodologia* à noção de *pedagogia* de sala de aula, explicitando que "se

compreende por metodologia a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos" (p. 63). Em um contexto mais geral, o autor esclarece a relação entre os termos *abordagem*, *metodologia*, *método* e *planejamento*, relacionando este último termo a mais uma das *dimensões* do processo de ensino de línguas:

Os conceitos de **método** e **metodologia** se opõem hoje em dia ao conceito de **abordagem** (Almeida Filho, 1993, Almeida Filho, 1997) – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicitam (a **metodologia**) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o **método**) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o **planejamento** curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (p. 63, negrito nossos)

A tentativa de ALMEIDA FILHO (2005, p. 63) de definir o termo *metodologia*, separando-o do termo *método* é muito válida; no entanto, temos a impressão de que o primeiro termo se confunde, em alguma medida, com a noção de *abordagem*. Isso no que se refere à definição do autor de metodologia como *a pedagogia de ensino* que subtende ser "um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L", e *abordagem* como "um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicitam (a metodologia)". A menos que o autor esteja querendo nos dizer que o termo *recomendável* (do "procedimentos recomendáveis", na definição de metodologia) está relacionado ao próprio professor (e não à abordagem), ou seja, que é o professor que analisa intuitivamente e decide o que é recomendável ou não "para bem ensinar uma L", já que a metodologia – de acordo com PRABHU (1987) e como também a entendemos – se refere à pedagogia (intuitiva) do professor e não à pedagogia "recomendável" pela abordagem (leia-se, teorizadores).

Nesse sentido, a relação estreita entre os significados de *abordagem* e *paradigma* (de sentido mais restrito) apresentados nesta tese<sup>167</sup> acaba desfazendo potencialmente uma possível confusão entre os termos *abordagem* e *metodologia*, uma vez que subjacente a esses dois últimos termos parece haver uma noção de "um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé" (cf. ANTHONY, 1963/1965, p. 8), seja do professor (metodologia), seja do teorizador (abordagem). No termo *abordagem*, essa noção se relaciona ao que um paradigma (de sentido mais restrito) (em Kuhn) se propõe (ou seja, as crenças, os pressupostos da comunidade

---

<sup>167</sup> cf. tópico 3.4 deste capítulo.

científica, dos teorizados). E no termo metodologia (em Prabhu), essa noção se relaciona ao que o professor se propõe (ou seja, suas crenças, seus próprios pressupostos, provenientes, mesmo que distante, é valido ressaltar, das reflexões de comunidades científicas e assimilados em algum momento da vida, seja pela leitura de livros, pelo uso de material didático pronto ou pela formação acadêmica; mas são essencialmente baseados na experiência construída).

Em 1990, Prabhu publica um artigo intitulado *Não há o melhor método. Por quê?*, que traz para a área uma discussão sobre as limitações da pedagogia no ensino de línguas baseada em métodos e/ou em apenas um método, geralmente concretizada por um tipo específico de planejamento (e de abordagem). Diante do título de seu artigo, PRABHU (1990a, p. 161; tradução nossa) apresenta três explicações possíveis para tais limitações (baseando-se nas diferentes compreensões do termo método na literatura da área), a saber: (1) "diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino"; (2) "todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos"; (3) "a noção de métodos bons ou ruins é ela mesma enganosa". Prabhu lança mão da noção de *senso de plausibilidade* (intuição pedagógica), já enfatizada por esse mesmo autor em seu livro de 1987, ao fazer sua opção por uma delas, a terceira, exatamente por acreditar ser essa a mais útil para uma pedagogia geral de ensino de línguas.

Partindo da terceira explicação como a mais próxima da realidade, Prabhu enfatiza que a noção do "melhor" (método) depende da intuição pedagógica do professor durante sua atuação em um ambiente real e específico de ensino de línguas, no contato direto com os aprendizes e na compreensão imediata da qualidade (e não da quantidade) dos resultados obtidos no processo. Um planejamento, nesse sentido, serve para guiar e não para enclausurar o professor, já que não se pode prever as complexas situações de sala de aula.

KUMARAVADIVELU (2006), por sua vez, inserido no que o autor classifica de *condição de pós-método* (definido nos próximos parágrafos), pontua que existem dois tipos de métodos: um proposto por teorizadores e outro praticado pelos professores. Ou seja, o método utilizado pelos professores em sala de aula é diferente do método proposto por teorizadores, embora o planejamento de ensino, preparado antecipadamente pelo professor, contemple esse último. Assim, para evitar maiores confusões o autor prefere utilizar o termo metodologia para se referir à pedagogia particular do professor (*pedagogia do pós-método*, KUMARAVADIVELU, 2001) em sala de aula, e o termo método para a construção da teoria projetada pelos teóricos (pedagogia dos teorizadores) e veiculada aos planejamentos de ensino de línguas. Essa divisão, segundo Kumaravadivelu, não é nova e já se encontrava

subjacente aos conceitos de *análise de método* e *análise de ensino*, respectivamente, propostos por MACKEY (1965).

O conceito de *pós-método* segundo KUMARAVADIVELU (2003a, p. 544; tradução nossa), "significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo". Uma "pedagogia do pós-método consiste de parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade" (termos retomados mais a frente). Os estudos de Kumaravadivelu<sup>168</sup> baseiam-se fortemente nos desenvolvidos por Nagore Prabhu<sup>169</sup> e Paulo Freire e, dessa forma, estão principalmente inseridos nas noções de *senso de plausibilidade* (intuição pedagógica) e de *pedagogia crítica* (ruptura com uma teorização opressora e construção local do conhecimento), respectivamente, desses autores.

Dessa forma, utilizando-se da noção de uma *condição de pós-método*, como uma opção a *insatisfação com o conceito convencional de método*, KUMARAVADIVELU (1994; tradução nossa) explica que

Recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma "condição de pós-método", que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia (p.43).

[...] Em termos práticos, isso motiva uma investigação por uma estrutura coerente não-limitada, baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas correntes que possibilitarão aos professores teorizarem a prática e a praticar o que teorizam (p.27).

KUMARAVADIVELU (1994, p. 29) sustenta sua visão ao pontuar que tanto os métodos "centrados na linguagem" (audiolingualismo), quanto os "centrados no aprendiz" (comunicativismo), e mesmo os "centrados na aprendizagem" (Krashen, abordagem natural), não podem ser realizados em suas formas puras, pois eles não foram derivados das experiências reais de sala de aula, mas sim "artificialmente transplantados" para os contextos de ensino, já que foram desenvolvidos por teorizadores que se encontravam distantes do ambiente pedagógico real de sala de aula. Assim, a construção de uma *pedagogia do pós-método* (cf. KUMARAVADIVELU, 2001) deve concretizar-se no próprio contexto do exercício do ensino de línguas, em sala de aula. Considerando-se, para tanto, algumas dimensões paramétricas que concernem questões relativas aos ambientes de ensino e à

---

<sup>168</sup> Veja KUMARAVADIVELU (1992, 1993, 1994, 2001, 2003, 2005 e 2006).

<sup>169</sup> Veja PRABHU (1987, 1990a, 1992, 2001 e 2003).

pedagogia pós-método, a saber: *particularidade* (linguística, sociocultural e política), *praticabilidade* (ruptura teorizadores-professores; relação teoria-prática) e *possibilidade* (consciência sócio-política).

A visão de Kumaravadivelu sobre o termo *metodologia* – em relação direta com o termo *pedagogia do professor* –, é diferente das de RICHARDS (1984), de PRABHU (1987) e de ALMEIDA FILHO (2005), pois entendemos que a *pedagogia do pós-método* (pedagogia particular do professor) enfatizada por Kumaravadivelu seria uma pedagogia completamente “livre” e, portanto, desvinculada totalmente do planejamento (da pedagogia dos métodos, ou seja, da pedagogia dos teorizadores e, conseqüentemente, das concepções da natureza da linguagem e da aprendizagem desenvolvidas por esses estudiosos da linguagem e geralmente manifestadas na constituição das abordagens de ensino de língua).

Compreendemos que a noção de *metodologia* destacada pelos linguistas aplicados RICHARDS (1984), PRABHU (1987) e ALMEIDA FILHO (2005), ao valorizarem as intuições dos professores no contexto de sala aula, da mesma forma que o faz Kumaravadivelu, não proclamam, no entanto, um rompimento total com a pedagogia dos métodos e/ou dos planejamentos (e das abordagens, formulados pelos teorizadores).

Porém, entendemos que cada autor parece manifestar dimensões diferentes, mais ou menos fortes, desse não rompimento: Richards enfatizaria uma dimensão menos forte e Prabhu uma mais forte, sendo que Almeida Filho, por sua vez, não se encaixaria nos extremos, mas sim no meio dessas duas dimensões.

Nesse contexto, os dois últimos estudiosos considerariam mais enfaticamente, como entendemos, o valor real da noção de uma pedagogia intuitiva (senso de plausibilidade) do professor no contexto de sala de aula para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e de aquisição de línguas como um todo – o que subentende uma preocupação com a reestruturação constante do planejamento. Richards, por sua vez, se mostra mais preso aos encaminhamentos previstos pelo planejamento (e pela abordagem) como direcionador das ações em sala de aula.

Essa diferença entre os três autores destacados e Kumaravadivelu parece ocorrer, pelo fato deste último, ao basear-se na visão pedagógica de Paulo Freire, radicalizar um pouco a visão desse educador para o contexto de ensino de línguas. Paulo Freire, como o entendemos, propunha uma educação que privilegiasse o desenvolvimento do conhecimento através da valorização do ambiente sócio-histórico-cultural local dos aprendizes, em contexto de alfabetização (língua materna) de adultos, como forma de viabilizar uma educação libertadora

e não opressora em uma perspectiva sócio-histórico-política. Para Paulo Freire, a pedagogia conteudista<sup>170</sup> – muito comum na elaboração de currículos (que direcionam os planejamentos; como destacado por RICHARDS (1984)) escolares em todos os níveis e instituições de ensino – acaba por inibir uma reflexão e evolução crítica do pensamento humano, desejo maior do sistema que controla o homem e que o faz através da educação.

No contexto de ensino de línguas devemos sim refletir sobre as inquestionáveis lições de Paulo Freire, pois elas valem para qualquer área e contexto de ensino e são atemporais – e, nesse sentido já temos, nos parece, o que pensar sobre a visão de pedagogia intuitiva (senso de plausibilidade) de PRABHU (1987 e 2001). No entanto, compreendemos que a teorização de métodos e abordagens – para esclarecer e guiar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto para professores de línguas (e principalmente para eles), quanto para a formação de um corpo de especialistas que possam contribuir para a evolução da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 dentro da LA – difere de uma pedagogia conteudista que oprime, segundo Paulo Freire, o contexto de sala de aula.

A grande área de ensino de línguas, na LA, surge exatamente da necessidade de uma teorização (sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem), aliada à prática, e necessita dela (da teorização) e de sua evolução para sustentar a própria LA como uma ciência amadurecida. É certo que mudanças salutares do “olhar” do linguista aplicado para o seu objeto de estudo estão ocorrendo, pois, de acordo com ALMEIDA FILHO (2005, p. 66), "o que acontece numa sala de língua dentro da ordem do ensinar é muito mais do que só a implementação de um método particular ou técnicas específicas de ensino". Mas o fato é que, atualmente, o método (e a abordagem) deixa apenas de ser o protagonista no contexto de ensino de línguas, mas não deixa de existir.

Nesse sentido, BELL (2003, p. 325 e 327) enfatiza que "gostem ou não os pós-metodologistas, os métodos não deixaram de existir, nem provavelmente deixarão", e "como princípios organizadores os métodos são importantes para compreender o que os profissionais de ensino de línguas fazem". Ainda, e principalmente, os métodos são importantes para auxiliar, direcionar e fortalecer e, até, deixar fluir a pedagogia intuitiva de professores de línguas. Assim, professores e teorizadores evoluem na compreensão de como se aprende e/ou se adquire línguas – pensando, sempre, em melhorar os ambientes de ensino para os aprendizes.

---

<sup>170</sup> Essa pedagogia privilegia a elaboração de um planejamento de ensino (em qualquer disciplina ou contexto escolar) que seja baseado em conteúdos “prontos”, ou seja, aqueles já estabelecidos e reconhecidos como clássicos pela sociedade dita intelectualizada.

Kumaravadivelu desenvolve uma reflexão importante sobre a questão de uma "pedagogia da pragmática" (cf. KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27) – em um contexto atual que ele classifica de pós-método (ou do não-método) – como algo que possa simplesmente “resolver” as infindáveis discussões do uso do melhor método de ensino de línguas. Entendemos que esse é um caminho possível, porém simplificado de enfrentamento da situação atual do movimento comunicativo e da LA (no que concerne à sua grande área de ensino e aprendizagem de línguas), qual seja: aquela enfatizada por HOWATT & WIDDOWSON (2005), no que diz respeito, ainda, à falta de teorizações sobre a natureza da aprendizagem que corroborem com as propostas da natureza da linguagem apresentadas pelo próprio movimento.

No que diz respeito àquilo que a teorização de Kumaravadivelu nos ajuda em nossa principal argumentação da tese, qual seja: de que *abordagem* (em Anthony) e *paradigma* (em Kuhn) compartilham significado, pensamos que a definição do autor de *metodologia* é compatível com a de PRABHU (1987), no que se refere à pedagogia particular do professor – que se distancia do significado de abordagem.

### 3.5. AQUISIÇÃO DE L2/LE

São várias as discussões científicas produzidas dentro da grande área de Ensino-Aprendizagem de LE/L2, uma das principais discussões refere-se a *como adquirimos línguas*. Nesse aspecto, muito do que é produzido no contexto específico de aquisição de L2 (ASL) serve como base de reflexão para o avanço e desenvolvimento do campo de ensino de línguas como um todo, principalmente no que se refere às teorias e/ou hipóteses de aquisição.

As pesquisas em ASL, de acordo com ELLIS, R. (1994, p. 1; tradução nossa), como área autônoma de questionamento científico, iniciaram-se por volta do final da década de 1960 com o desenvolvimento de trabalhos como os de Corder (1967), Ravem (1968) e Huang (1970). No princípio, os trabalhos na área focavam aspectos gramaticais e psicológicos da aquisição, mas com as evoluções dos estudos da linguagem houve um direcionamento também para aspectos pragmáticos e/ou do uso da linguagem na aquisição. Atualmente o escopo das pesquisas em ASL é bem amplo e as investigações podem ser tanto na perspectiva da *psicolinguística* quanto da *sociolinguística*, pois



[...] ao passo que muitos pesquisadores continuam fixando suas atenções em como aprendizes de L2 desenvolvem a competência gramatical, muito outros estão preocupados em como aprendizes desenvolvem a habilidade de desempenhar atos da fala, como solicitações ou desculpas, apropriadamente. Similar, ao passo que muitos pesquisadores continuam na longa tentativa de explicar processos psicolinguísticos subjacentes a aquisição e uso de L2, outros dão atenção a fatores sociais que influenciam o desenvolvimento.

Dessa forma, os estudiosos envolvidos nessa linha de investigação estão interessados em compreender, entre outras questões importantes, como os aprendizes adquirem uma L2/LE e, para tentar atingirem tal compreensão, conforme ELLIS, R. (1994), eles partem tanto de *fatores externos* (contexto social, insumo, produção) nos estudos *sociolinguísticos* da linguagem, quanto de *fatores internos* (processos mentais, conhecimento internalizado, interlíngua) nos estudos da *psicologia cognitiva*. Ainda segundo Ellis, R. a linha de reflexão dentro dos estudos em ASL mantém *uma crescente relação simbiótica* com teorias linguísticas como, por exemplo, o modelo de gramática chomskyana – e esse entrosamento não demonstra apenas uma relação de *consumo*, mas também de contribuição para a construção de teorias linguísticas sobre a aquisição de língua.

### **3.5.2. Teorias e/ou hipóteses de aquisição**

Ao longo do desenvolvimento e fortalecimento das pesquisas em ASL foram se “desenhando” algumas teorias; e de acordo com ELLIS, R. (1985, p. 247; tradução nossa) seriam as que seguem aquelas que possuem um lugar central nos estudos de aquisição de L2/LE:

- 1 Modelo da Aculturação (e proximamente associada a ele, o Modelo da Nativização)
- 2 Teoria da Acomodação
- 3 Teoria do Discurso
- 4 Modelo do Monitor (e compartilhando muitas de suas premissas, a Teoria da Construção Criativa – de Dulay & Burt)
- 5 Modelo da Competência Variável
- 6 Hipótese Universal
- 7 Teoria Neurofuncional

O *Modelo da Aculturação*<sup>171</sup>, como o nome mesmo sugere, subteme um *processo de tornar-se adaptado a uma nova cultura*, aquela inserida na língua-alvo, já que a linguagem é considerada como uma das mais importantes expressões culturais (cf. ELLIS, R., 1985). Dessa forma, a aculturação é vista como um aspecto inerente ao processo de aquisição de uma L2/LE, e o quanto se adquire de uma língua é o grau de aculturação que se conquista nela. O *Modelo da Nativização*<sup>172</sup>, por sua vez, engloba aspectos cognitivos não enfatizados no outro modelo, como: 1) a *assimilação*<sup>173</sup> do sistema da língua-alvo pelo aprendiz baseado no conhecimento (da L1; de mundo) que ele já possui; 2) a *acomodação (desnativização)* do insumo recebido.

A *Teoria da Acomodação*<sup>174</sup> parte de um ponto de vista da noção de *intergrupo*, compreende a aquisição de uma L2/LE como o resultado da percepção do aprendiz de si mesmo em relação ao seu próprio grupo social e ao grupo da língua-alvo. Assim, variáveis como identificação com e comparação entre o grupo social do aprendiz e a comunidade da língua-alvo é que quantificam a motivação para a aquisição e os níveis de proficiência na língua-alvo.

A *Teoria do Discurso*<sup>175</sup> estrutura-se a partir da base da

(...) teoria da linguagem em uso, em que a comunicação é tratada como a origem do conhecimento linguístico (como proposta, por exemplo, na descrição da competência comunicativa de Hymes); que a linguagem desenvolvida deve ser considerada em termos de como o aprendiz descobre o significado potencial da língua ao participar em comunicação. (Ellis, R., 1985, p. 259)

Para autores como Halliday (1975)<sup>176</sup>, de acordo com ELLIS, R. (1985), é assim que a L1 é adquirida – com projeções para a L2/LE –, já que a realização das funções básicas da linguagem se desenvolvem no uso interpessoal em que a língua se situa. Na base da proposta de Hatch, a aquisição da linguagem segue alguns princípios fundamentais, como, por exemplo, a visão de que o desenvolvimento sintático segue um curso natural, e que a fala na

---

<sup>171</sup> Schumann, J. *The acculturation model for second language acquisition*. In: Gingras, R. (eds.) **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

<sup>172</sup> Andersen, R. (ed.). **New dimension in second language acquisition research**. Rowley, Mass: Newbury House, 1981.

<sup>173</sup> No sentido usado por Jean Piaget.

<sup>174</sup> Giles, H. *et. al. Toward a theory of language in ethnic group relations*. In: Giles, H. (ed.). **Language ethnicity and intergroup relations**. New York: Academic Press, 1977.

<sup>175</sup> Hatch, E. *Discourse analyses and second language acquisition*. In: Hatch, E. (ed.) **Second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.

<sup>176</sup> Halliday, M. **Learning how to mean**. London: Edward Arnold, 1985

língua-alvo se ajusta em favor da negociação do significado.

O *Modelo do Monitor*<sup>177</sup>, conforme ELLIS, R. (1985, p. 261; tradução nossa), "é provavelmente a mais abrangente das teorias existente", no entanto, falha em muitos aspectos – o que lhe rendeu várias críticas<sup>178</sup>. Essa teoria consiste em cinco hipóteses centrais, quais sejam: a do *monitor* (competência aprendida); a da distinção entre *aquisição* (processo subconsciente; central) e *aprendizagem* (processo consciente; periférica); a da *ordem natural* (previsível); a do *insumo* (compreensível; vinculado à aquisição), e a do *filtro afetivo* (variáveis afetivas). Resumidamente, Krashen enfatiza que a aquisição e a aprendizagem de L2 são dois sistemas independentes e interligados, com o papel da primeira exercendo maior importância e se equiparando ao processo que ocorre na aquisição de L1 quando criança. Assim, a interação que ocorre na comunicação natural (despreocupada das formas gramaticais da língua) na L1 tem fundamental importância também na L2.

No que se refere à reação de alguns críticos à teoria de Krashen, ELLIS, N. (1994: 46-7; tradução nossa) discorre sobre o surgimento de quatro *hipóteses rivais* ou explicações alternativas para o desenvolvimento da linguagem, a saber: (1) *hipótese da habilidade construída*; (2) *hipótese da produção simples*; (3) *hipótese de produção mais compreensão*; (4) *hipótese do insumo compreensível*. A primeira diz que adquirimos uma língua, primeiro, por um processo consciente de aprendizagem de regras, e depois, por meio do resultado da prática. A segunda afirma que adquirimos língua simplesmente por produzi-la. A terceira declara que adquirimos por tentar novas regras ou vocabulário na durante a produção. A quarta assegura que a aquisição ocorre pela tentativa de se produzir uma mensagem e, mais importante, pelos ajustes e novas tentativas de regras e vocabulários executados/as quando a comunicação não é compreendida. Ainda conforme Ellis, N., a primeira e a terceira hipóteses são mais comuns no ensino tradicional de língua, enquanto que no ensino comunicativo enfatiza-se mais a quarta - isso faz com que a *hipótese do insumo* de Krashen seja a mais aceita nesse último contexto.

O *Modelo da Competência Variável*<sup>179</sup>, segundo ELLIS, R. (1985, p. 266) é baseado na concepção de que "a forma como a língua é aprendida é um reflexo da forma como ela é usada" e, ainda, em duas distinções: a primeira se refere às noções de *conhecimento linguístico* (regras) e de *habilidade* (procedimentos) no *processo de uso da linguagem*; a segunda se refere a uma sequência continua de tipos de discurso que vai de "inteiramente

---

<sup>177</sup> Krashen, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

<sup>178</sup> Veja ELLIS, R. (1985) para uma detalhada discussão entre Krashen e seus críticos.

<sup>179</sup> Ellis, R. **Classroom second language development**. Oxford: Pergamon, 1984.

planejado" (em comunicação preparada) a "inteiramente não-planejado" (em comunicação espontânea) na constituição do *produto do uso da linguagem* em – sendo que a visão subjacente a essa teoria é uma extensão dos trabalhos de Widdowson, Tarone e Bialystok<sup>180</sup>. No caso dos estudos de Widdowson, a noção do conhecimento das regras está relacionada à *competência linguística* (que compreende tanto o *uso apropriado* quanto o *uso correto* – *i.e. competência comunicativa*) e a do conhecimento dos procedimentos está relacionada à *capacidade* (*i.e. habilidade de criar significado*, ou seja, de realizar o significado potencial das regras no contexto que se produz a linguagem; produzir discurso).

A *Hipótese Universal* se constitui numa tentativa de explicar a aquisição de LE/L2 mais em termos de uma faculdade independente da língua do que em termos cognitivos mais gerais – numa referência direta às reflexões desenvolvidas por Chomsky. Um dos princípios gerais, como exposto nos trabalhos de Wode (1989)<sup>181</sup>, é que "a ordem de desenvolvimento [da linguagem] é determinado pela natureza das regras linguísticas que devem ser adquiridas" (ELLIS, R., 1985, p. 190; tradução nossa).

A *Teoria Neurofuncional*<sup>182</sup>, como o próprio nome já sugere, objetiva caracterizar o sistema de processamento de informação neurolinguística responsável pelo desenvolvimento e uso da linguagem, a partir da premissa de que "há uma conexão entre a função da linguagem e a anatomia neural" (ELLIS, R., 1985, p. 271; tradução nossa).

### 3.6. RESUMO

Além do desenvolvimento de um contexto histórico de surgimento, formação e evolução da LA – principalmente no que se refere a uma de suas grandes subáreas (Ensino-Aprendizagem de L2/LE), de interesse deste trabalho, e seus diferentes contextos de investigação (ECL, ECCL, EIL e ASL; com ênfase nos três primeiros) – o capítulo

---

<sup>180</sup> Widdowson, H. *Rules and procedures in discourse analysis*. In: Myers, T. (ed.) **The development of conversation and discourse**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1979; Widdowson, H. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1984; Tarone, E. *Systematicity and attention in interlanguage*. **Language Learning**. Vol. 32, 1982, pp. 69-82; Tarone, E. *On the variability of interlanguage systems*. **Applied Linguistics**. Vol. 4(2), 1983, pp. 143-63; Bialystok, E. *On the relationship between knowing and using forms*. **Applied Linguistics**. Vol. III, 1982, pp. 181-206.

<sup>181</sup> Wode, H. *Operating principles and 'universals' in L1, L2 and FLT*. In: Nehls, D. (ed.) **Studies in language acquisition**. Heidelberg: Julius Groos, 1980.

<sup>182</sup> Lamendella, J. *General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary acquisition*. **Language Learning**, Vol. 27, 1977, pp. 155-96.

apresentado pretendeu dar conta, também, de uma compreensão e “melhor” definição – tendo em vista algumas confusões na área – dos principais temas e termos que se mostraram de suma importância para a produção desta tese, como, por exemplo: *movimento*, *abordagem* e *paradigma* – para citar apenas os mais relevantes.

A tese caminha agora, em sua reta final, para um resgate da reflexão sobre os termos *competência comunicativa*, *competência linguística* e *competência pragmática*<sup>183</sup>; assimilando-os no contexto de interpretação, que propôs desenvolver esta pesquisa, sobre a coexistência de três *paradigmas* (de sentido mais restrito) contemporâneos (cf. KUHN, 1962/2005) ou *abordagens* (cf. ANTONHY, 1963/1965), dentro da grande subárea destacada, quais sejam: *abordagem comunicativa*, *abordagem comunicacional* e *abordagem instrumental*.

Atenção especial será dada à análise e interpretação dos depoimentos coletados<sup>184</sup> de especialistas da área sobre o tema em questão.

---

<sup>183</sup> Cf. subtópico 2.3.2, capítulo 2.

<sup>184</sup> Cf. subtópico 1.2.2, capítulo 1.

## CAPÍTULO 4

### FILOSOFIA DA LINGUÍSTICA APLICADA

#### 4.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva promover uma reflexão, não-dogmática, que se converte em uma *filosofia da linguística aplicada* e contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a constituição da grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na LA, no que se refere à constituição de paradigmas e/ou abordagens de ensino. A discussão ambiciona se estender para os contextos de formação pré- e continuada de professores de LEs e de pesquisadores na área de LA.

Como foi destacado nos capítulos anteriores, para as reflexões a que se propõe esta tese (sobre a constituição de paradigma<sup>185</sup>/movimento e, principalmente, paradigma<sup>186</sup>/abordagem), foi fundamental considerarmos o desenvolvimento de quatro contextos de investigação e/ou comunidades científicas (de sentido mais restrito) importantes dentro da grande subárea em que se insere esta tese, quais sejam: EIL, ECL, ASL e ECCL – das quais apenas o/a ASL não é ressaltado/a diretamente<sup>187</sup>. Cada contexto de investigação e/ou comunidade científica destacado/a:

- (1) produz sua própria metateoria ou paradigma/abordagem – a respeito da visão particular que cada um/uma tem em relação ao objeto comum de investigação, a aquisição de LE/L2 – que se compreende ser: a AI, a AC e a ACC;
- (2) insere-se no ou é um subconjunto do MC, que esta tese considera ser um contexto de investigação ou comunidade científica (de sentido mais global) ou, ainda, o arcabouço/tradição intelectual hegeliano/a.

---

<sup>185</sup> Paradigma de sentido mais global – cf. subtópico 2.2.3.1, capítulo 2.

<sup>186</sup> Paradigma de sentido mais restrito – cf. subtópico 2.2.3.1, capítulo 2.

<sup>187</sup> Isso devido ao fato, como já foi enfatizado em outros momentos, de que alguns dos encaminhamentos dessa subárea são compatíveis, em alguma medida, com as reflexões desenvolvidas no ECCL.

Considerando esses/as três contextos de investigação e/ou comunidades científicas (EIL, ECL e ECCL) no MC e toda a resenha da literatura desenvolvida nos capítulos anteriores, objetivamos neste capítulo demonstrar alguns pontos importantes de nossas reflexões que pretendem avançar, a partir de agora, para o encaminhamento de uma conclusão do trabalho.

Dessa forma, lembremos as principais ideias argumentativas, desenvolvidas nos capítulos anteriores, agora reforçadas neste capítulo, sobre as noções:

- (1) de *paradigma* e *comunidade científica* (ambos no sentido mais restrito e mais global) e de *regras abstratas/implícitas* em KUHN (1962/2001)<sup>188</sup>;
- (2) de *programas de pesquisa científica* e *núcleo duro/irredutível* em LAKATOS (1979)<sup>189</sup>;
- (3) de *abordagem* em ANTHONY (1963/1965) e de *movimento* na LA<sup>190</sup>;
- (4) dos *contextos de investigação* ou *comunidades científicas* (de sentido mais restrito) na grande subárea de Ensino/Aprendizagem de LE/LE (EIL, ECL e ECCL) e suas respectivas abordagens (AI, AC e ACC)<sup>191</sup>;
- (5) de *jogos de linguagem* e *terapia filosófica* na "segunda" filosofia de WITTGENSTEIN (1953/1991) para refletirmos sobre o uso de termos similares com conceitos diferentes nas ciências<sup>192</sup> e para podemos desenvolver uma reflexão não-dogmática.

Essas ideias demonstram uma linha de raciocínio que pretendemos sustentar. Para tanto, recorreremos, também, às visões subjacentes aos depoimentos de especialistas da área no que se refere às noções de abordagem e paradigma na LA<sup>193</sup>. Outros temas importantes não destacados nesse momento, porém desenvolvidos nos capítulos mencionados, serão, igualmente, retomados aqui.

Iniciemos as reflexões deste capítulo retomando as noções de paradigma/movimento e de paradigma/abordagem (tópico 4.2). Para tanto, enfatizamos visões de sentido mais global e de sentido mais restrito<sup>194</sup> da natureza da linguagem (e, conseqüentemente, da aprendizagem), e concepções de competência (pragmática, comunicativa e linguística) na aquisição de LE/L2 (subtópicos 4.2.1 e 4.2.2). No subtópico 4.2.2.1 entramos diretamente na questão das

---

<sup>188</sup> Cf. subtópico 2.2.3, capítulo 2.

<sup>189</sup> Cf. subtópico 2.2.2, capítulo 2.

<sup>190</sup> Cf. tópico 3.4 e subtópico 3.4.1, capítulo 3.

<sup>191</sup> Cf. tópico 3.2, capítulo 3, e discussões ao longo desta tese.

<sup>192</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

<sup>193</sup> Cf. capítulo 1.

<sup>194</sup> Aproveitamos, aqui, os termos usados por KUHN (1962/2001) para definir os paradigmas.

competências e suas importâncias para o desenvolvimento das reflexões nas comunidades científicas EIL, ECL e ECCL, e para a produção das respectivas metateoria ou abordagens de ensino dessas comunidades. Relacionamos, aqui, algumas teorias ou hipóteses de aquisição de LM e de LE/L2. Nos subtópicos seguintes (4.2.2.1.1, 4.2.2.1.2 e 4.2.2.1.3), cada competência destacada para cada contexto de investigação (EIL, ECL e ECCL) será compreendida como subentendendo um tipo de reflexão na aquisição, que se refere à relação estabelecida *a priori* entre sintaxe-semântica-pragmática.

O tópico 4.3, traz uma discussão e reflexão importantes no que se refere às visões de especialistas da área sobre o tema das abordagens e paradigmas. Esse tópico analisa, interpreta e discute os depoimentos coletados durante esta pesquisa e que estão dispostos no Capítulo I e nos Anexos desta tese.

Por fim, o tópico 4.4 retoma o que foi discutido ao longo desta tese retratando o que entendemos ser uma *reflexão e/ou terapia filosófica* (cf. WITTGENSTEIN, 1953/1991), não-dogmática, no contexto de ensino de línguas na LA.

## **4.2. AS RELAÇÕES ENTRE AS NOÇÕES DE PARADIGMA/MOVIMENTO E PARADIGMA/ABORDAGEM**

A partir daquilo que foi dissertado ao longo do desenvolvimento do tópico 2.3 (capítulo II) e do tópico 3.2. (capítulo III) fica latente a compreensão de que o denominado MC de ensino de línguas (no contexto da LA) surge como uma reação à *tradição racionalista* da linguagem. Esta tradição se estendeu, nos estudos linguísticos e no campo da filosofia da linguagem, até o final do século XIX, e é retomada, depois, nos estudos de Chomsky e em muitos contextos tradicionalistas de ensino em geral.

A reação à tradição racionalista da linguagem faz surgir uma *tradição comunicativista* que influencia várias linhas de pesquisas em diferentes vertentes e áreas de atuação científica e é o que acontece também no desenvolvimento e evolução da grande subárea de Ensino/Aprendizagem de LE/L2 e de outras subáreas dentro da LA. Nesse contexto temos, já no início do século XX, a Linguística Moderna com Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a Filosofia da Linguagem com Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e John Austin (1911-1960) que fortificam uma visão da natureza da linguagem (de sentido mais global) como ato social



e/ou comunicativo.

No entanto, o que denominados de tradição comunicativista faz parte de algo maior que já se manifestava nos questionamentos filosóficos e sociointeracionistas de Georg Hegel (1770-1831). De acordo com tais questionamentos, não podemos separar o pensamento, a razão de seu contexto sociohistórico. Isso em reação à tradição filosófica racionalista que se formalizou nos estudos científicos com o desenvolvimento do pensamento de René Descartes (1596-1650). E essas duas tradições (racionalismo e comunicativismo) constituem o que Markova (1982 *apud* FIGUEROA, 1994) denomina de *arcabouço cartesiano* e *arcabouço hegeliano* e/ou de tradições intelectuais ocidentais no campo da psicologia; já nos estudos linguísticos é o que FIGUEROA (1994) classifica de *paradigma formal* e *paradigma funcional*<sup>195</sup> e/ou metateorias – neste ponto, ambas as autoras têm como referente a filosofia de Kuhn sobre a constituição e evolução científicas (1962/2001).

Para FIGUEROA (1994), como foi enfatizado no parágrafo anterior, há uma correspondência entre o que ela denomina de paradigmas e/ou metateorias formal e funcional e os arcabouços e/ou tradições intelectuais cartesiano/a e hegeliano/a (de Markova), respectivamente. Para Markova, porém, parece haver uma diferença um pouco maior entre o que se pode chamar de tradição intelectual ou arcabouço (que se relaciona aos paradigmas e/ou metateorias de Figueroa) e de metateoria – a primeira (tradição intelectual) como algo de cunho mais filosófico e amplo; e a segunda (metateoria) como um pressuposto particular e/ou teórico-ideológico dentro do arcabouço. Consideremos as reflexões do próprio Kuhn<sup>196</sup> a respeito das possibilidades da coexistência de dois conjuntos (ou, melhor, de conjunto e subconjunto) de paradigmas na constituição das ciências, quais sejam: um conjunto com um emprego **mais global**, denominado *paradigma como a constelação dos compromissos de grupo* ou *paradigma sociológico* – paradigma que "abarca todos os empenhamentos partilhados por um grupo científico" (KUHN, 1989c, p. 354); e outro conjunto com um emprego **mais restrito** e constituindo-se como um subconjunto do primeiro, denominado *paradigma como exemplos compartilhados* ou *metaparadigma* (cf. MASTERMAN, 1979) – paradigma que, por sua vez, *isola um gênero particularmente importante de empenhamento* (KUHN, 1989c: 354). É preciso, também, pensar na discussão de KUHN (1962/2001, p. 31) sobre a existência de uma "espécie de pesquisa científica" – e, aqui, o filósofo se refere às ciências sociais – sem aquela noção de paradigma que entende-se ser "tão inequívoco e obrigatório", como fora nomeado por ele no corpo da *Estrutura*, como existindo nas ciências

---

<sup>195</sup> Cf. subtópico 2.4.1.1, capítulo 2.

<sup>196</sup> Cf. subtópico 2.2.3, capítulo 2.

exatas. Nesse contexto das ciências sociais e/ou ciências da linguagem, como interpretamos, uma tradição intelectual e/ou arcabouço pode ser compreendida como um paradigma de emprego mais global e uma metateoria como um paradigma de emprego mais restrito.

Assim, no campo dos estudos linguísticos, o paradigma formal seria um subconjunto do arcabouço cartesiano, assim como o paradigma funcional seria um subconjunto do arcabouço hegeliano. Na constituição e evolução da LA, propriamente dita, principalmente na sua grande subárea de Ensino-Aprendizagem de LE/L2, o uso dos termos *movimento gramatical* e *movimento comunicativo* (ou variações como gramaticalismo e comunicativismo ou, até, mais recentemente, comunicacionismo<sup>197</sup>) nos parece fazer uma referência aos arcabouços cartesiano e hegeliano, respectivamente. O uso do termo *abordagem* no contexto de ensino de línguas, principalmente depois da publicação do artigo de Anthony (1963/1965)<sup>198</sup>, deve ser compreendido como um subconjunto dos arcabouços/movimentos/paradigmas (de sentido mais global). Já que a noção do termo em Anthony se equipara e muito à concepção de paradigma como *exemplos compartilhados* (KUNN 1962/2001) ou *metaparadigma* (MASTERMAN, 1979) – de sentido mais restrito.

Ainda no âmbito de ensino de línguas na LA, os três grandes contextos de investigação ou comunidades científicas destacados como de interesse nesta tese (EIL, ECL e ECCL)<sup>199</sup> produzem algumas metateorias competitivas sobre um mesmo foco de interesse de estudos (aquisição de L2/LE) dentro de uma tradição intelectual e/ou arcabouço hegeliano/o. Essas metateorias ou paradigmas (de sentido mais restrito) (ou ainda, *programas de pesquisa científica*, retomando, aqui, a visão de LAKATOS (1979)<sup>200</sup>) - recebem, na LA, o nome de abordagens<sup>201</sup> (não sem controvérsias<sup>202</sup>): *instrumental*, *comunicativa*, e *comunicacional*, respectivamente.

Esse uso de termos diferentes em distintos contextos significativos (o paradigma

---

<sup>197</sup> Salientando que esta tese não concorda com o uso desse termo para se referir ao movimento comunicativo (MC), a menos que as reflexões no ECCL e na ACC se tornem tão fortes dentro do MC a ponto de ocorrer um rompimento com o MC (e com a visão da natureza da linguagem, de sentido mais global, desse movimento), surgindo um outro movimento, o movimento comunicacional. Aqui, teríamos provavelmente o que Kuhn classifica como revolução científica (como ocorreu no rompimento do MC com o movimento gramatical).

<sup>198</sup> Cf. subtópico 3.4.1, capítulo 3.

<sup>199</sup> Cf. tópico 3.2, capítulo 3.

<sup>200</sup> Cf. subtópico 2.2.2, capítulo 2.

<sup>201</sup> Temos, ainda, o que foi denominado, por KRASHEN & TERRELL (1998), *abordagem natural* e que se insere no contexto de investigação ASL (cf. tópico 3.2 e subtópicos 3.2.2 e 3.2.2.1, capítulo 3); porém, tanto essa abordagem quanto o seu contexto de investigação (ASL) não foram explorados na evolução deste trabalho. Devido ao fato de que essa abordagem acaba recebendo menos atenção na área do que as destacadas aqui. Muito se discutiu, também, sobre as similitudes entre as visões de Krashen e de PRABHU (1987), veja a discussão nos tópicos e subtópicos destacados.

<sup>202</sup> Cf. discussão na introdução desta tese.

wittgensteiniano), mas com significados similares, ganha respaldo nas discussões sobre *jogos de linguagem* na “segunda” filosofia de Wittgenstein<sup>203</sup>. Na reflexão filosófica wittgensteiniana um *paradigma* (o wittgensteiniano) equivale a um contexto significativo para o uso de uma certa linguagem e ou *jogos de linguagem*. Na visão de Wittgenstein, saber “jogar” dentro de um contexto específico é saber usar um determinado conceito de acordo com o paradigma (contexto significativo) que lhe dá sustentação.

No caso específico discutido nesta tese, a LA é um paradigma wittgensteiniano, ou seja, um contexto significativo que dita as suas próprias regras no uso da linguagem que se constrói na *práxis* da própria LA. E foi isso que ANTHONY (1963/1965) fez ao estipular o significado de abordagem para o contexto de ensino de línguas – que equivale, significativamente, ao termo paradigma (de sentido mais restrito) usado por KUHN (1962/2001) em sua obra.

E, provavelmente, foi isso também que ocorreu, implicitamente, com o uso do termo movimento na LA e do termo paradigma (de sentido mais global) em Kuhn. Só que nesse caso, esta tese acabou explicitando o fato ao nomear movimento como diferente de abordagem (já que a área os estavam tratando como sinônimos, gerando uma “tensão”).

Resumindo, Anthony (e a LA) e Kuhn, tendo em vista os contextos significativos em que estavam inseridos, usaram termos diferentes para se referirem a uma mesma coisa.

A visão de Hymes (1974 *apud* FIGUEROA, 1994) sobre a noção de *comunidades paradigmáticas* competindo em focos de interesse também nos parece oportuna para pensarmos a formação de subconjuntos dentro de um conjunto maior na reflexão sobre os paradigmas em Kuhn nas ciências da linguagem. Aqui, entra, também, a visão de *comunidade científica e/ou estrutura comunitária* nas ciências do próprio KUHN (1962/2001). Kuhn coloca que as comunidades científicas – que são reconhecidas e diferenciadas a partir da afiliação a um paradigma em particular – podem coexistir também (assim como acontece com os paradigmas) em níveis diferentes, quais sejam: mais global e mais restrito. Dessa forma, o paradigma de sentido mais global corresponde a uma comunidade científica mais global (aquela que “abarca todos os empenhamentos partilhados por um grupo científico” (KUHN, 1989c, p. 354)); ao passo que o paradigma de sentido mais restrito corresponde a uma comunidade científica mais restrita (aquela que “isola um gênero particularmente importante de empenhamento” (KUHN, 1989c, p. 354)).

Dessa reflexão, podemos concluir que os contextos de investigação EIL, ECL e ECCL

---

<sup>203</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

formam diferentes comunidades científicas (de sentido mais restrito; subconjuntos) dentro de um empenhamento de estudos sobre a aquisição de L2/LE de uma comunidade científica (de sentido mais global; conjunto) na LA, denominada MC – sendo que essa comunidade/movimento/conjunto, parte de uma visão de sentido mais global da natureza da linguagem (e da aprendizagem) que se filia ao arcabouço hegeliano; e as comunidades de sentido mais restrito são diferentes porque possuem olhares distintos (cf. próximos tópicos) para esse *gênero* particular (aquisição de línguas) de investigação científica – o que faz com que acabem concebendo diferentes visões de sentido mais restrito da natureza da linguagem (e da aprendizagem)<sup>204</sup>.

Podemos pensar, em termos gerais, que na constituição e evolução das ciências da linguagem coexistam subconjuntos/paradigmas (de sentido mais restrito) e/ou metateorias distintos/as, inseridos/as em conjuntos/paradigmas (de sentido mais global) e/ou tradições intelectuais, igualmente diferentes. Dessa forma, em termos mais específicos, coexistem no contexto de ensino de línguas o que ANTHONY (1963/1965) denominou de abordagens, que foram elaboradas por comunidades paradigmáticas e/ou científicas (de sentido mais restrito) competitivas que são subconjuntos de um conjunto/paradigma (de sentido mais global) e ou tradição intelectual que a LA denominou de movimento.

#### **4.2.1. Natureza da linguagem vs paradigma/movimento**

Na teoria de Kuhn sobre a constituição de paradigmas nas ciências tem-se que "um paradigma consiste em um conjunto de regras implícitas que regulam os aspectos da atividade científica" (cf. DASCAL, 1978, p. 21). Para KUHN (1962/2001) a noção de *regras abstratas* e/ou *implícitas* é concebida como um *ponto de vista estabelecido* ou uma *concepção prévia* que fundamenta e solidifica a formação de um paradigma. Já para LAKATOS (1979) as teorias científicas emergem como estruturas organizadas (i.e. *programas de pesquisa científica*) que se desenvolvem e se sustentam por meio de um *cinturão protetor* que envolve um *núcleo duro/irredutível* ou hipótese teórica muito geral – sendo o núcleo duro/irredutível de um programa a própria característica que o define como tal.

---

<sup>204</sup> Cf. discussão no subtópico 4.4 deste capítulo.

Como pudemos constatar no desenvolvimento dos tópicos 3.2 e 3.4 (capítulo 3), o *movimento comunicativo* surge em meados da década de 1960 como uma reação ao *movimento gramatical* que o antecedia. Este último pauta-se em um forte apego à visão de que aprender e ensinar língua(s) é uma questão de foco no núcleo linguístico da língua-alvo, tendo em mente uma concepção de linguagem (de sentido mais global) como estrutura gramatical. O MC, por sua vez, subentende uma concepção de linguagem (de sentido mais global) que tem "em grande conta a maneira como a língua funciona no mundo real" (HOWATT & WIDDOWSON, 2004, p. 32; tradução nossa), considerando, para tanto, a linguagem como ato social.

E é essa mudança de pensamento (de sentido mais global), principalmente em relação à natureza da linguagem (que também reflete na concepção da natureza da aprendizagem<sup>205</sup>), que sinaliza a constituição de um novo movimento no contexto de ensino de línguas e no campo da LA como um todo; subentendendo, aqui, também, as outras grandes subáreas que compõem a LA, além da subárea Ensino/Aprendizagem de LE/L2 em destaque nesta tese<sup>206</sup>. Podemos compreender essa nova concepção de linguagem (como ato social) como aquela que estrutura as *regras abstratas* (Kuhn) que constituem o MC e/ou paradigma (de sentido mais global) como a constelação dos compromissos de grupos ou sociológico na LA.

Na visão de LAKATOS (1979), essas diferentes concepções de linguagem (estrutural gramatical ou ato social) poderiam se constituir como os *núcleos irreduzíveis* que constituem um e outro *programa de pesquisa científica* (no caso desta tese, o movimento gramatical e o comunicativo) – que equivale, aqui, ao termo paradigma em Kuhn de sentido mais global. No entanto, essa concepção em Lakatos, também, pode ser “transferida” para o termo paradigma em Kuhn de sentido mais restrito (que entendemos equivaler ao sentido do termo abordagem na LA), já que o filósofo em questão não separa a sua noção de programa de pesquisa científica em noções de conjunto e subconjunto como o faz Kuhn. Lakatos enfatiza, porém, a existência de várias teorias competitivas dentro de um determinado campo científico – o que pode reforçar, também, a noção de paradigma em Kuhn de sentido mais restrito.

---

<sup>205</sup> Já que a visão de linguagem como estrutura gramatical acaba priorizando o ensino (da gramática), estimulando uma aprendizagem mais direcionada a esse propósito, que encontra respaldo na visão behaviorista. A visão de linguagem como ato social, como o próprio já diz, subentende a interação no processo de ensino-aprendizagem, encontrando espaço nas teorias sociointeracionistas.

<sup>206</sup> Cf. tópico 3.2, capítulo 3.

#### 4.2.2. Competência vs paradigma/abordagem

Na visão da natureza da linguagem (de sentido mais global) como ato social que constitui o MC e/ou paradigma sociológico (de sentido mais global) na grande subárea de ensino-aprendizagem de LE/L2 na LA, tem-se certas concepções prévias de competência na aquisição de línguas, também, como *regras implícitas* ou *núcleos irreduzíveis* que constituem os paradigmas como exemplos compartilhados (de sentido mais restrito) e/ou abordagens de ensino. No caso desta pesquisa estamos considerando como comunidades científicas (de sentido mais restrito) e/ou contextos de investigação distintas/os (que compõem a grande subárea mencionada) o ECL, o EIL e o ECCL – sendo que esses contextos fazem parte de um mesmo paradigma sociológico e/ou movimento de ensino de línguas (o comunicativo). Cada contexto citado parte, no entanto, de uma *concepção prévia* (regra implícita; Kuhn) ou de uma *hipótese teórica muito geral* (núcleo irreduzível; Lakatos) sobre o tipo de competência que o aprendiz “acessa” (*a priori*<sup>207</sup>) durante o processo de ensino-aprendizagem que acaba desencadeando o processo de aquisição<sup>208</sup> de uma LE/L2.

No entanto, como já foi mencionado nesta tese, os termos ECL, AC e MC se confundem na literatura da área como termos similares. Nesta tese, o termo ECL se refere à comunidade científica (de sentido mais restrito) que desenvolveu (e ainda desenvolve) a metateoria e/ou metaparadigma/paradigma como exemplo compartilhado (também de sentido mais restrito) denominada/o no contexto de ensino de língua como AC. Já, o termo MC é tido como um paradigma sociológico (de sentido mais global) e/ou tradição intelectual/arcabouço que abarca a AC e outras abordagens de ensino de língua, como a AI e a ACC – sendo essas “produtos” das reflexões (e/ou metateorias “produzidas” em) de outras comunidades científicas (de sentido mais restrito) como o EIL e o ECCL, respectivamente. Como vimos no subtópico anterior, o MC também se refere a uma comunidade científica, só que de sentido mais global que é o conjunto das diferentes comunidades científicas de sentido mais restrito – consideradas, por sua vez, como subconjuntos.

Na visão da AC como um paradigma como exemplo compartilhado e/ou

---

<sup>207</sup> O termo *a priori*, aqui, está vinculado, também, à noção de estado/ponto inicial (cf. subtópico 2.3.4, capítulo 2) de que um aprendiz de uma LE/L2, no contato com essa língua-alvo, hipoteticamente parte para incorporá-la como um conhecimento adquirido (o *a posteriori* é o estado/ponto “final” de um processo de aquisição de língua).

<sup>208</sup> Compartilhamos, aqui, da distinção feita por KRASHEN (1982) entre *aprendizagem* (conhecimento ou processo consciente) e *aquisição* (conhecimento ou processo subconsciente).

metaparadigma (de sentido mais restrito), tem-se que a regra implícita e/ou núcleo irreduzível (que a/o formaliza como tal) é a concepção prévia e/ou hipótese teórica muito geral de que a aquisição de língua se processa no “acesso” direto (*a priori*) à *competência comunicativa* – nos moldes desenvolvidos por HYMES (1972) e, depois, por WIDDOWSON (1978/1991). No caso do EIL e do ECCL, considerados, aqui, também, como comunidades científicas (de sentido mais restrito), a metateoria e/ou metaparadigma e/ou paradigma como exemplo compartilhado desenvolvidos são, respectivamente, a AI e a ACC, e a concepção prévia (regra abstrata) e/ou hipótese teórica muito geral (núcleo irreduzível) subjacente a cada uma no processo de aquisição de uma LE/L2 são, respectivamente, a *competência pragmática* e a *competência linguística* (no sentido descrito por CHOMSKY, 1980 e 1965)<sup>209</sup>. Porém, a AI segue os encaminhamentos dos estudos de Halliday e MUNBY (1978); e o ECCL subentende as reflexões sobre a compreensão subconsciente em PALMER (1917/1968 e 1921/1964).

#### **4.2.2.1. AI, AC, ACC e as competências na aquisição de língua**

Durante as leituras da literatura da área, desenvolvidas ao longo do processo de amadurecimento do tema desta tese, nos deparamos com a concepção do termo *competência* na aquisição de línguas, o que nos chamou bastante a atenção.

Primeiro, devido ao fato de estarmos refletindo sobre as reais possibilidades de uma divisão acentuada das abordagens *instrumental*, *comunicativa* e *comunicacional*, que pudessem constitui-las como *paradigmas* (Kuhn) e, dessa forma, estabelecermos as similaridades entre os termos paradigma (de sentido mais restrito) e abordagem. Já que no contexto de ensino de línguas essas abordagens já vinham recebendo essa denominação (de abordagem)<sup>210</sup>.

Segundo, porque precisávamos reconhecer a existência de *regras implícitas/abstratas* (KUHN, 1962/2001) e/ou de um *núcleo duro/irreduzível* (LAKATOS, 1979), que fundamentassem as bases de cada abordagem destacada em relação à hipótese de como se adquire uma LE/L2 e que guiassem as ações e reflexões das diferentes comunidades científicas (de sentido mais restrito) (EIL, ECL e ECCL), que elaboraram as abordagens, no

---

<sup>209</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3, capítulo 2.

<sup>210</sup> Cf. tópico 3.2, capítulo 3.

desenvolvimento e na estruturação de seus principais argumentos científicos dentro do MC.

Nesse sentido, HOWATT (1988) já havia sinalizado a importância das bases discursivas da *competência comunicativa* em HYMES (1972), em oposição direta à *competência linguística* de CHOMSKY (1965), para a denominação do MC e para a própria evolução do mesmo – que, conseqüentemente, acaba nomeando, também, a AC e o termo ECL como os conhecemos na atualidade. HOWATT (*op. cit.*, p. 19; tradução nossa) ainda enfatiza que a partir da publicação do artigo de Hymes, "a frase competência comunicativa foi universalmente adotada para descrever as metas e objetivos de todo o ensino comunicativo de línguas", e este, por sua vez, era o termo mais comum para se referir ao movimento. Já o termo AC, segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 327), torna-se "lugar-comum" na área somente a partir de 1980. No entanto, ainda de acordo com os autores, o *pacote* completo do movimento tornou-se sinônimo de ECL. A partir disso, é que parece haver uma confusão na área da visão como um todo ao se fazer referência ao termo comunicativo dentro do contexto geral de ensino de línguas e da própria LA; ou seja, MC, AC e ECL (incluindo-se, aqui, também, o EIL e o ECCL como metodologias/variantes/versões ou dimensões da AC) acabam sendo tratados como uma única coisa em termos bem gerais.

E, depois, ao estudarmos as bases que fundamentam o surgimento e desenvolvimento do ECCL de PRABHU (1987)<sup>211</sup>, vimos que o próprio linguista aplicado informa sobre a valorização (*a priori*) da *competência gramatical* em suas reflexões (e de seus colaboradores) sobre a aquisição de línguas; opondo-se em alguns aspectos de fundamentação importantes ao ECL (comunidade científica, na época, já estabelecida dentro do movimento comunicativo). O que fez com que Prabhu e seus colaboradores “inaugurassem”, em nossa percepção, uma nova comunidade científica dentro da grande subárea de Ensino/Aprendizagem de LE/L2 na LA.

Comunidade essa (ECCL) que compartilha de uma visão de um *ensino comunicacional* (competência gramatical *a priori* no processo de aquisição) proposto por Prabhu, e não de um *ensino comunicativo* (competência comunicativa *a priori* no processo de aquisição) instaurado pelo MC e reconhecido como sendo o próprio MC<sup>212</sup>.

Isso devido ao fato de que, no início do MC, a comunidade científica (de sentido mais global) não “enxergava”, ainda, os subconjuntos (comunidades científicas de sentido mais restrito) que já se formavam naquela época (ou "enxergava", mas não lhes atribuía o devido valor como formadores/as de novos paradigmas/abordagens). Esse é o motivo pelo qual a AI e a ACC foram por muito tempo (e ainda o são) reconhecidas apenas como

---

<sup>211</sup>Cf. subtópico 3.2.2.1, capítulo 3.

<sup>212</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2, capítulo 2.



metodologias/variantes/versões ou dimensões da AC. Ou, ainda, em muitos casos, reconhecidas como a própria AC, só que nomeadas de forma diferente devido à evolução que vem ocorrendo ao assimilar as reflexões desenvolvidas pelas outras comunidades científicas (EIL e ECCL).

A formação dessas duas comunidades científicas (ECL e ECCL), na LA, nos parece bem clara, tendo em vista que Prabhu declara, em seu depoimento<sup>213</sup>, que *consideraria as posições de Widdowson* – um dos membros fortes da comunidade científica que estabelece e fortalece o ECL – *como sendo diferentes* das dele.

Lembremos que, no posfácio da *Estrutura*, KUHN (1962/2001, p. 219-20) retoma a noção de *comunidade científica* e enfoca o vínculo desse termo ao próprio termo *paradigma*; ou seja, "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma". Nesse caso, estamos nos referindo à comunidade científica e ao paradigma em Kuhn de sentido mais restrito, mas essa é a mesma concepção ao se pensar na comunidade científica de sentido mais global, uma vez que o conjunto da obra produzida por esse filósofo nos dá abertura para tal interpretação<sup>214</sup>.

Agora, para as reflexões desta tese, parece ser mais difícil o exercício da tentativa de se comprovar a formação paradigmática (de sentido mais restrito) da comunidade científica EIL, ou seja, uma comunidade respaldada em seus próprios argumentos científicos e/ou hipótese teórica muito geral sobre a aquisição de L2/LE no que concerne à noção de *competência*. Sustentando, dessa forma, a sua separação em relação ao ECL, já que a interpretação que se tem na área é a de que essas dois contextos de investigação “nasceram<sup>215</sup>” juntos e, por esse motivo, acabam sendo confundidos com o próprio MC.

Nessa direção, CANALE & SWAN (1980, p. 2; tradução nossa), ao se referirem ao ECL e ao EIL, como *abordagem comunicativa* e *abordagem situacional*<sup>216</sup>, esclarecem que essas duas abordagens *são logicamente distintas*. Porém o caminho, seguido pela maioria dos especialistas da área (senão por todos) e por eles próprios (os autores), para refletirem sobre o EIL, é aquele que ora o enfatiza como parte da abordagem gramatical, ora parte da abordagem comunicativa, porém nunca como uma abordagem independente – vejamos:

---

<sup>213</sup> Cf. subtópico 1.2.2, capítulo 1.

<sup>214</sup> Cf. subtópico 2.2.3, capítulo 2.

<sup>215</sup> CELANI (1997, p. 154) revela que "é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas".

<sup>216</sup> O que se denomina, aqui, abordagem situacional não deve ser associado ao *método situacional* – cf. nota de rodapé n. 73.

[...] [um] planejamento gramatical frequentemente apresenta formas gramaticais subjacentes aos estudos em diálogos ou contextos que são tachados de “situacionais”. No entanto, para a extensão de que as bases de organização do planejamento são as formas gramaticais e não as situações nelas mesmas, a abordagem [situacional] é essencialmente gramatical.

[...] para a extensão de que as principais razões para incluir uma dada situação em um planejamento situacional são para responder às necessidades socioculturais dos aprendizes e para gerar língua(gem) apropriada, então parece preencher suficientemente os objetivos entre a abordagem situacional e a abordagem comunicativa, justificando um relaxamento na distinção.

CANALE & SWAIN (1980) esclarecem uma situação importante para a nossa questão, já que podemos confirmar, com a colocação dos autores, uma possível confusão na interpretação do papel exercido pela AI (e/ou abordagem situacional, como os autores preferem denominar) no contexto de ensino de línguas e no próprio MC.

O EIL, como o compreendemos, é uma comunidade científica (de sentido mais restrito) diferente da comunidade científica ECL (e da comunidade ECCL), na medida em que essa comunidade (EIL) surge como precursora do MC, ao enfatizar um campo de estudos essencialmente pragmático de ensino de LE já na época do pós- segunda guerra. Mas esses estudos se estruturam depois com os empenhamentos do Conselho da Europa<sup>217</sup>, em meados da década de 1960. A comunidade científica ECL se estrutura depois com a sistematização clássica da nomenclatura de funções comunicativas nocionais/funcionais no livro de WILKINS (1976); com a igualmente clássica concepção de competência comunicativa em Hymes (1972); e com os estudos posteriores de WIDDOWSON (1978/1991). É óbvio que essas duas comunidades compartilham interesses e, acabam, em vários aspectos, se aproximando muito uma da outra, mas suas bases fundamentais no que se refere à visão *a priori* sobre a aquisição de LE/L2 e os propósitos de ensino-aprendizagem são diferentes – como veremos na conclusão do presente capítulo.

A comunidade EIL inicia suas reflexões sobre a aquisição de línguas com uma preocupação diferente da do ECL<sup>218</sup>, qual seja, ensinar uma LE para adultos<sup>219</sup> (em sua

---

<sup>217</sup> Cf. subtópico 3.2.2, capítulo 2.

<sup>218</sup> O ECL se preocupa, assim como o ECCL, pelos menos em suas origens, com o ensino de LE/L2 em escolas primárias e secundárias. Dizemos “em suas origens” porque atualmente a AC pode ser utilizada em outros contextos de ensino, principalmente em cursos de ensino de LE para adultos em escolas particulares de idiomas.

<sup>219</sup> De acordo com RAMOS (2005, p. 112), a AI “ganha força após a segunda guerra mundial, motivada pela necessidade de capacitar os imigrantes que trabalhavam para a reconstrução da Europa, pelos desenvolvimentos científico-tecnológicos e pela predominância do poder econômico norte-americano, fazendo surgir uma geração de aprendizes dotados de motivos específicos para aprender uma língua estrangeira, mais especificamente, o

maioria *trabalhadores pós-guerra, cientistas e tecnólogos* (cf. RAMOS, 2005, p. 113)) que nunca haviam estudado uma antes. Neste caso, a aprendizagem se fazia urgente devido às necessidades profissionais (tanto pelo lado do empregado quanto do empregador), e à demanda de novos conhecimentos (uma ou mais LE), gerados pelo pós-guerra e a iminente globalização. Nesse empenhamento, a metateoria (ou paradigma de sentido mais restrito) que essa comunidade acaba (e ainda continua) “produzindo” (a AI) é "essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação dos objetivos e com a análise das necessidades e dos desejos dos alunos" (CELANI, 1997, p. 153). Necessidades e desejos que, na verdade, devemos mencionar, estão vinculados a um aspecto de capacitação profissional em diferentes áreas de atuação, tanto de interesse do aprendiz (como um profissional), quanto do mercado de trabalho que irá absorvê-lo. Mas o interesse profissional, do aprendiz, acaba sendo regido pelo mercado de trabalho e não o contrário.

No ECL, a AC se fundamenta numa tentativa de desenvolver no aprendiz a "habilidade de lidar com o discurso ou habilidade de comunicação" (WIDDOWSON, 1978/1991, p. 10) na língua-alvo de um modo geral e/ou para fins gerais (não dependente da situação-alvo) e não para fins específicos (como acontece na AI). No EIL, a AI “vê” a língua "como meio/instrumento para o desempenho eficaz na situação-alvo" (RAMOS, 2005, p. 113). De uma forma geral podemos dizer que o EIL se preocupa com fins específicos porque se ocupa de tipos de comunicação (de comunidades discursivas diferentes, e.g, engenharia, medicina, etc.) na língua-alvo; ao passo que o ECL se preocupa com fins gerais porque se ocupa da comunicação um modo geral (da comunidade discursiva na qual participa o falante nativo).

HUTCHINSON (1984, p. 108; tradução nossa), por exemplo, enfatiza que o EIL (ou *abordagem clássica de EIL*) é "uma forma um tanto descomunicativa de ensino de línguas", uma vez que a maioria dos cursos nesse contexto "são baseados nas necessidades dos patrocinadores", ou seja, "os pais, a companhia, a agência" – que entram em conflito com as necessidades sentidas pelo aprendiz. De acordo com o autor, para ser comunicativo (ou para termos o que ele classifica de *abordagem comunicativa no EIL*) o EIL deve considerar a visão de todas as partes envolvidas no processo (professor, instituição, aprendiz).

No entanto, o autor destaca que o aluno precisa estudar sua especialidade em inglês (engenharia, veterinária, etc), o que, para nós, não deixa de ser um tipo de comunicação específica que é detetada como necessária pela situação profissional (ou situação-alvo)

escolhida pelo próprio aprendiz. E é esse tipo de comunicação que deve ser adquirida pelo aluno/profissional. Nesse sentido, acreditamos que as necessidades e desejos dos aprendizes, na verdade, se fundem (e não se conflitam) com as dos seus *patrocinadores* (e, aqui, não me refiro aos pais, mas sim à companhia, à agência, ao mercado de trabalho de uma forma geral).

Hutchinson preocupa-se com um EIL *mais comunicativo* (com o que ele considera ser *abordagem comunicativa no EIL*), ou seja, um EIL mais próximo com o que o ECL propõe como ensino de língua. Nesse sentido, seria mais a necessidade real do aluno do que a do patrocinador que deveria ser tomada como meta real no ensino. No entanto, achamos que o EIL é uma abordagem de ensino de língua com características mais comerciais (no sentido de capacitação profissional) e por mais que as necessidades e desejos dos aprendizes sejam levadas/os em consideração elas/es sempre vão refletir aquelas advindas de uma necessidade/desejo subjacente a uma determinada capacitação profissional (que é ditada pelo empregador e não pelo empregado). Diferente de uma necessidade/desejo advinda/o de se conhecer culturalmente uma LE/L2 ou de fazer parte da cultura dessa LE/L2 num sentido de comunicação mais amplo.

Acreditamos que o EIL (ou a AI) é tão comunicativo quanto o ECL (ou a AC), o que nos faz discordar de Hutchinson. O que os diferenciam é que o EIL se preocupa com um tipo específico de comunicação (a profissional – que varia de uma profissão para outra) que não é o tipo de preocupação do ECL. E é exatamente por isso que a AI (a *abordagem clássica de EIL* e não a *abordagem comunicativa no EIL*) se constitui com uma das abordagens (ao lado e diferente da AC) no MC. O erro na área, nos parece, consiste em atribuir à AI uma característica que não é própria dela e sim da AC.

Já WIDDOWSON (1998) destaca que no EIL a comunicação tem uma característica de *eficiência*, uma vez que o aprendiz acaba participando – ao aprender uma língua que está inserida em um determinado contexto situacional específico – de uma *cultural local* (institucional). Nesse sentido, é através da análise de gênero discursivo e/ou modos diferentes de uso da linguagem (como propostos por Swales, 1990 e Bhatia, 1993)<sup>220</sup> que se pode *identificar as convenções particulares da linguagem em uso em certos domínios profissionais e atividade ocupacional* (p. 9). Um aprendiz só consegue se aproximar (através da língua) de uma determinada comunidade profissional se ele/a passar a compartilhar dos aspectos culturais locais e/ou do gênero discursivo específico dessa comunidade específica – que é

---

<sup>220</sup> Swales, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: CUP, 1990.  
Bhatia, V. R. **Analysing genre. Language use in professional setting**. London: Longman, 1993.

diferente dos aspectos culturais gerais da comunidade de falantes nativos (preocupação do ECL).

Dessa forma, pode-se dizer que o EIL se ocupa de uma língua de negócios (que varia conforme a profissão ou negócio) em oposição à língua-padrão (dos falantes nativos; que varia apenas em aspectos culturais naturais) do ECL. Compartilhamos da visão do autor supracitado, embora ele pareça discordar<sup>221</sup> da divisão dos dois contextos de ensino (EIL e ECL) como paradigmas (de sentido mais restrito) distintos (como sustenta esta tese). Para Widdowson, os dois contextos (EIFE e ELFG) fazem parte do ECL (esse visto, nos parece, como movimento e abordagem ao mesmo tempo). A visão do autor e a nossa, sobre esse assunto, será mais bem desenvolvida no próximo subtópico (4.3).

Considerando essa reflexão geral sobre o EIL, não seria tanto a competência comunicativa de HYMES (1972) no ECL e na AC, *a priori*, que subjaz à hipótese teórica geral (regra implícita e/ou núcleo irreduzível) que fundamentam as reflexões no EIL e a “produção” de sua metateoria e/ou paradigma (de sentido mais restrito), a AI, mas, sim, a *competência pragmática* como descrita por CHOMSKY (1980, p. 224). Essa competência subentende o "conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado da língua em conformidade com fins variados", e aquela (a competência comunicativa) é "dependente tanto do conhecimento (tácito) quanto do (habilidade para) uso" (HYMES, 1972, p. 282; tradução nossa).

A competência pragmática em Chomsky acaba ampliando a visão de Hymes sobre *habilidade para o uso*<sup>222</sup> – após as críticas feitas por ele (Hymes) à visão chomskyana. No entanto a visão de habilidade, em Hymes, se insere na noção da competência comunicativa ao lado do conhecimento tácito/gramatical (competência linguística chomskyana) – essa seria a *versão fraca* (forma relativa) da interpretação da dicotomia competência/desempenho de Chomsky (cf. CAMPBELL & WALES, 1970; GRENE, 1972 e TAYLOR, 1988) que associa conhecimento linguístico à habilidade.

WIDDOWSON (1978/1991, p. 195) enfatiza, em nota de rodapé, que "o sentido de conhecimento de como o sistema linguístico se materializa em uso em contextos sociais", na AC/ECL, "inclui competência no sentido mais restrito em Chomsky". A AI, por sua vez, interpretaria de forma absoluta a dicotomia competência/desempenho de Chomsky (como o faz também o ECCL no desenvolvimento da sua metateoria, a ACC). Na visão de Chomsky a *habilidade para o uso* só está vinculada à competência pragmática, sendo que a competência

---

<sup>221</sup> Cf. o depoimento de Widdowson no subtópico 1.2.2, capítulo 1.

<sup>222</sup> Cf. discussão no subtópico 2.3.2.5, capítulo 2.

linguística é um tipo de conhecimento tácito (inato) que não subentende habilidade.

No caso de o EIL e de o ECCL compartilharem da *visão forte* sobre a dicotomia chosmskyana, eles se diferenciam na medida em que a concepção de aprender língua no EIL é de "aprendê-la para o desempenho de tarefas específicas em contextos" específicos, sendo que a aprendizagem é "centrada no aluno e um levantamento de necessidades do aluno é o ponto partida para a elaboração de cursos" (RAMOS, 2005, p. 112-3). No ECCL desenvolver competência em uma LE/L2 é se ocupar "de um esforço para lidar com a comunicação", sendo que a intuição pedagógica (fortalecendo o papel do professor) é de fundamental importância nesse processo. Ainda, segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 366; tradução nossa), as tarefas no ECCL "são vistas como centrais e não como atividades de apoio" (como no caso do EIL) – sendo elas (as tarefas) "os princípios constitutivos" dessa "nova abordagem", a ACC (ou IBT, instrução baseada em tarefas, como preferem definir os autores). No EIL o elemento definidor da abordagem (AI) é o levantamento de necessidades do aluno e, conseqüentemente, daquilo que requer a situação-alvo.

No que concerne à visão subjacente à noção de competência (*a priori*) que cada contexto de investigação (ECL, EIL e ECCL) visualiza como desencadeadora potencial do processo de aquisição de uma LE/L2 e que fundamenta a base (regra implícita e/ou núcleo duro) das metateorias (ou paradigmas de sentido mais restrito) "produzidas" por cada contexto, é fundamental levar em consideração, também, para a reflexão, as teorias e/ou hipóteses de aquisição da linguagem, tanto inseridas nas investigações sobre LM<sup>223</sup>, quanto sobre LE/L2<sup>224</sup>.

De acordo com CORREA (1999, p. 339),

[...] o estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado [inicial] no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua [estado final].

A autora se refere à aquisição de LM e, nesta tese, estamos discutindo aspectos da aprendizagem formal de uma LE/L2; mas, também, estamos refletindo sobre o processo de aquisição subjacente a essa aprendizagem e que se compara, e muito, às próprias reflexões do processo de aquisição de LM. Dessa forma, as mesmas preocupações com a compreensão e/ou "descobertas" de como se adquire a LM também se estendem para os contextos de

---

<sup>223</sup> Cf. subtópico 2.3.4, capítulo 2.

<sup>224</sup> Cf. subtópico 3.5.1 capítulo 3

investigação e/ou comunidades científicas que se ocupam do ensino/aprendizagem de uma LE/L2 – como é o caso do ECL, EIL e ECCL.

Assim, na compreensão do estado inicial que uma teoria possa subentender o desencadeamento do processo de aquisição de uma língua, tem-se o acesso (*a priori*) a uma determinada competência. Chomsky, no que se refere à LM, se posiciona destacando ser, essa, a competência linguística como um processo inato; Hymes, já no contexto de LE/L2, enfatiza que a competência comunicativa está ligada ao uso social da linguagem. Esses dois autores tornam-se precursores importantes para as reflexões nessa área de questionamento no contexto da LA.

Embora a visão chomskyana faça parte do que conhecemos como racionalismo e/ou arcabouço cartesiano, a concepção de *língua como domínio específico* estende-se para as reflexões dentro do contexto interacionista no arcabouço hegeliano, somada, muitas vezes, aos estudos desenvolvidos no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, como os de Piaget (PIATTELLI-PALMARINI, 1978/1983; KARMILOFF-SMITH, 1992/1995) e Vygotsky. Nesse contexto, tem-se as teorias de cunho mais essencialmente cognitivos (inseridas no campo geral da psicolinguística) que levantam a hipótese de uma precedência da sintaxe sobre a semântica/pragmática no processo de aquisição da linguagem. Hipótese inversa é sustentada pelas teorias de cunho mais essencialmente sociais, advindas, principalmente, da sociolinguística<sup>225</sup>. Dessa forma, na extensão que essa discussão subentende a produção de teorias e/ou hipóteses de aquisição de LE/L2, tem-se uma influência tanto da visão chomskyana quanto da hymesiana<sup>226</sup> no que se refere a uma dada competência (*a priori*) na aquisição língua de LE/L2. Competência que se relaciona ao que se compreende como sendo o estado inicial do processo de aquisição e/ou a relação que se estabelece entre sintaxe, semântica e pragmática na produção da linguagem<sup>227</sup>.

No caso da visão chomskyana, tem-se a *hipótese universal*<sup>228</sup> que constitui uma tentativa de explicar a aquisição de LE/L2 mais em termos de uma faculdade independente da língua do que em termos cognitivos mais gerais. A partir da influência, em alguma medida, que essa visão causou (e ainda causa) em discussões de cunho cognitivo e interacional no contexto da LA, tem-se a formulação do *modelo do monitor* de KRASHEN (1982) e das reflexões sobre o ECCL em PRABHU (1987)<sup>229</sup>. Krashen formula cinco hipóteses centrais,

---

<sup>225</sup> Cf. subtópicos 2.3.4.1 e 2.3.4.1.1, capítulo 2.

<sup>226</sup> Cf. subtópico 3.5, capítulo 3.

<sup>227</sup> Cf. subtópico 2.3.4.1.1, capítulo 2.

<sup>228</sup> Cf. subtópico 3.5.2, capítulo 3.

<sup>229</sup> Cf. subtópico 3.2, capítulo 3.

das quais a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* é a mais importante – sendo que a aquisição se refere a um processo subconsciente e central no processo, equiparando-se a aquisição da LM pela criança. Prabhu, de acordo com BRUMFIT (1984a, p. 234; tradução nossa) parte de uma hipótese que se baseia na "crença de que a forma que o aprendiz desenvolve a gramática da L2 (a língua-alvo) é provável que seja um processo que é 'orgânico' ao invés de 'aditivo'".

No caso da influência hymesiana, tem-se a *teoria do discurso* (cf. ELLIS, R, 1985), compartilhada por Halliday<sup>230</sup>, que enfatiza que as funções básicas da linguagem se desenvolvem no uso interpessoal em que a língua se situa – e que, nos parece, servir de influência para as reflexões no EIL. Na extensão dessa teoria há, também, alguns princípios fundamentais no sentido de que a aquisição da linguagem segue um desenvolvimento sintático natural e que a fala se ajusta na negociação do significado. Como rivais do modelo do monitor de Krashen, surgem as hipóteses *de produção mais compreensão* (adquirimos língua tentando novas regras ou vocabulário e nos corrigimos durante na interação com o outro) e *da produção compreensível* (adquirimos língua na tentativa de produzi-la de forma compreensível, sempre reajustando-a diante de uma produção incompreensível), que, segundo Ellis, N. (1994) são as que o ECL parece enfatizar.

#### **4.2.2.1.1. A relação semântica/pragmática-sintaxe e a competência comunicativa**

De acordo com SAVIGNON (2003: 56; tradução nossa), o conceito teórico central no ECL é com certeza a competência comunicativa, esta é definida em termos da expressão, interpretação e negociação do significado. No que se refere ao foco na forma, WIDDOWSON (1972, p. 17; tradução nossa), já havia enfatizado que

[...] é um radical engano supor que o conhecimento de como as sentenças são colocadas para o uso em comunicação segue automaticamente de um conhecimento de como as sentenças são compostas e qual significação elas têm enquanto unidades linguísticas.

---

<sup>230</sup> No entanto (cf. discutido no subtópico 2.3.2.4, capítulo 2), Halliday se distancia da visão hymesiana na medida em que, segundo ALLEN & WIDDOWSON (1975), as preocupações desse autor estão mais relacionadas à maneira como a estrutura da língua é usada na comunicação e/ou como as funções da linguagem requerem uma certa estrutura linguística e não outra. Para Allen & Widdowson, a visão de Halliday é mais de um *funcionalismo comunicativo* do que de uma competência comunicativa nos moldes apresentados por Hymes.



Partindo desse princípio, um aprendiz de LE/L2 deve desempenhar de forma apropriada atos comunicativos, retóricos e não se empenhar apenas em produzir sentenças consideradas gramaticalmente corretas. Nesse contexto, de acordo com HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 328; tradução nossa), "cada exemplo da linguagem em uso (cada enunciado) poderia ser percebido como um ato comunicativo o qual preenche uma função num amplo contexto de discurso". Assim, ao produzir significados apropriados ao contexto da língua-alvo, que se convertem em atos comunicativos, o aprendiz estará compondo sentenças linguisticamente aceitáveis. Não havendo, dessa forma, a necessidade de ênfase na sintaxe, a não ser em casos específicos de dúvidas pontuais nos aprendizes que possam inibir a evolução da produção apropriada dos enunciados.

Notadamente, Schmidt (1991, *apud* CELCE-MURCIA *et al.*, 1997, p.145; tradução nossa) enfatiza que "um princípio geral do ECL é que os aprendizes de língua adquirem forma linguística ao perseguirem significado situacional, ou seja, a forma linguística é aprendida incidentalmente e não como resultado de foco direto na forma linguística".

Os objetivos do ECL tanto no contexto norte-americano quanto no europeu – e, conseqüentemente, no contexto brasileiro, também – segundo RICHARDS & RODGERS (2001, p. 155; tradução nossa) são: "a) fazer da competência comunicativa a meta do ensino de língua, e b) desenvolver procedimentos para o ensino de quatro habilidades [ler, escrever, falar, ouvir] da linguagem que validem a interdependência da linguagem e comunicação".

Validar tal interdependência é para WIDDOWSON (1978/1991, p. 10; tradução nossa) desenvolver no aprendiz "*a habilidade de lidar com o discurso*". Nesse sentido, Widdowson enfatiza que o uso da língua "nos impele a extrapolar a frase e examinar unidades maiores da linguagem", ou seja, "o comportamento linguístico normal não consiste na produção de frases isoladas, mas no uso de frases para a criação do discurso" (p. 39). Discurso que se concretiza na produção da frase que, por sua vez, expressa potencialmente uma proposição, e essencialmente uma ação ilocucionária (direta ou indireta). Sendo que,

sentimento de adequação que nos capacita a identificar coerência em um discurso deriva [...] do conhecimento de convenções comunicativas adquiridas como um acompanhamento natural e necessário da aprendizagem linguística. (WIDDOWSON, 1978/1991, p. 80)

Dessa forma, aprender uma língua é adquirir a "habilidade de manipular o discurso" (WIDDOWSON, 1978/1991, p. 81; tradução nossa), de compreender e expressar valores e/ou

atos comunicativos (unidades comunicativas orientadas para o entendimento) alocados e combinados em unidades e/ou formas linguísticas. O que equivale a dizer que a centralização do problema da aquisição da língua está em seu aspecto semântico e não no aspecto sintático, numa prioridade que vai da semântica via pragmática até a sintaxe. Assim, se a linguagem (visão de sentindo mais global) é compreendida como comunicação, esta, por sua vez, requer "o desempenho de uma variedade de atos de uma natureza essencialmente social" e não uma mera habilidade de compor frases corretas (WIDDOWSON, 1972, p. 118; tradução nossa).

Nos estudos de aquisição de LM, as pesquisas voltadas para as relações entre linguagem e comunicação, de cunho sociointeracionista, focam suas investigações "nos conceitos e relações semânticas expressas na fala da criança", baseando-se na "hipótese de uma precedência da semântica sobre a sintaxe" (CORREA, 1999, p. 349) e, também, da qualidade do insumo envolvido, principalmente na relação criança-adulto, tida como primordial nesse processo.

Nas pesquisas em aquisição de LE/L2 tem-se, entre outras<sup>231</sup>, a *hipótese da produção compreensível* proposta por Swain (1985) que afirma que para adquirirmos língua é necessário não apenas haver *insumo compreensível* (cf. KRASHEN, 1982), mas também *produção compreensível*. Isso ocorre quando o aprendiz falha na produção da língua-alvo durante o processo de interação e a ajusta para expressar uma nova versão compreensível, sendo que a aquisição da língua ocorreria durante esse processo. Essa ajuste acabaria tornando o aprendiz mais perceptivo de sua própria produção o que contribuiria para consolidar o que está correto e para ativar, também, processos cognitivos que influenciam na aquisição de novos conhecimentos. Em obras de 1993 e 1995, Swain reformula sua hipótese acrescentando três funções que a produção tem no processo de aquisição, a saber: *testagem* (na produção o aprendiz testa suas hipóteses sobre a língua-alvo), *metalinguagem* (a reflexão no uso da língua-alvo pode ajudar o aprendiz a internalizar o conhecimento linguístico) e *percepção* (a produção ativa a percepção, desencadeando processos cognitivos).

Para KRASHEN (1998), no entanto, embora a hipótese de SWAIN (1985, 1993, 1995) seja reconhecida, também, por *hipótese da interação* (adquirimos na interação com o outro), os ajustes na produção da língua-alvo não ocorrem com a frequência necessária para que ocorra a aquisição na forma como fora proposto por SWAIN (1985). Muitas vezes essa autocorreção pode até inibir o aprendiz em vez de ajudá-lo. A aquisição também ocorre sem a produção (lendo ou ouvindo, por exemplo), o que pode mostrar que a interação (de forma

---

<sup>231</sup> Cf. subtópico 3.5, capítulo 3.

essencialmente presencial) é apenas uma coadjuvante importante nesse processo ou uma das formas prováveis de se adquirir LE/L2. Isso mostra, ainda segundo Krashen, que a produção compreensível não é prova suficiente para que a competência linguística se manifeste como associada diretamente a essa produção, mesmo que ela subentenda as funções de testagem, metalinguagem e percepção durante o processo.

#### **4.2.2.1.2. A relação pragmática/semântica-sintaxe e a competência pragmática**

As preocupações centrais do EIL fundamentam-se, conforme DUDLEY-EVANS & St JOHN (1998, p. 1; tradução nossa), na "análise de necessidades, [na] análise de texto e [na] preparação dos aprendizes para se comunicarem efetivamente nas tarefas prescritas pelos seus estudos ou situação de trabalho".

Na definição de ROBINSON (1991), compartilhada por DUDLEY-EVANS & St JOHN (1998), uma das características do EIL é o limitado período dos cursos no qual participam classes homogêneas, em sua maioria, composta por adultos. Essa homogeneidade diz respeito à especialidade dos estudos ou trabalho na qual esses estudantes estão envolvidos, como, por exemplo, administração, economia, engenharia, linguística, medicina, etc.

Para WIDDOWSON (1998), cada especialidade, no que refere ao contexto do EIL, se converte numa comunidade específica que compartilha uma determinada cultura (local; profissional; secundária) que, como tal, é detentora de um determinado tipo de inglês (inglês *para* negócios, por exemplo). Nesse aspecto, a cultura do falante nativo é outra (central; padrão; primária), assim como a comunidade a que ele faz parte, possuindo, dessa forma, um outro tipo de inglês (inglês *de* negócios, por exemplo). Cada especialidade pode ser entendida como uma *comunidade discursiva* que, por sua vez, preza por uma *eficiência comunicativa* no que diz respeito ao compartilhamento: 1) da cultura; 2) de certos significados atribuídos a determinadas palavras; e 3) da categorização linguística que lhe é própria. Widdowson se refere às diferentes comunidades discursivas como formas particulares de significar a língua inglesa pragmaticamente (no caso ele se refere ao inglês, mas podemos pensar no contexto do EIL em geral).

De acordo com LEVINSON (2007, p. 29; negrito do autor), o termo *pragmática* não é fácil de definir e a literatura oferece um conjunto de possíveis sentidos muitos deles não

satisfatórios. Um significado aceitável (quase satisfatório<sup>232</sup>), que compartilha a visão de Chomsky sobre competência pragmática<sup>233</sup> (utilizada para as reflexões nesta tese), é conceber a pragmática<sup>234</sup> como "o estudo da capacidade dos usuários da língua de emparelhar sentenças com os contextos em que elas seriam adequadas". Essa definição apresenta um bom paralelo com a semântica,

[...] pois assim como uma teoria semântica está interessada, digamos, na atribuição recursiva de condições de verdade a fórmulas bem-formadas, a pragmática está interessada na atribuição recursiva de **condições de adequação** ao mesmo conjunto de sentenças com suas interpretações semânticas. Em outras palavras, um teoria pragmática, em princípio, deve prever, para toda e qualquer sentença bem-formada de uma língua, numa interpretação semântica específica, o conjunto de contextos em que seria adequada.

Diante desta definição, apreendemos que o significado, na pragmática, se encontra vinculado (*a priori*) a *condições de adequação* de um determinado contexto (que expõe *condições de verdade*). Ao passo que na semântica, o significado se mostra ligado (*a priori*) a *condições de verdade*. Essa noção de significado (na pragmática) pode equivaler ao que HALLIDAY (1979) nomeou de *significado potencial*, que se refere às opções semânticas (subentendendo, também, as escolhas linguísticas) feitas pelos falantes em determinados contextos sociais – sendo que é cada contexto social específico, cada comunidade discursiva em particular (*a priori*), que determina as escolhas semânticas e linguísticas.

Essa visão hallidayana está vinculada à noção de funções da linguagem no processo de comunicação e ao fato de como essas funções, guiadas por determinado contexto, requerem certas estruturas linguísticas e não outras (*condições de adequação*); o que distância Halliday, conforme ALLEN & WIDDOWSON (1975), da visão de competência comunicativa de Hymes que, por sua vez, não se preocupa tanto com a adequação gramatical na produção mas,

---

<sup>232</sup> LEVINSON (2007, p. 30; negrito do autor), enfatiza que "a maioria das definições de pragmática ocasionará sobreposições com o campo da sociolinguística, mas esta definição teria como consequência a identidade exata com a sociolinguística, interpretada à maneira de Hymes (1972), como o estudo da **competência comunicativa**. Segundo, ela exige uma idealização fundamental de uma comunidade discursiva culturalmente homogênea (...) [ou de] (...) subcomunidades culturalmente distintas". Entendemos, no entanto, que é exatamente essa (ou essas) *comunidade(s) discursiva(s) culturalmente homogênea(s)* ou as *subcomunidades culturalmente distintas*, destacada(s) por Levinson, que WIDDOWSON (1998) coloca como as comunidades discursivas específicas que compartilham uma determinada cultura (engenharia, medicina, etc) e que se inserem dentro das preocupações do EIL (e não do ECL). O ECL tem como preocupação a comunidade discursiva culturalmente heterogênea, já que se ocupa do ensino de línguas para fins gerais e não para fins específicos.

<sup>233</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3, capítulo 2.

<sup>234</sup> Ainda segundo LEVINSON (2007, p. 29), "tal visão goza de muito apoio, não apenas entre os linguistas (...), mas também entre os filósofos (originalmente, Austin, 1962, e Searle, 1969)".

sim, com a enunciativa (*condições de verdade*). A visão de Halliday ainda conforme os autores, corresponde a um *funcionalismo comunicativo*. Isso explicaria as preocupações mais latentes do EIL, do que do ECL, com o papel da gramática nos diferentes contextos das comunidades discursiva que subentende cada especialidade em particular.

De acordo com DUDLEY-EVANS & St JOHN (1998, p. 75; tradução nossa), quanto mais elevado for o nível do aprendiz e se as necessidades prioritárias para o uso da língua numa determinada situação-alvo for a *precisão* (BRUMFIT, 1984b), mais será requerido "o ensino pontual de formas gramaticais para expressar significados particulares". Ou ainda,

Para a leitura, quando as fraquezas gramaticais dos aprendizes interferem na compreensão do significado, a relação entre significado e forma pode ser ensinada ou revisada no contexto através de análise e explicação. Isso frequentemente inclui a forma do verbo, tempo e voz; modais, particularmente em relação à expressão de certezas e incertezas; conectores lógicos como, 'de qualquer modo', 'portanto' e 'além do mais'; nomes compostos; e várias expressões relacionadas à noção de 'causa e efeito' (isso surgiu de discussões com professores brasileiros no projeto de leitura em inglês para fins específicos. Quando o inglês é usado como o meio de comunicação e os alunos são esperados a apresentar trabalho escrito e a fazer apresentação oral em inglês preciso, sérias fraquezas em gramática requerem ajuda mais específica.

No EIL a centralização do problema da aquisição da língua – na medida em que esse problema vincula-se essencialmente a uma *eficiência comunicativa* (tanto de caráter semântico quanto sintático), por parte dos aprendizes, nas diferentes *comunidades discursivas* de uma determinada língua-alvo – está em seu aspecto pragmático; ou, ainda, num processo de priorização que vai da pragmática (significado potencial; condições de adequação) via semântica (condições de verdade) até a sintaxe. A preocupação (*a priori*) com a pragmática está diretamente ligada à preocupação que esse contexto de ensino tem com a situação-alvo, pois que é a própria situação-alvo que vai indicar os procedimentos a serem seguidos para que o aprendiz possa atingir a máxima eficiência comunicativa requerida pela comunidade discursiva, a qual esse aprendiz quer fazer parte enquanto um profissional. É a *competência pragmática* (cf. definida por Chomsky, 1980), que amplia a noção de *habilidade para o uso de Hymes* (1972)<sup>235</sup>, que subentende ser o objetivo da meta de ensino do EIL.

Quanto à hipótese e/ou teoria de aquisição de LE/L2 subjacente ao EIL, tem-se: 1) a *teoria do discurso* (cf. ELLIS, R, 1985), compartilhada por Halliday, que enfatiza que as

---

<sup>235</sup> Cf. subtópico 2.3.2.3, capítulo 2.

funções básicas da linguagem se desenvolvem no uso interpessoal em que a língua se situa, e 2) a *hipótese da compreensão* (ou *hipótese do insumo*, no que esse subentende apenas a aquisição subconsciente), conforme exposto em KRASHEN (2004, p. 1; tradução nossa), que sustenta que "adquirimos língua quando entendemos mensagens, o que as pessoas nos dizem e o que lemos". A hipótese de Krashen dá suporte ao contexto de EIL que enfatiza a habilidade da leitura, como foi o caso do PNIFE<sup>236</sup>, já que Krashen sinaliza que essa hipótese, nos moldes que o autor a apresenta, foi iniciada por Kenneth Goodman e Frank Smith<sup>237</sup> em suas reflexões no campo da leitura.

A visão de aquisição subconsciente de KRASHEN (2004) dá suporte, em nossa compreensão, a uma metodologia baseada em habilidade e/ou estratégias – nos moldes propostos por HUTCHINSON & WATERS (1987) – que objetiva sair do desempenho superficial dos dados e olhar para a competência subjacente ao desempenho dos cursos de EIL baseados na habilidade da leitura. No que concerne à concepção de aprendizagem consciente (não inserida na hipótese da compreensão de Krashen), a teoria do discurso daria o suporte necessário.

#### **4.2.2.1.3. A relação sintaxe-semântica/pragmática e a competência linguística**

Na formulação do ECCL, nos moldes propostos por PRABHU (1987) e colaboradores, o ensino de uma LE/L2 deveria focar a atenção dos aprendizes no raciocínio e no significado das tarefas apresentadas, uma vez que "a construção da gramática pelo aprendiz é um processo inconsciente que é mais bem facilitado ao levar ao aprendiz a preocupação com o significado, falando ou fazendo" (Prabhu, 1982 *apud* BERETTA & DAVIES 1985, p. 121; tradução nossa). Nessa perspectiva, a instrução baseada em tarefas é uma forma eficaz de focalizar o significado através do raciocínio. A preocupação desse contexto de ensino (como também acontece com os outros contextos citados, o ECL e o EIL), é com o desenvolvimento de competência numa LE/L2, e, na visão de PRABHU (1987, p. 1; tradução nossa), isso não

---

<sup>236</sup> Projeto Nacional Inglês para Fins Específicos. Veja subtópico 3.2.2.2, capítulo 3.

<sup>237</sup> Goodman e Smith, conforme BORGES (2003, p. 81), foram os precursores do modelo de processamento da leitura denominado *top-down* ('de cima para baixo' ou 'do geral ao particular'), "desenvolvido dentro da estrutura teórica da psicolinguística [...]. Esse modelo tem início com o significado e o pensamento numa sequência que vai de predições sobre significado para a atenção em unidades progressivamente menores (de cima para baixo). Ele procura captar alguma coisa da essência de nossa própria experiência de leitura".

"requer a sistematização de insumo da língua ou a maximização de práticas planejadas, mas sim a criação de condições nas quais os aprendizes engajem num esforço para lidar com a comunicação".

Assim, para a produção de comunicação eficiente na língua-alvo (objetivo final de qualquer um dos contextos enfatizados nesta tese e do MC como um todo) – que se converte na resposta esperada durante o processo de aquisição – os aprendizes devem unir algumas *peças da linguagem* no curso de compreensão e produção, ou seja,

(...) enquanto a mente consciente está executando alguns dos conteúdos significativos, uma parte subconsciente da mente abstrai ou adquire (ou recria, enquanto uma estrutura cognitiva) algumas estruturas linguísticas agregadas a esses conteúdos, como um passo no desenvolvimento de um sistema de regras. A exposição intensa causada pelo esforço de realizar o conteúdo significativo é uma condição que é favorável para a abstração subconsciente – ou formação cognitiva – da estrutura da língua. (Prabhu, 1987, p. 71; tradução nossa)

Fica latente a importância no ECCL do papel dos processos internos, como o esforço e raciocínio na língua-alvo, e da *linguagem receptiva* (cf. BRUMFIT, 1984a) no processo de aquisição como um todo. De acordo com Brumfit (*op. cit.*, p. 236; tradução nossa), Prabhu, na realização de seu projeto, acreditava "que o desenvolvimento da recepção é também a parte mais precoce do desenvolvimento da produção e do que os aprendizes irão produzir voluntariamente quando estiverem prontos para isso". E faz parte dessa *recepção* o acesso a parte subconsciente da mente que abstrai as estruturas gramaticais no contato com os conteúdos significativos. Dessa forma, segundo PRABHU (1987, p. 1; tradução nossa) o objetivo do ECCL não está no foco da

[...] 'competência comunicativa' (no senso restrito de alcançar uma apropriação social ou situacional, como distinta da conformidade gramatical), mas sim na competência gramatical por si só, a qual foi teorizada para desenvolver no curso de atividade focada em significado.

O que equivale a dizer que a centralização do problema da aquisição da língua no ECCL está em seu aspecto sintático, numa priorização que se inicia na conscientização da sintaxe (domínio-específico) durante o processo de desenvolvimento cognitivo que é acionado no contato com a semântica/pragmática (espaço-ação-problema). Parte-se da hipótese, conforme BRUMFIT (1984a, p. 234; tradução nossa), "de que a forma que o aprendiz

desenvolve a gramática da L2 (a língua-alvo) é provável que seja um processo que é 'orgânico' ao invés de 'aditivo'. Essa visão nos remete à hipótese universal de Chomsky<sup>238</sup>, no entanto, ela também se afasta dela na medida em que coloca a aquisição da linguagem como uma *espaço[ação]-problema* (cf. CORREA, 1999) para o aprendiz. Dentro dessa perspectiva – que parte de uma reflexão no que diz respeito à junção das concepções sobre a aquisição da linguagem de Chomsky e Piaget (PIATTELLI-PALMARINI, 1979/1983; KARMILOFF-SMITH, 1992/1995)<sup>239</sup> – o aprendiz "terá que atuar cognitivamente sobre o material linguístico, organizando-o de diferentes formas ao longo do desenvolvimento, levando em conta, inclusive, as possíveis funções de formas linguísticas no discurso" (CORREA, 1999, p. 352).

A visão que PRABHU (1987) insere no ECCL parece mesmo se aproximar da perspectiva piagetiana, já que Piaget, conforme NOGUEIRA & PILÃO (1998), previa, para a construção do conhecimento humano, uma interação professor-aluno, de respeito mútuo, em que o professor deveria conduzir o aprendiz ao raciocínio, tentando provocar nele uma reação diante de um *conflito cognitivo*. Conflito (desequilíbrio) que deveria ser resolvido pelo aprendiz e que ao fazê-lo (equilíbrio<sup>240</sup>) passava a adquirir o novo conhecimento, preparando-se, assim, para um novo conflito.

Em um artigo de 2003, *Communication – a help or hindrance to language learning?*, Prabhu enfatiza que a cada novo esforço na compreensão da língua-alvo o aprendiz traz à tona o que ele já adquiriu desde então, e que esse processo de aquisição através da compreensão

[...] precisa continuar, com sucessivos encontros com amostras da língua, sucessivos eventos de produzir ou revisar conexões e sucessivos estágios de consolidação ou solidificação, até um substancial corpo de formas linguísticas, junto com o sistema que os interrelaciona e controla suas combinações, estarem no lugar (p. 22)

E todo esse prolongado período de compreensão ou absorção da língua-alvo, que ocorre durante o processo de aprendizagem, é nomeado por PRABHU (2003, p. 22) *período de silêncio*. Período, de suma importância para o aprendiz e para o processo de aquisição

---

<sup>238</sup> Cf. subtópico 3.5.2, capítulo 3.

<sup>239</sup> Cf. subtópico 2.3.4.1.1, capítulo 2.

<sup>240</sup> A fase de *equilibrações* no processo de construção do conhecimento é regida pelos mecanismos de *assimilação* e *acomodação*. Conforme NOGUEIRA & PILÃO (1998, p. 22), a assimilação, é "o processo pelo qual os elementos que compõem o meio (objeto) são modificados pelo sujeito, de modo a serem incorporados à estrutura do organismo". A acomodação é um processo de "mudanças,[de] transformações de um esquema [estruturas que organizam nossa atividade mental] já existente para que o objeto possa ser assimilado, ou [de] criação de um esquema novo a fim de que o objeto seja incorporado".



como um todo, que

[...] envolve um prolongado estágio de captar as formas da língua, fazendo conexão entre elas, e gradualmente alcançando uma representação interna dos princípios e padrões da língua sendo aprendida, tudo no contexto de repetidos esforços na compreensão.

Segundo o autor, esse período não é contemplado pelo ECL. O ECL tende a facilitar trocas (professor-aluno) de atos comunicativos em detrimento de dar suporte ao crescimento cognitivo do aprendiz. Esse seria um dos motivos que levou Prabhu a optar pelo termo comunicacional em seu projeto em vez do termo comunicativo<sup>241</sup>. Para Prabhu (1980 *apud* LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008, p. 167) o ECL tem se fundamentado em um "treinamento para a comunicação", enquanto que o ECCL se baseia em um "ensino através da comunicação".

O período de silêncio enfatizado por PRABHU (1987) tem, também, seus fundamentos respaldados da concepção de *compreensão subconsciente* ou *período de incubação* em PALMER (1917/1968)<sup>242</sup>, que se converte em um tipo de interação professor-aluno em que não é cobrado do aluno uma participação efetiva (trocas de atos comunicativos); ou seja, o aluno participa quando achar que está preparado ou, simplesmente, quando quiser – fato igual ocorreria no processo de aquisição da LM em que a criança passa por um período de incubação antes de começar a pronunciar as primeiras palavras. Para PALMER (1921/1964) esse seria um processo natural de aquisição LM que poderia ser pensado para as reflexões da aquisição de uma LE/L2 também. Nesse sentido, o autor (*op. cit.*, p. 44 e 5; tradução nossa) coloca, e PRABHU (1987) concorda nas suas reflexões no contexto das LEs, que "aprendemos [a LM] sem saber o que estamos aprendendo" e "formamos sentenças em obediência inconsciente a algumas regras desconhecidas por nós".

As idéias de Palmer e Chomsky, no que se refere à *competência linguística/gramatical* na LM, segundo HOWATT & WIDDOWSON (2004), são bem próximas, sendo que a visão chomskyana se apresenta cinquenta anos após a palmeriana. As visões de Piaget e Chomsky também se aproximam em relação à *primazia do sujeito*, pois, apesar de Piaget inserir-se em uma concepção de natureza interacionista, esse psicólogo destaca a ação do sujeito no desencadeamento da aquisição do conhecimento (cf. PALANGANA, 1998).

---

<sup>241</sup> Veja outras implicações da opção pelo termo no subtópico 2.3.3.2, capítulo 2.

<sup>242</sup> Cf. subtópico 2.3.2.2, capítulo 2.

### 4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DEPOIMENTOS COLETADOS

Para que pudéssemos confrontar as reflexões desta tese com dados mais atuais optamos por diagnosticar as visões de alguns dos principais profissionais envolvidos nos estudos sobre de ensino/ aprendizagem de L2/LE, na LA, no contexto nacional e internacional<sup>243</sup>. Pretendia-se saber o que especialistas de renome na área (alguns diretamente envolvidos com o surgimento e desenvolvimento dos contextos de investigação destacadas aqui) pensam, na atualidade, sobre a questão de investigação nesta tese. Em outras palavras, se a AI (EIL) seria apenas uma metodologia, dimensão, variante ou versão da AC (ECL), ou se as duas poderiam ser consideradas como *abordagens* distintas – tentando destacar, também, as visões desses especialistas sobre o termo *paradigma* em Kuhn e as suas similaridades com o termo *abordagem* na LA.

ESPECIALISTAS	PERGUNTAS:	
	1) ECL, EIL: <i>paradigmas</i> distintos?	2) <i>Abordagem</i> (A), <i>paradigma</i> (P): mesmo significado?
RESPOSTAS:		
Widdowson	- Não são separados; são parte de um mesmo desenvolvimento	- A é um termo melhor
Prabhu	- ECL: linguagem = meio/processo de comunicação - EIL: linguagem = usos/propósitos particulares - ECCL: linguagem = esforço de comunicação	- P: meta de questionamento (mais amplo) - A: teorização do objeto de questionamento - P/A: podem ser a mesma coisa (aproximam grupos)
Kumar	- EIL é um tema do ECL	- P: leis de Newton/relatividade de Einstein
Almeida Filho	- Paradigmas: Sistêmico-Gramatical e Comunicacional - EIL é parte do ECCL	- Significados diferentes, mas se sobrepõem: - P: atividade científica da A; modo de fazer pesquisa - A: pressupostos teóricos no P
Swales	- EIL/ECL compartilham interesses	- P: talvez aplicável a ASL; não ao EIL/ECL
Moita Lopes	- EIL/ECL: mesma visão de linguagem (foco no significado); diferentes propósitos de aprendizagem	- Sim, mas somente no caso de diferentes visões de ensino; se faz para defesa de territórios acadêmicos
Paiva	- EIL: paradigma da simplificação (leitura) - ECL: paradigma da complexidade (4 habilidades)	- P: ponto de vista epistemológico (Kuhn); mais amplo - A: conjunto de princípios coerentes com o P
Celani	- EIL: é uma abordagem comunicativa - EIL está incluído no ECL/na A comunicativa	- P: maneira de fazer pesquisa - A: conjunto de pressupostos
Leffa		- P em ciência; A no ensino de línguas - Não existe um P comunicativo como existe uma A comunicativa (palavra = contexto)
Scaramucci	- EIL se insere dentro de uma abordagem comunicativa	- P: maneira como vemos o mundo (termo forte) - A: conjunto de pressupostos (termo mais adequado)

**Quadro 21 – Resumo das respostas dos especialistas**

<sup>243</sup> Cf. tópico 1.2, capítulo 1.

Diante das respostas obtidas, conforme resumo no **Quadro 21**<sup>244</sup>, vamos, agora, tecer alguns comentários interpretativos, baseados em nossos próprios pontos de vista sobre o tema em relação ao teor dos depoimentos – esses comentários manifestam um conteúdo argumentativo que pretende dar suporte às conclusões já apresentadas nesta tese<sup>245</sup>. No entanto, os depoimentos dão margem a diferentes interpretações que podem confirmar ou não as principais questões desta tese. Demonstraremos as interpretações ao longo de nossos comentários, e absorveremos as que potencialmente podem ajudar na construção dos argumentos desta tese. Nesse sentido, não nos parece haver, na maioria dos casos, a possibilidade de imprimir uma resposta taxativa tipo sim/não às perguntas feitas aos especialistas. Cabe a nós a tentativa de promover uma discussão de cunho filosófico a partir dos dados coletados.

O depoimento de **Widdowson**, um dos precursores do ECL, é bastante direto e claro, em certa medida, porém com aberturas para algumas interpretações.

Pare esse linguista aplicado o termo *abordagem* é um termo “melhor” do que o termo “paradigma” para ser usado no contexto da LA. Sim, concordamos, e aqui podemos remeter à visão de WITTGENSTEIN (1953/1991) sobre as escolhas do uso de um certo termo (e não de outro), com um certo sentido, em um determinado contexto de uso. Assim, Widdowson justifica sua posição enfatizando que o termo *paradigma* em substituição ao termo *abordagem*, seria uma questão de opção do interlocutor e ele, como um importante interlocutor na área, não o utilizaria para se referir à abordagem. Mas a escolha do “melhor” termo para significar algo em determinado contexto não desqualifica o sentido primeiro atribuído a ele, que, no caso, seria o de paradigma como exemplos compartilhados (de sentido mais restrito). Isso, em nossa interpretação, não desconfigura o termo *abordagem* como um termo similar e/ou sinônimo ao termo *paradigma* em Kuhn. Lembrando que o termo *paradigma* foi vinculado, por nós, ao interpelarmos os especialistas, à interpretação que Kuhn faz do termo. Até aqui nos parece que a visão de Widdowson pode ser entendida como compartilhando a visão desta tese. Esta tem, todavia, um ponto de vista diferente do autor ao abordar a questão.

O linguista aplicado discorda da posição de investigação desta tese de que o EIL seja separado do ECL, no sentido de serem abordagens distintas, mas abre caminho, em nossa percepção, para uma reflexão da importância do EIL (no que ele engloba a língua inglesa,

---

<sup>244</sup> Veja os depoimentos na íntegra no subtópico 1.2.2, capítulo 1, e também no Anexo desta tese.

<sup>245</sup> Cf. subtópico 4.2 deste capítulo.

principalmente) como “precursor” do ECL. Embora considere ser esse último, o que passa a ser reconhecido como (ou que recebe o *status* de) abordagem. Sob essa perspectiva, não nos parece justo uma área tão expressiva como o EIL passar a ser compreendida como apenas fazendo *parte de um mesmo desenvolvimento* do ECL (como o sentido de uma "dimensão de propósitos específicos do ECL" – cf. HOWATT & WIDDOWSON, 2004, p. 349). Isso se no depoimento de Widdowson esse *desenvolvimento* se refere ao ECL como sinônimo de AC – que esta tese toma como sendo um paradigma (de sentido mais restrito) produzido pela comunidade científica (também de sentido mais restrito) ECL.

Por outro lado, entendemos, também, que o que autor classifica como *desenvolvimento* poder ser o que essa tese classifica de paradigma sociológico (de sentido mais global) ou MC (distanciado da noção de sinônimo de ECL/AC). Se assim for, concordamos com autor quando ele enfatiza que o EIL faz parte de um mesmo desenvolvimento que o ECL. O EIL não apenas faz parte de um mesmo desenvolvimento (MC) que o ECL, como também é um subconjunto dele (assim como o é, também, o ECCL).

De qualquer forma, Widdowson nos remete à própria história de surgimento e evolução desses dois contextos de investigação e/ou comunidade científica (EIL e ECL), enfatizando, de certa forma, a importância do EIL para a constituição do que consideramos como paradigma (de sentido mais global) ou MC.

A resposta de **Prabhu** foi a mais extensa em relação às demais, e por esse motivo traz mais informações (e de forte relevância) sobre a visão desse linguista aplicado no que diz respeito ao tema em discussão.

Prabhu faz uma divisão, inicialmente enfática, entre o que ele descreve como *paradigma (a meta de questionamento/empreendimento)* e *abordagem (como alguém teoriza o objeto de questionamento)*, tendo o primeiro *um sentido mais amplo e fundamental* que o segundo. Mas, depois, ao longo de seu depoimento, Prabhu vai tecendo uma reflexão sobre o assunto e chega, ao final de seu texto, a enfatizar as similaridades entre um termo e outro ao dizer que *‘paradigma’ e ‘abordagem’ são similares entre si, no que eles trazem juntos grupos de atividades em campos similares e facilitam discussões/comparações em caminhos similares*, ao ponto de dizer que prefere o uso do termo abordagem (como o faz Widdowson), mas redigindo os dois termos ora com uma *barra* “abordagem/paradigma”, ora com um *ou* “abordagem ou paradigma” – dando a entender que há um caráter de sinônimo entre os dois termos.

Dentro dessa reflexão, podemos entender que Prabhu compartilha, sem expressar isso de forma direta, da visão geral desta tese sobre a existência de tipos de paradigmas (como conjunto, de sentido mais restrito, e subconjunto, de sentido mais global) na forma como é colocado por Kuhn. Ou seja, por um lado, a meta de questionamento/empreendimento pode ser entendida como o que a comunidade científica (de sentido mais global) compartilha dentro do MC (paradigma de sentido mais global). No que isso se refere à visão sociointeracional (arcabouço hegeliano) e/ou visão (de sentido mais global) sobre a natureza da linguagem (aprendizagem) como ato social que envolve os processos de ensino-aprendizagem de línguas; por outro lado, quem teoriza o objeto de questionamento (a aquisição de LE/L2) – e o faz de formas diferentes – são as diferentes comunidades científicas (de sentido mais restrito) que compõem o MC. Nesse aspecto, cada comunidade científica (de sentido mais restrito) “enxerga” o objeto de questionamento de uma determinada forma e ao fazer isso produz a sua própria metateoria/abordagem/paradigma (se sentido mais restrito) sobre esse seu olhar particular sobre o objeto de questionamento.

Prabhu nos revela, também, a existência de uma diferença fundamental entre as subáreas EIL, ECL e ECCL ao enfatizar que a primeira pertence a um *paradigma ou abordagem* guiada pelo *propósito de aprendizagem*, com uma visão (de sentido mais restrito)<sup>246</sup> de que a linguagem se adequa a usos/propósitos particulares; que é diferente do *paradigma ou abordagem* do ECL *guiada principalmente por uma visão* (de sentido mais restrito) *de linguagem como constituindo um significado ou processo de comunicação*, e que, ainda, difere de uma abordagem (a subjacente ao ECCL) (aqui Prabhu não usa o termo paradigma) guiada *por uma noção* (ou visão de linguagem de sentido mais restrito) *em que um esforço de comunicação é a condição mais favorável para adquirir uma língua*.

Essa divisão em Prabhu, situada na natureza da linguagem (e da aprendizagem) de cada contexto de investigação (EIL, ECL e ECCL), nos parece ser compatível com a que esta tese traz ao se referir ao tipo de competência na aquisição de LE/L2 (*a priori*) em que cada comunidade científica (de sentido mais restrito) parte para as suas reflexões e para a elaboração de sua metateoria/abordagem/paradigma (se sentido mais restrito). No caso, referimo-nos às competências pragmática, comunicativa e linguística, respectivamente<sup>247</sup>.

---

<sup>246</sup> A visão da natureza da linguagem (e aprendizagem), aqui, é de sentido mais restrito (usando o termo de Kuhn para designar os tipos de paradigmas) devido ao fato de que essa visão está inserida em outra, de sentido mais global, que subentende a visão de linguagem como ato social (arcabouço hegeliano). Diferentes visões de sentido mais restrito regem as diferentes comunidades científicas (IEL, ECL e ECCL) que compõem o MC, cujo mote é a visão de sentido mais global.

<sup>247</sup> Cf. subtópico 4.2.2 deste capítulo.

Prabhu também coloca as posições dele e de Widdowson como *abordagens diferentes dentro de uma abordagem mais ampla*. Essa referência a dois tipos de abordagens, como conjunto e subconjunto, reafirma a nossa colocação inicial sobre a visão de Prabhu compartilhar (sem intenção marcada) da visão de Kuhn (e desta tese) sobre dois tipos de paradigmas (de sentido mais restrito e mais global). As *abordagens diferentes* (AC e ACC) que Prabhu se refere, assimilamos ser os paradigmas de sentido mais restrito (metateoria), já a *abordagem mais ampla* (MC), entendemos ser o paradigma de sentido mais global (o arcabouço hegeliano). Isso mostra que a visão kuhniana pode (como interpretamos nas entrelinhas do depoimento de Prabhu, e se propôs demonstrar nesta tese) ser interpretada para o contexto de ensino de línguas.

Bem mais taxativo do que os demais especialistas, **Kumaravadivelu** rechaça o uso do termo *paradigma*, no sentido proposto por Kuhn, para o uso na área de ensino de línguas e na LA. O autor se opõe, ainda, relacionar o termo à noção de *abordagem*. O linguista aplicado indiano atribui ao termo em Kuhn algo maior como as leis universais desenvolvidas e proclamadas pelas ciências exatas e dentro do positivismo lógico (o autor cita as leis de Newton e a relatividade de Einstein como exemplos de paradigmas).

Consideramos, no entanto, ser essa uma posição um tanto quanto radical. Tendo em vista que o próprio Kuhn já teria enfatizado, no pós-facio da *Estrutura*, que os encaminhamentos de suas idéias também serviam para as reflexões dentro das ciências sociais. Ao fazer isso (com o apoio das colocações de Masterman (1979), que amplia a compreensão do termo em Kuhn para aspectos mais filosóficos na composição das teorias nas ciências), Kuhn acaba dando um forte respaldo para se pensar o termo também nas ciências da linguagem.

Em relação ao EIL, o autor o considera como um *tema* do ECL. Podemos interpretar essa passagem de duas formas: por um lado o autor pode estar dizendo que o EIL é algo menor que se insere dentro do ECL (ECL, aqui, como sinônimo de AC) e que o EIL/AI não pode ser compreendido (como deseja refletir esta tese) como uma abordagem independente da AC e, sim como uma metodologia (ou *tema*, como o autor coloca) do ECL; por outro lado, Kumaravadivelu pode estar se referindo ao ECL como sinônimo MC (paradigma de sentido mais global) e não como sinônimo de AC (paradigma de sentido mais restrito) e, aí sim, concordamos com o autor que o EIL é uma *tema* (um paradigma de sentido mais restrito; uma abordagem) do ECL (paradigma de sentido mais global; MC). Mesmo assim, ainda partimos

do princípio que o ECL não é sinônimo de MC. O ECL é uma das comunidades científicas (de sentido mais restrito) que compõem o MC (arcabouço hegeliano) e que elaborou a AC (metateoria). A AI é outra metateoria elaborada por outra comunidade científica (de sentido mais restrito), EIL, que também compõe o MC.

Já para **Almeida Filho**, o termo *paradigma* pode sim ser usado dentro do contexto de ensino de línguas, tanto que considera como sendo dois os paradigmas que formam a teoria de ensino e aprendizagem de línguas (*sistêmico-gramatical* e *comunicacional*). Esse sentido de paradigma, exposto por Almeida Filho, se equipara ao desta tese no que diz respeito ao termo movimento (paradigma de sentido mais global). No entanto, o que o especialista chama de paradigma comunicacional, esta tese entende ser o MC; já por paradigma comunicacional esta tese toma como sendo o paradigma (de sentido mais restrito) ou abordagem comunicacional (ACC) – sendo esse paradigma/abordagem um subconjunto do outro (do MC) e não o próprio movimento.

Porém, para o autor, ainda, o termo paradigma não teria o mesmo significado do termo *abordagem*, embora se *sobreponha* a ele, na medida em que o segundo (abordagem) representa os pressupostos teóricos que foram ou são estruturados a partir do exercício da atividade investigativa e/ou científica do primeiro (paradigma). Ou seja, primeiro se consolida o paradigma para depois se estruturar a abordagem; ou, na medida em que um (paradigma) avança, o outro (abordagem) se estrutura. O termo paradigma, agora, parece se confundir com a noção de *paradigma metodológico* (um método científico), como um *modo* (qualitativo e/ou quantitativo) de se *fazer pesquisa aplicada*, ou melhor, de se “fazer” LA. Sim, concordamos com esse ponto de vista da existência de um *paradigma metodológico* (qualitativo e/ou quantitativo) no exercício de produzir ciência, mas interpretamos esse tipo de paradigma de forma diferente daquilo que compreendemos como *paradigma científico* (o paradigma kuhniano – aquele que “provoca” revolução científica e que pode ser compreendido como sendo de dois tipos: um de sentido mais restrito e outro de sentido mais global).

Entendemos, também, que embora um paradigma (metodológico) não sobreviva sem o outro (científico) é o segundo que “dita” as regras; ou seja, primeiro se consolidam os *paradigmas científicos* (movimento e abordagem) para se estruturar (ou se escolher), depois, o *paradigma metodológico*; ou, na medida que um (paradigma científico) se estrutura, o outro (paradigma metodológico) avança. Para nós as comunidades científicas (tanto de sentido mais global quanto de sentido mais restrito), no sentido de Kuhn, se fortalecem não através do

*paradigma metodológico*, mas sim através dos *paradigmas científicos* – já que esses, para Kuhn, são o mesmo que uma *matriz disciplinar* (algo mais amplo que uma teoria). Assim, são os *paradigmas científicos* que consolidam as comunidades científicas, que as diferenciam umas das outras (aqui no sentido mais restrito), embora todas possam seguir um mesmo *paradigma metodológico* para subsidiar (qualitativa ou quantitativamente) suas pesquisas.

No que se refere ao EIL, Almeida Filho enfatiza que ele faz parte do comunicacional, e ao mencionar o comunicacional o autor o faz classificando-o de paradigma (em oposição ao paradigma sistêmico-funcional) – paradigma, aqui, com a noção de movimento (paradigma de sentido mais global – cf. já discutido no início dessa discussão); o que nos leva a crer que o autor se refere ao EIL como parte do MC (que Almeida Filho prefere chamar de comunicacional). Concordamos com o autor nesse aspecto: o EIL faz parte do MC, assim como o faz também o ECL (só que ambos como comunidades científicas diferentes elaborando diferentes abordagens). Agora se Almeida Filho quis se referir ao comunicacional como abordagem (o que ele não faz claramente em seu depoimento); podemos partir do princípio de que o autor não considera o EIL/AI como uma abordagem, mas, provavelmente, como uma metodologia (ou *variante*) da AC.

**Swales** salienta que a *era do pós-método*<sup>248</sup> (ênfaticamente por Kumaravadivelu) pode estar “abraçando” os contextos de investigação EIL e ECL o que desconfiguraria, nos parece, as reflexões, como as desta tese, sobre a constituição de *abordagens* nessas comunidades científicas. Isso devido ao fato de que a era do pós-método propõe que não se discuta mais em termos da constituição ou não de abordagens e métodos no ensino de línguas, mas, sim, em termos da pedagogia em sala de aula e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Não concordamos totalmente com essa visão, no que ela configura a visão de Kumaravadivelu<sup>249</sup>.

O linguista aplicado faz uma pequena, porém importante, referência ao contexto de investigação ASL como um possível “candidato” a *paradigma* no contexto de ensino de línguas. E já que o termo *paradigma*, nesta tese, é o de Kuhn, o autor acaba nos resguardando da possibilidade das reflexões propostas por esta pesquisa, principalmente com respaldo para o ECCL – lembrando das similaridades, em alguma medida, desses dois contextos ou comunidades científicas (se sentido mais restrito)<sup>250</sup>.

---

<sup>248</sup> Cf. subtópico 3.4.2, capítulo 3.

<sup>249</sup> Cf. subtópico 3.4.1, capítulo 3.

<sup>250</sup> Cf. tópico 3.2, capítulo 3.



Embora **Moita Lopez** ache *complicado*, primeiro, a divisão entre duas *abordagens* diferentes (AI e AC), e segundo, compará-las a *paradigmas* (no sentido de Kuhn), o autor sinaliza uma possibilidade de tal reflexão, se ela estiver fundamentada na percepção de que ambas se constituem em diferentes *visões de ensino de línguas*. É exatamente dessa forma que esta tese enxerga o “problema” e tenta “resolvê-lo”. Uma vez que a visão de ensino em cada abordagem estaria fundamentada em uma concepção de *competência*<sup>251</sup> na aquisição de línguas, que subentende, também, uma visão (de sentido mais restrito) da natureza da linguagem (e aprendizagem)<sup>252</sup>. Isso equivale a dizer que partindo da interpretação que faz esta tese (de visões diferentes de ensino no EIL e no ECL) podemos enunciar, partindo da própria colocação de Moita Lopes, que as duas abordagens (AI e AC) se constituem em paradigmas (de sentido mais restrito) distintos.

O linguista aplicado menciona, ainda, que essa tentativa de separação (entre o EIL e o ECL) se faz frequente na área com o intuito de *defesa de territórios acadêmicos pouco esclarecidos*; ou seja, essa seria uma *guerra sem sentido*, pois, segundo o autor, *os dois enfoques nascem de uma visão de linguagem comum em que o foco é o significado e o que as pessoas querem fazer com ele no mundo*. Sim, concordamos com as tentativas da divisão das duas comunidades científicas (e da ECCL, também); só que essas tentativas se mostram confusas na área<sup>253</sup> – sendo essa a motivação do desenvolvimento desta tese nos moldes que ela se apresenta.

No entanto, não concordamos com a noção de *guerra sem sentido*, já que estamos produzindo essa tese e discordamos que os dois *enfoques* (EIL e ECL) possuam uma mesma visão de linguagem (não nos referimos, aqui, à visão de sentido mais global do arcabouço hegeliano). Isso devido ao modo como cada enfoque focaliza o significado no processo de ensino- aprendizagem de uma LE (e a competência na aquisição de línguas).

Nesse sentido, o EIL enfatiza uma visão de significado da linguagem como um restrito à sua utilização em contextos específicos controlados por diferentes comunidades discursivas (como as que compõem a área acadêmica, por exemplo); ou seja, quem “controla” o inglês utilizado para fins acadêmicos pelos engenheiros (o dito *inglês para engenheiros*) é a própria comunidade científica e discursiva de engenheiros que faz uso desse inglês para se comunicar

---

<sup>251</sup> Cf. subtópico 4.2.2 deste capítulo.

<sup>252</sup> Cf. discussão no final do depoimento de Prabhu e no tópico 4.4, a seguir.

<sup>253</sup> Cf. introdução desta tese.

no “mundo” da engenharia<sup>254</sup>. Enquanto que o ECL tenta viabilizar uma visão de significado da linguagem que reproduza um contexto cultural que a própria língua-alvo se realiza. Assim, o que um aprendiz de *inglês para engenharia* quer (e pode) fazer com o significado dessa língua-alvo no mundo acadêmico da engenharia é diferente do que ele quer (e pode) fazer com o inglês (respaldado mais em aspectos culturais da língua) entre seus amigos não engenheiros, por exemplo. Essas diferenças são contempladas por Moita Lopes, todavia, não são para o autor algo forte que possa dividir os dois enfoques, o que para esta tese não procede. Para nós, essas diferenças são fortes para separá-los – já que são essas diferenças que subentendem a concepção de competência (*a priori*) na aquisição de LE/L2 em que cada enfoque se fundamenta.

**Paiva** explicita a sua visão de paradigma que, também, é compartilhada por esta tese, ou seja, igualmente tomamos o paradigma (de forma geral) como *ponto de vista epistemológico*. No entanto, sem querer entrar muito no mérito do uso *generalizado* do EIL no contexto brasileiro, enfatizada pela autora (tópico de extrema relevante, mas para discussões mais amplas em um outro contexto de pesquisa), gostaríamos de destacar nossa visão em relação à discussão levantada pela linguista aplicada em seu depoimento.

Primeiro, o EIL opta, no Brasil, pelo enfoque na habilidade da leitura por ser um pré-requisito dessa visão particular de ensino de línguas a análise de necessidades. Isso revela uma das características inerentes à concepção da natureza da linguagem (e da aprendizagem) dessa visão, qual seja, a divisão da língua em habilidades (se preciso for dado a situação-alvo), elegendo a mais importante para um contexto específico. Nós não vemos problemas nisso, ou seja, na constituição de um *paradigma da simplificação* (como denominado por Paiva), mas, sim, enxergamos um problema a postura de não se assumir explicitamente na área as características-base que configuram esse paradigma (de sentido mais restrito), o EIL, como diferente do outro (*paradigma da complexidade*), o ECL.

Segundo, o ECL pode ser sim, concordamos com Paiva, o *paradigma da complexidade* (em oposição direta, claro, ao *paradigma da simplificação*, o EIL), uma vez que pretende viabilizar um processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo que contemple todas as habilidades (e de forma conjunta), independente do contexto em que for aplicado. No entanto, pensamos que esse paradigma (o da complexidade) não é nem melhor nem pior do que o seu opositor (o paradigma da simplificação). Ele é, sim, possuidor de uma visão (de

---

<sup>254</sup> Veja discussão em WIDDOWSON (1998).

sentido mais restrito) diferente da natureza da linguagem e da aprendizagem (e da noção de competência, *a priori*, para a aquisição de LE/L2) para um contexto de investigação e de ensino-aprendizagem igualmente diferente.

No que se refere ao termo *abordagem*, Paiva o considera como um *conjunto de princípios coerentes que dão sustentação às ações do ensino de uma língua* que deve ser coerente com um *ponto de vista epistemológico* (o paradigma) – ou seja, para a linguista aplicada *paradigma é algo maior e mais amplo* do que *abordagem*. Para nós, no entanto, esses dois sentidos dos termos em Paiva são similares, ou seja, um ponto de vista epistemológico é, também, (ou é o mesmo que) um conjunto de princípios coerentes que dão sustentação a algo (às ações do ensino de uma língua, por exemplo), ou seja, *paradigma e abordagem*, nesse caso enfatizado, são termos sinônimos. Nesse aspecto, o EIL não estaria *inserido no paradigma da simplificação*, ele seria, na verdade, o próprio paradigma (de sentido mais restrito) da simplificação (a AI), pois parte da visão (*a priori*) que é a competência pragmática (imposta pela situação-alvo) que direciona todo o processo de ensino-aprendizagem; o ECL, por sua vez, não estaria *inserido no paradigma da complexidade*, ele seria, na verdade, o próprio paradigma (de sentido mais restrito) da complexidade (a AC), já que parte da visão (*a priori*) que é a competência comunicativa (não imposta por qualquer situação-alvo) que direciona todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso que dizer que tanto o EIL quanto o ECL fazem parte de um mesmo paradigma (de sentido mais global), no que se refere às bases comunicativas (visão de linguagem como ato social) que os fundamentaram. Esse paradigma poderia ser o que representa *algo maior e mais amplo* citado por Paiva.

**Celani**, ligada ao contexto de investigação EIL no Brasil, parece interpretar, da mesma forma como o faz Almeida Filho, o termo paradigma em Kuhn como *maneira de fazer pesquisa*, ou seja, como o que classificamos de *paradigma metodológico* (*positivista/quantitativo* e *qualitativo/colaborativo/crítico*, nas palavras de Celani). Essa noção de paradigma se diferencia do que definimos, nesta pesquisa, como *paradigma científico* – o do tipo que é discutido em Kuhn.

No que se refere ao termo *abordagem*, Celani considera o EIL/AI como tal, só que como uma AC. Isso nos parece permitir algumas interpretações. Primeiro, daria para pensar que o EIL é uma AC, assim como o ECL também é uma AC, ou seja, teríamos duas AC(s). Cabendo, aqui, nomear uma e outra de forma diferente, como propõe esta tese.

Segundo, poderíamos pensar (e talvez essa seja a interpretação mais provável) que a

linguística aplicada estaria atribuindo à palavra “comunicativa” (quando ela diz *e é comunicativa*, se referindo, nos parece, à filiação do EIL/AI) o sentido de MC. Se for assim, o EIL é uma abordagem dentro do MC (o papel, aqui, da AC não sabemos – provavelmente seria o de outra abordagem, diferente do EIL, no MC – mas não podemos afirmar).

Terceiro, o depoimento estaria enfatizando, de forma implícita, uma simbiose entre EIL/AI e ECL/AC (como termos sinônimos)<sup>255</sup> que deixa a área confusa (e os professores de LE, também) sobre o verdadeiro papel que cada um/uma exerce no contexto de ensino de línguas. Motivos para o desenvolvimento de uma tese nos moldes como esta se apresenta.

**Leffa**, usando um pouco da criatividade ao “brincar” com o assunto em discussão, acaba por definir bem e de forma bem sucinta o problema geral de reflexão proposto por esta tese, qual seja: *paradigma* e *abordagem* são termos graficamente diferentes, mas que carregam a mesma bagagem conceitual – sendo que o uso de cada um foi determinado em seus respectivos contextos – como ora enfatizado por WITTGENSTEIN (1953/1991)<sup>256</sup>. Leffa acerta, nos parece, ao afirmar que, na grande subárea de ensino de língua, na LA, *não existe um ‘paradigma comunicativo’, como existe uma ‘abordagem comunicativa’*. E isso ocorre, exatamente, devido ao fato de que o termo *abordagem* em LA é o próprio termo *paradigma* (de sentido mais restrito) em Kuhn – só que o termo *abordagem* seria mais adequado para o contexto de ensino de línguas do que o termo *paradigma* (como pensam, também, Widdowson e Prabhu). Nesse sentido, a área acaba interpretando e usando os dois termos com formas conceituais distintas; o que confere à LA uma característica de ciência não amadurecida, de uma não-ciência (já que não mostra sua maturidade, sua evolução em termos paradigmáticos – como enfatiza KUHN, 1962/2001), e que apenas cria *capelinhas de seguidores*, faz *patrulhamento*, cria *modelos* e forma *comunidades fechadas*, mas que *para por aí* (usando as próprias palavras de Leffa).

Essas “comunidades fechadas”, que cita Leffa, poderiam ser interpretadas, para o contexto de ensino de línguas, como as comunidades científicas (de sentido mais restrito) EIL e ECL (e, também, ECCL) que elaboram seus próprios paradigmas/abordagens (AI, AC e ACC). Uma vez que para Kuhn uma comunidade científica se estabelece em torno de um paradigma (o científico e não o metodológico) e se esses contextos (EIL, ECL e ECCL) não são considerados pela LA como contendo cada uma um paradigma (se sentido mais restrito) na visão de Kuhn, eles não poderiam ser classificados de comunidades científicas. Forma

---

<sup>255</sup> A “tensão” enfatizada na introdução desta tese.

<sup>256</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

como a LA parece interpretar, mas que essa tese não compartilha.

Partimos do princípio de que essas “comunidades fechadas”, e que a suposta *defesa de territórios acadêmicos pouco esclarecidos* (ênfatisada por Moita Lopes em seu depoimento), são, sim, as comunidades científicas (de sentido mais restrito) discutidas por Kuhn e as ênfatisadas nesta tese (EIL, ECL e ECCL). O que mostra que a LA, através dos especialistas que a compõe, não estaria dando a importância devida tanto a esse fato (o do não reconhecimento da existência de diferentes comunidades científicas e dos paradigmas/abordagens que as sustentam) quanto ao que ele (o fato em si) representa para a própria visão da LA como uma ciência amadurecida no contexto de ensino de língua.

Na visão de **Scaramucci** o EIL também faz parte do ECL – provavelmente como uma metodologia/dimensão/variante (não sabemos), já que a linguista aplicada coloca que o mesmo *se insere dentro de uma abordagem comunicativa*. Um ponto para reflexão nessa passagem é o uso do artigo indeterminado *uma* para abordagem comunicativa, ao invés do artigo determinado *a*. Para nós, faria mais sentido pensar o EIL/AI como *uma* metodologia da AC, se a autora dissesse que o EIL/AI se insere dentro *da* AC; pois ao dizer que ele se insere *numa* AC, temos a possibilidade de interpretar que existe mais de uma AC. O que nos permite pensar que o EIL/AI seria uma dessas AC(s) ao lado de outras AC(s) como as que estão inseridas dentro dos contextos de investigação ECL e ECCL. Nesse caso, nos parece necessário atribuir (para evitar mais confusão para a área) o nome de AC apenas a uma das abordagens (ficando esse para o contexto do ECL). E é o podemos verificar na literatura da área<sup>257</sup> com o uso também dos termos AI (para o contexto do EIL) e ACC (para o contexto do ECCL). Talvez, aqui (como acontece no depoimento da Celani), a autora esteja querendo se referir ao MC ao citar *uma abordagem comunicativa*; já que dentro de um movimento (no caso o comunicativo) haveria a possibilidade da existência de várias abordagens que são comunicativas porque compartilham do paradigma (de sentido mais global) que subentende uma visão (de sentido mais global) de linguagem como ato social (arcabouço hegeliano).

Ainda segundo a autora, os dois contextos de investigação (EIL e ECL) não poderiam ser considerados como *paradigmas*, pois esse seria um termo menos *adequado* do que o termo *abordagem* (visão similar a de Widdowson, Prabhu e Leffa) – uma vez que paradigma *é um termo bastante forte* e abordagem se refere a *um conjunto de pressupostos teóricos*. Nesse caso, podemos dizer que o termo movimento como sinônimo de paradigma (de sentido mais

---

<sup>257</sup> Cf. introdução desta tese.

global) – como desenvolvido nesta tese – pode compartilhar o que Scaramucci toma como *um termo bastante forte*; já abordagem como sinônimo de paradigma (de sentido mais restrito) pode se referir ao que a autora entender por *um conjunto de pressupostos teóricos*.

#### **4.4. UMA REFLEXÃO/TERAPIA FILOSÓFICA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE PARADIGMAS (MOVIMENTO E ABORDAGEM) NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Neste ponto, retomaremos de forma bem geral o que foi desenvolvido no capítulo II desta tese.

Para Imre LAKATOS (1979) a história da ciência se constitui através da evolução por acumulação de conhecimentos constituídos dentro de *programas de pesquisa científica* competitivos. Esses *programas* podem ser compreendidos como teorias científicas que emergem como estruturas organizadas e que se sustentam por meio de um *cinturão protetor* e de um *núcleo duro/irredutível*. O núcleo irredutível de um programa, segundo CHALMERS (1993, p. 113), é a própria característica que o define, ou seja, "ele assume a forma de alguma hipótese teórica muito geral que constitui a base a partir da qual o programa deve se desenvolver". Na visão de alguns estudiosos da linguagem as ideias de Lakatos parecem ser mais adequadas do que as de Kuhn para se pensar a evolução das ciências humanas e, particularmente, das ciências da linguagem, pois à visão lakatosiana subentende a existência de várias teorias competitivas dentro de um determinado campo científico sem rupturas radicais.

Na visão de KUHN (1962/2001) a ciência constrói a sua história por meio de revoluções, passando por longos períodos de *ciência normal* (solução de problemas e elaboração de argumentos) que culminam em períodos de *ciência extraordinária* (refutação de argumentos, a própria revolução), e, conseqüentemente, na formulação de um novo *paradigma* (ou novos paradigmas) que sustentará(rão) a(s) comunidade(s) científica(a) em um novo e longo período de ciência normal.

Para KUHN (*op.cit.*, p. 219) cada *paradigma* se estrutura dentro de uma determinada *comunidade científica*. Comunidade que, assim como o paradigma, pode se constituir de duas formas: de sentido mais restrito e de sentido mais global; ou seja, "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica

consiste em homens que partilham de um paradigma" – sendo, ainda, que cada "paradigma consiste de um conjunto de regras implícitas que regulam aspectos da atividade científica" (cf. DASCAL, 1978, p. 21) e que são estabelecidas pela comunidade que o acata.

Dessa forma, KUHN (1962/2001) identifica as *regras implícitas/abstratas* como um *ponto de vista estabelecido* ou uma *concepção prévia* formulada por uma *comunidade científica* que passa a seguir, por esse motivo, um determinado *paradigma* – aquele fundamentado pelo próprio ponto de vista estabelecido e/ou concepção prévia daquela comunidade científica específica. Para Kuhn, ainda, existe certa dificuldade de se esclarecer a existência de uma comunidade científica, devido à dificuldade de se reconhecer fielmente a existência de um paradigma – dificuldade, segundo Kuhn, mais percebida em ciências ainda não amadurecidas.

No entanto, KUHN (*op. cit.*, p. 31) reitera essa posição do amadurecimento científico ao admitir as possibilidades de "uma espécie de pesquisa científica" sem paradigmas "ou pelo menos sem aqueles de tipo tão inequívoco e obrigatório", geralmente encontrados nas ciências exatas. Momento em que o filósofo considera a possibilidade de dois tipos de paradigmas (de sentido mais restrito e de sentido mais global). O que, de certa forma, acaba inserindo a visão de Kuhn, também, nas ciências humanas, só que com algumas restrições de interpretação conceitual.

Nesse sentido, KOERNER (1976) sinaliza que a compreensão do termo *paradigma* para a história da Linguística deve ser aquela descrita por Kuhn como mais restrita, ou seja, *paradigmas como exemplos compartilhados*, pois a Linguística é uma ciência que evolui mais por acumulações do que propriamente por revoluções.

No que se refere à ciência de maior interesse desta tese, a LA, a visão de paradigma de sentido mais restrito – que MASTERMAN (1979) classificou de *paradigmas metafísicos* ou *metaparadigmas* e, ainda, de *paradigmas de artefato* ou *de construção* – equipara-se à definição de *abordagem* como descrita por ANTHONY (1963/1965) dentro do contexto de ensino de línguas na LA. Já a visão de paradigma de sentido mais global, que Kuhn classificou de *paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo* e Masterman de *paradigmas sociológicos*, equipara-se ao que, no contexto da LA, se apresenta como *movimento*, e, no contexto geral das ciências humanas, se constitui como arcabouço hegeliano<sup>258</sup>. O paradigma/abordagem é um subconjunto do paradigma/movimento.

Dessa forma, para o desenvolvimento das reflexões desta tese, compartilhamos a

---

<sup>258</sup> Cf. subtópico 2.4.1.1, capítulo 2.

concepção dos estudiosos da linguagem que visualizam em Lakatos as possibilidades de se pensar a constituição da história da Linguística. Por outro lado, concordamos, também, com a posição de autores como KOERNER (1976) que se empenham numa reflexão das idéias de Kuhn para compreender o desenvolvimento das ciências humanas (caminho percorrido por esta tese). Isso por acreditarmos<sup>259</sup> que Kuhn foi mal interpretado em alguns pontos importantes pelos seus críticos (inclusive por Lakatos) no que se refere à constituição e amplitude do termo *paradigma* – considerando, aqui, as idéias de KUHN (1962/2001) reformuladas no posfácio da *Estrutura* e em outras obras do autor<sup>260</sup> e, também, nas considerações expostas no artigo de MASTERMAN (1979).

Assim, consideramos, nesta tese, que dentro do contexto científico da grande subárea de Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na LA, existem tanto *programas de pesquisa* e *paradigmas* (ambos de sentido mais restrito e mais global) quanto *movimentos* e *abordagens*. O que equivale a dizer que esses termos possuem um mesmo valor conceitual (considerando, aqui, as noções de sentido mais restrito e mais global), porém foram empregados em contextos de uso diferentes. Para tal reflexão apoiamo-nos na “segunda” filosofia de WITTGENSTEIN (1953/1991)<sup>261</sup>, que expõe que palavras e sentenças só possuem significados como parte reconhecida de um certo *jogo de linguagem*. Este *jogo*, por sua vez, é construído na *práxis* da linguagem dentro de um determinado contexto significativo (o paradigma wittgensteiniano) para o uso de um elemento. Wittgenstein propõe, também, o exercício, nas diferentes ciências, de uma *terapia filosófica* que pretende ser antidogmática e aplicada ao pensamento e às suas formas de expressão através da linguagem – pois, para o filósofo, a “filosofia incide sobre o pensamento expresso linguisticamente” (cf. MORENO, 2005, p. 245), e a linguagem não é mais interpretada como contendo um ideal platônico de exatidão.

Dessa forma, a noção de que os jogos de linguagem no contexto de ensino são construídos na *práxis* da linguagem na LA, conduziu as reflexões desta tese para a compreensão do uso, como sinônimos (associados, muitas vezes, à concepção de paradigma), dos termos *movimento* e *abordagem* (e na extensão das concepções de AC, ECL e MC) na área. A “tensão<sup>262</sup>” instaurada nesse contexto, “motivada” por essa apropriação dos termos destacados, motivou-nos a trabalhar no sentido de desfazer essa percepção de sinônimos. Para

---

<sup>259</sup> Cf. desenvolvido no subtópico 2.2.3, capítulo 2.

<sup>260</sup> KUHN (1961, 1970, 1979a, 1979b, 1979c, 1989a, 1989b, 1989c, 2006).

<sup>261</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

<sup>262</sup> Cf. introdução desta tese.



tanto, investigamos e apontamos<sup>263</sup> um *núcleo duro*, e/ou uma *regra abstrata*, próprio a cada um dos termos, que acaba por constitui-los como paradigmas e/ou comunidade científica (de sentido mais global e/ou mais restrito), conforme os encaminhamentos propostos por Kuhn.

No movimento tem-se uma visão (de sentido mais global) sobre a natureza da linguagem (e da aprendizagem) que se constitui na regra abstrata e que une uma única comunidade científica (de sentido mais global). Um movimento se compõe por diferentes comunidades científicas (de sentido mais restrito) na medida em que elas partem de uma mesma visão (de sentido mais global) da linguagem (linguagem como ato social, no caso do MC) para investigarem de maneiras diferentes um mesmo objeto de estudo: a aquisição de LE/L2.

Nesse sentido, essas pequenas comunidades – às quais esta tese se refere como sendo EIL, ECL, e ECCL (inseridas no paradigma/MC) – partem de visões diferentes sobre a competência *a priori* na aquisição de língua: competência comunicativa para o/a ECL/AC; competência pragmática para o/a EIL/AI, e competência linguística para o/a ECCL/ACC. E, conseqüentemente, concebem, também, diferentes visões (de sentido mais restrito) da natureza da linguagem (e da aprendizagem) que fundamentam o acesso a um tipo de competência e não a outro, quais sejam: linguagem como processo de comunicação (ECL/AC); linguagem como meio para o desenvolvimento eficaz na situação-alvo (EIL/AI); linguagem como esforço de comunicação (ECCL/ACC). São essas competências e visões (de sentido mais restrito) da natureza da linguagem as regras abstratas que fundamentam cada comunidade científica (de sentido mais restrito) e paradigma/abordagem destacadas/os.

Dessa forma, a comunidade científica (de sentido mais restrito) que compõe o **ECCL** acaba surgindo da não aceitação das bases ou regras abstratas que sustentam a noção de competência comunicativa na aquisição de línguas do ECL, ou seja, a competência no ECCL é tida como "consistindo principalmente de uma habilidade para adequar-se automaticamente às normas gramaticais" (PRABHU, 1987, p. 1; tradução nossa), e não como "dependente de ambos conhecimento (tácito) e (habilidade para o) uso" (HYMES, 1972, p. 282; tradução nossa). No contexto do ECCL, o termo competência parece adequar-se mais à noção do termo *desempenho* da “versão forte” (fatores psicológicos envolvidos na percepção e produção da fala) de Chomsky proposto por CAMPBELL & WALES (1972) e GREENE (1972) e rejeitada por Hymes<sup>264</sup>

Prabhu usa o termo *habilidade* que se encontra fora do termo competência proposto

---

<sup>263</sup> Cf. subtópico 4.2.2 deste capítulo.

<sup>264</sup> Cf. subtópico 2.3.2.5, capítulo 2.

por Chomsky. No entanto, Prabhu enfatiza o termo competência gramatical ou um ensino de línguas marcado pelo desenvolvimento de uma gramática implícita; ou seja, pelo reconhecimento da importância da competência gramatical dos aprendizes no processo de aquisição de línguas – enfatizando, assim, a primazia da *competência gramatical* em relação à *competência comunicativa* no alicerce de desenvolvimento científico e argumentativo do ECCL. A comunidade científica ECCL subentende que a aquisição de uma LE/L2 ocorre através do acesso imediato à *competência gramatical* (conhecimento tácito) do aprendiz através de fatores psicológicos e de percepção (desempenho) envolvidos em tarefas comunicativas que acionem a habilidade de adequar-se ao sistema linguístico presente naquela competência; subsidiado, aqui, por uma visão (de sentido mais restrito) de linguagem como um esforço de comunicação, de se chegar a um significado; e de uma visão de estado inicial para a aquisição da língua que vai da sintaxe via semântica até a pragmática.

No caso do **EIL**, embora essa subárea pareça compartilhar integralmente da noção de competência comunicativa hymesiana, a noção de competência subjacente a esse contexto de investigação ou sua regra abstrata é a *competência pragmática* que subentende o "conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado, em conformidade com fins variados" (cf. CHOMSKY, 1980, p. 224). Essa visão corresponderia à *habilidade para o uso* de Hymes, e, também, à *competência contextual* ou *sociolinguística* (regras de uso sociocultural e do discurso) de Canale & Swain (cf. TAYLOR, 1988). E estaria de acordo, também, com a visão da metodologia de ensino de maior impacto do EIL (principalmente no contexto brasileiro), qual seja, aquela baseada em habilidades/estratégias, que, conforme HUTCHINSON & WATERS (1987), objetiva sair do desempenho superficial dos dados e olhar para a competência subjacente ao desempenho. Nesse aspecto, a visão de competência na aquisição de língua do EIL parte mais das reflexões em Halliday e de um possível "funcionalismo comunicativo" (cf. ALLEN & WIDDOWSON, 1975, p. 88) do que da visão de competência comunicativa em Hymes.

Dessa forma, a comunidade científica EIL baseia-se na convicção de que a aquisição de uma LE/L2 (devido aos fins específicos de ensino-aprendizagem que fundamentam o próprio surgimento dessa subárea) se processa na relação direta com um ambiente pragmático específico e especializado. E, também, considera as modificações que esse ambiente pode e deve causar no desempenho do aprendiz no uso da língua-alvo. O aprendiz deve alcançar uma eficiência comunicativa que é requerida pelo próprio contexto específico ou comunidade discursiva que ele participa. Ou seja, é através do acesso imediato à *competência pragmática*

(ditadas pela diferentes comunidades discursivas) que se define o conhecimento de condições e maneiras de uso apropriado da língua-alvo em um determinado contexto que o aprendiz necessita/deseja dominar. Isso em conformidade com uma visão (de sentido mais restrito) de linguagem "como opções semânticas derivadas da estrutura social" (cf. CANALE & SWAN, 1980, p. 21; tradução nossa) de determinadas comunidades discursivas; fundamentado uma visão de estado inicial para a aquisição da língua que vai da pragmática (*significado potencial*) via semântica até a sintaxe.

O ECL, por sua vez, compartilharia da noção de *competência comunicativa* hymesiana que lhe deu o nome, como núcleo irreduzível e/ou regra abstrata, porém com algumas modificações do ponto de vista interpretativo ao seguir os encaminhamentos dos estudos de WIDDOWSON (1978/1991).

Widdowson, conforme CANALE & SWAN (1980), ao separar os termos *forma e uso*, propõe, igualmente, uma divisão entre *competência gramatical* (conhecimento das regras da gramática) e *competência comunicativa* (conhecimento das regras de uso da linguagem) – na visão de Hymes esses dois tipos de conhecimentos integram a competência comunicativa. A comunidade científica do ECL parte de uma visão (de sentido mais restrito) de linguagem como um processo de comunicação que objetiva constituir um significado considerando as regras de uso da língua-alvo. Parte do desenvolvimento da *competência comunicativa* (conhecimento das regras de uso da linguagem) para alcançar, em seguida, e como consequência do desenvolvimento da competência comunicativa, a competência gramatical. Essa comunidade científica concebe que o processo de aquisição de uma LE/L2 ocorre por meio do conhecimento e/ou reconhecimento, por parte do aprendiz, das regras subjacentes ao uso da língua-alvo (e não do acesso imediato à competência gramatical como acredita o ECCL) – reconhecendo uma concepção de estado inicial para a aquisição da língua que vai da semântica via pragmática até a sintaxe.

Logo, reconhecendo os núcleos duros e/ou as regras abstratas das abordagens/paradigmas (ACC, AC e AI), como sendo as competências *linguística, comunicativa e pragmática* (respectivamente, vinculadas às subáreas ECCL, ECL e EIL), podemos concluir que: se por um lado, essas competências se constituem como uma forma de *hipótese teórica muito geral* (Lakatos) que se torna a base a partir do qual os *programas de pesquisas científica* (de sentido mais restrito) ECCL, ECL e EIL se desenvolveram; por outro lado, elas se consolidam como um *ponto de vista estabelecido* ou uma *concepção prévia* (Kuhn) que constitui os *paradigmas* (de sentido mais restrito) “comunicacional” (ACC),

“comunicativo” (AC) e “instrumental” (AI). O que equivale a dizer que no contexto significativo (o paradigma wittgensteiniano) em que se insere a LA, os núcleos duros e/ou regras abstratas citados/as se convertem no cerne de *um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e do ensino/aprendizagem* (Anthony) que formaliza as *abordagens* comunicacional (ACC), comunicativa (AC) e instrumental (AI). Dessa forma, a LA, no que concerne à sua grande subárea de Ensino- Aprendizagem de LE/L2, constitui-se, contemporaneamente, com o pleno desenvolvimento de três *paradigmas/abordagens* (comunicacional, comunicativa e instrumental) – sendo esses paradigmas/abordagens são subconjuntos inseridos no conjunto denominado paradigma/MC.

No entanto, vale salientar, ainda, que a competição e/ou rivalidade entre os três *paradigmas/abordagens* se faz presente. Nos depoimentos dos especialistas<sup>265</sup> que contemplam as diferentes comunidades científicas aqui destacadas, não há um consenso sobre a divisão, tão enfaticamente proposta por esta tese, entre os três *paradigmas/abordagens* (embora os depoimentos se refiram mais ao ECL e EIL). Apesar disso, acreditamos que os três *paradigmas/abordagens* se encontram presentes, sim, no contexto científico atual de ensino de línguas na LA, sendo que os depoimentos de Prabhu, Swales, Moita Lopes, Paiva e Leffa – com uma ênfase maior ao de Prabhu – são os que mais nos ajudaram a confirmar nossa tese<sup>266</sup>.

É interessante notar, que nos depoimentos de Paiva e Moita Lopes fica mais evidente a rivalidade entre o ECL e o EIL, exatamente por se tratar de dois linguistas aplicados brasileiros e pela força que essas duas subáreas exercem no Brasil. Já no depoimento de Prabhu fica claro a competição e/ou divisão entre o ECCL e o ECL, porém esse linguista aplicado indiano também nos proporciona uma visão das possíveis diferenças entre o ECCL, o ECL e o EIL que, em nosso entendimento, os classifica também como *paradigmas/abordagens* competidores(as) entre si.

A visão de Leffa contribui para certificar a importância de trazer para esta tese as reflexões da “segunda” filosofia de Wittgenstein, fortalecendo a concepção, exposta por Leffa, de que *uma palavra é conhecida pela companhia com que anda* (numa referência a Firth). Swales nos mostra as possibilidades de se discutir o termo paradigma (em Kuhn) dentro no campo de ensino de línguas, uma vez que o autor cita que o referido termo pode ser aplicado à subárea de ASL (não enfatizada diretamente nesta tese).

Os demais depoimentos (Widdowson, Kumaravadivelu, Almeida Filho, Celani e

---

<sup>265</sup> Cf. subtópico 1.2.2, capítulo 1, e subtópico 4.3 deste capítulo.

<sup>266</sup> Cf. tópico 4.3 deste capítulo.

Scaramucci) são menos incisivos em compartilhar a visão desta tese. No entanto, eles nos dão margens a algumas interpretações que podem, sim, contribuir para a nossa discussão (mesmo que seja para demonstrar a importância da discussão nos moldes propostos por esta tese), principalmente quando esses especialistas parecem se referir ao termo AC como se quisessem se referir ao MC.

No caso dos depoimentos de Almeida Filho e de Celani fica clara, também, a necessidade de se discutir, no contexto da LA, pensando na formação de novos pesquisadores e/ou especialistas no ensino de língua, a compreensão que se tem sobre *paradigma científico* e *paradigma metodológico*.

O depoimento de Kumaravadivelu nos revela, também, que o conjunto da obra de Kuhn não foi ainda desvelado para o contexto da LA – o que pode comprometer, também, a formação de novos pesquisadores na área.

Com base no que foi exposto aqui, acreditamos que a LA (no que concerne sua grande subárea de Ensino-Aprendizagem de LE/L2) possa estar vivenciando, na atualidade, um período de *ciência normal* (solução de problemas e elaboração de argumentos); porém com uma ameaça potencial de atingir um período de *ciência extraordinária* (refutação de argumentos) que contribua na formação de novos paradigmas. Dizemos *ciência extraordinária* não exatamente com o significado de revolução científica, já que vimos que as ciências sociais (e as da linguagem) não se desenvolvem e evoluem como as ciências exatas. Esse potencial período de ciência extraordinária deve-se ao fato da não aceitação (como pudemos confirmar em alguns dos depoimentos dos especialistas) da existência dos três *paradigmas/abordagens* destacados aqui – sendo que o único paradigma/abordagem reconhecido (entre os três estabelecidos aqui) é o ECL/AC.

Os primeiros movimentos rumo a uma *ciência extraordinária* na LA parece ocorrer quando, por um lado (no contexto brasileiro), começa a aparecer o termo AI e/ou *abordagem de ensino de inglês para fins específicos*, e, por outro lado (no contexto indiano), começa a surgir o termo *comunicacional* e/ou ACC. O uso tímido, mas incisivo, dos termos citados pode mostrar um amadurecimento e um fortalecimento das comunidades científicas que subsidiam essas duas abordagens – tornando-as comunidades competidores da comunidade que subsidia a AC no contexto de ECL. Da mesma forma, a não aceitação das possibilidades da coexistência das três abordagens (como foi citado no parágrafo anterior) podem revelar, também, uma relutância da comunidade ECL em aceitar esse fato (o de ter concorrentes), tentando se manter como o único paradigma/abordagem aceito na área.

## 4.5. RESUMO

Este capítulo teve como meta apresentar as conclusões desta tese.

Inicialmente explicitamos os termos paradigma/movimento e paradigma/abordagem (na grande subárea Ensino/Aprendizagem de LE/L2 na LA) – adotando como subsídio teórico a visão de Kuhn no conjunto de sua obra. Um apoio importante também veio da visão de Lakatos sobre a constituição das ciências e de Wittgenstein sobre a noção de jogos de linguagem em sua “segunda” filosofia.

O paradigma (de sentido mais global) ou movimento relaciona-se a noções (de sentido mais global) sobre a natureza da linguagem (e da aprendizagem), que, no caso do MC, subentende ser a visão de linguagem como ato social dentro de uma perspectiva filosófica hegeliana<sup>267</sup>.

O paradigma (de sentido mais restrito) ou abordagem está ligado a noções (de sentido mais restrito) da natureza da linguagem (e da aprendizagem) que subentende tipos de competência *a priori* para a aquisição de uma LE/L2 e a relação que se estabelece entre semântica-pragmática-sintaxe<sup>268</sup>. Nesse contexto, definiu-se nesta tese como paradigmas/abordagens a *instrumental* (AI), a *comunicativa* (AC) e a *comunicacional* (ACC), elaboradas dentro de contextos investigativos ou comunidades científicas (de sentido mais restrito) denominadas como EIL, ECL e ECCL.

A visão que sustentamos neste trabalho é parcialmente compartilhada pelos especialistas de renome (relacionados às comunidades destacadas) interpelados durante o desenvolvimento desta pesquisa<sup>269</sup>. O que já justifica a produção deste trabalho nos moldes como o apresentamos, uma vez que a divisão tímida das abordagens destacadas já vinha se apresentando na literatura da área<sup>270</sup> e o não compartilhamento, de parte dos especialistas, das ideias desta tese mostra que o tema em questão merecia ser investigado.

A reflexão do tema proposto na tese é de suma importância, também, para a reflexão da própria evolução e constituição da LA como uma ciência e para a formação de novos especialistas em ensino de línguas e de professores de LEs.

---

<sup>267</sup> Cf. subtópico 4.2.1 deste capítulo.

<sup>268</sup> Cf. subtópicos 4.2.2, 4.2.2.1, 4.2.2.1.1, 4.2.2.1.2 e 4.2.2.1.3 deste capítulo.

<sup>269</sup> Cf. tópico 4.3 deste capítulo.

<sup>270</sup> Cf. introdução desta tese e tópico 3.2, capítulo 3.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início das reflexões que culminaram na evolução e no desenvolvimento desta tese foi motivado pela percepção do que consideramos ser uma “tensão<sup>271</sup>” latente na grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na LA. A “tensão” se manifesta na medida em que não há um consenso entre os especialistas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, no que se refere ao papel exercido pelo EIL (AI), ECL (AC) e ECCL (ACC) no contexto do MC: a AI e a ACC tomadas como metodologias<sup>272</sup>, dimensões<sup>273</sup>, variantes<sup>274</sup> ou versões<sup>275</sup> da AC<sup>276</sup>, e o MC como sinônimo de ECL e de AC.

Nessa conjunção de fatores, a noção geral que se apreende na área é que o ECL “nasce” como um movimento<sup>277</sup> (nomeado MC depois do surgimento da AC) – em reação a outro, o movimento gramatical – que “gera” uma abordagem, a AC, em decorrência das contribuições de HYMES (1972) sobre a concepção da competência comunicativa (CC). De um lado, o termo *comunicativa* da CC acaba nomeando a AC, a ECL e o MC que são tidos como compondo um todo. Por outro lado, a AC, pela natureza conceitual original do termo abordagem (cf. ANTHONY (1963/1965) – sem a inserção da noção de movimento), “abriga” algumas metodologias, que compreende ser a instrumental (AI) ou a baseada em tarefas (ACC).

Se for um equívoco pensar que a AI e a ACC são apenas metodologias da AC – já que hierarquicamente o termo abordagem está no topo da relação abordagem-método-técnica (cf. ANTHONY, 1963/1965) – há margem, também, para a interpretação de que a AI e a ACC sejam dimensões, variantes ou versões da AC, passando uma ideia de independência entre as abordagens. Essa concepção de dimensão, variante ou versão parece justificar (e incentivar) o emprego dos termos AI, ACC já encontrados na literatura da área (no que eles trazem o termo abordagem atrelados, dando-lhe um *status* de algo acima de metodologia). E ao usá-los temos

---

<sup>271</sup> Cf. introdução desta tese.

<sup>272</sup> O termo metodologia, aqui, segue um sentido de método (ANTHONY, 1963/1965), forma como geralmente é empregado na área, e não de pedagogia de ensino de língua (como destacado no subtópico 3.4.2, capítulo 3). Já que o emprego do termo metodologia como pedagogia é mais recente.

<sup>273</sup> HOWATT & WIDDOWSON (2004, p. 349) classificam o EIL como uma "dimensão do ECL".

<sup>274</sup> Em comunicação pessoal, em junho de 2008, Almeida Filho sugere que o ensino de língua para fins específicos é uma *variante instrumental* da abordagem comunicativa. Em publicação de 1999, o autor revela que o ECL se apresenta com *várias faces*.

<sup>275</sup> HOWATT (1984, 1988) nomeia duas versões da AC (uma forte e outra fraca); CARDOSO (2002), em tese de doutoramento, apresenta *cinco versões da AC*.

<sup>276</sup> Cf. subtópico 3.4.1, capítulo 3.

<sup>277</sup> Cf. tópico 3.4, capítulo 3.

a falsa noção de que a AI e ACC são abordagens independentes, coexistindo com a AC. Falsa noção porque, na verdade e implicitamente, o entendimento que se tem entre os especialistas da área é de que a AC está no topo da hierarquia já que é sinônimo de MC. Dessa forma, sejam tidas como dimensões, variantes ou versões da AC, a AI e a ACC, embora recebam a categoria de abordagem, continuam, em teoria, hierarquicamente abaixo da AC e vinculadas à comunidade ECL.

A questão da apropriação dos termos MC, ECL e AC, pelos especialistas da área, como sinônimos, traz grandes problemas para o campo geral da LA, na medida em que é necessário um esforço de toda a comunidade científica (esforço realizado nesta tese) para se poder compreender o ponto de partida e desenvolvimento do fio condutor que estrutura e/ou que “mapea” a evolução e constituição da grande área Ensino-Aprendizagem de LE/L2. Nesse sentido, a área acaba apresentando, com a publicação de um vasto número de artigos e livros importantes, um “mapeamento” um tanto quanto confuso dessa grande subárea – o que pode comprometer a formação de novos especialistas na área e, também, a formação pré- e continuada de professores de LEs.

Diante dessa constatação, objetivou-se, nesta tese, diagnosticar alguns caminhos possíveis (e inter-relacionados) para que, detectada a “tensão”, o tema focado se transformasse em um debate, não dogmático, no contexto da LA.

Um dos caminhos considerados para o início desse debate foi assumir, nesta tese, o EIL, o ECL e o ECCL como comunidades científicas (de sentido mais restrito) diferentes dentro do MC (comunidade científica e, também, um paradigma, ambos de sentido mais global) – tendo em conta, aqui, a visão de KUHN (1962/2001)<sup>278</sup>. Dessa forma, cada comunidade científica (de sentido mais restrito) enfatizada “produziu” (e ainda mantém esforços nesse sentido) a sua metateoria (ou paradigma de sentido mais restrito), quais sejam, a AI, a AC e a ACC. O que equivale a dizer que a AI e a ACC não são metodologias, dimensões, variantes ou versões da AC, mas sim abordagens independentes, coexistindo com a AC dentro do MC.

A comunidade EIL inicia o MC com preocupações essencialmente pragmáticas sobre o ensino de LE/L2. Surge, depois, a comunidade ECL que se apoia na visão de CC de Hymes (1972) para seu fortalecimento. Logo em seguida, não compartilhando das reflexões sobre a aquisição de LE/L2 da comunidade ECL, emerge a comunidade ECCL. A visão subjacente às reflexões da comunidade EIL acaba, depois, assimilando algumas concepções básicas sobre a

---

<sup>278</sup> Cf. subtópico 2.2.3, capítulo 2.



noção de CC, principalmente no que se refere à habilidade para o uso e no que isso subentende o conhecimento de regras de uso (opções semânticas e escolhas linguísticas) do discurso (*significado potencial* – cf. HALLIDAY, 1979) e o alcance de uma eficiência comunicativa em situações-alvo específicas (ou *competência pragmática* – cf. CHOMSKY, 1980). A comunidade ECCL, por outro lado, fundamenta suas reflexões partindo da competência linguística, buscada diretamente de Chomsky (e da visão de compreensão subconsciente de Palmer) e não da interpretação que Hymes faz dessa competência ao formular a sua noção de CC.

A AC não entra no cenário do MC como rival da AI, pois cada qual está preocupada com um contexto de ensino de línguas. Ou seja, a AC se ocupa em desenvolver no aprendiz habilidades de lidar com o discurso para fins gerais (e não específicos) de comunicação; a AI, por sua vez, se preocupa com o desenvolvimento de habilidades específicas para a comunicação em ambientes igualmente específicos. E por não serem rivais é que essas duas abordagens se inserem no momento histórico que podemos considerar como *ortodoxo* (cf. HOWATT & WIDDOWSON, 2004) do MC ou primeiro momento desse movimento (mas o ortodoxo, aqui, se refere ao MC e não ao ECL como é citado pelos autores). Mas são abordagens diferentes, uma vez que partem de diferentes princípios no que se refere ao acesso *a priori* da competência na aquisição de LE/L2, ou seja, a AI parte da competência pragmática e a AC da competência comunicativa<sup>279</sup>.

Já a ACC surge como rival da AC, na medida em que os propósitos e contexto de ensino de ambas são os mesmos, o que faz com que a ECCL se insira no segundo momento do MC ou no momento não-ortodoxo desse movimento. As diferenças das duas abordagens também se referem à visão da competência *a priori* na aquisição de LE/L2 de cada uma – refiro-me, aqui, às competências linguística<sup>280</sup> e comunicativa.

Dessa forma, a palavra *comunicativa* da AC vem da CC de HYMES (1972), mas o termo *comunicativo* do MC – embora historicamente o movimento receba esse nome depois da publicação do artigo de Hymes e em consequência dele – deve ser compreendido como inserido no que se destaca na literatura como *virada linguística*<sup>281</sup>. Pensando, aqui, nas contribuições de filósofos como Wittgenstein, Austin e Grice – para citar apenas os mais importantes. Dessa forma, a visão de comunicação no MC advém da mudança de pensamento (de sentido mais global) em relação ao papel da linguagem como ato social. Isso mostra,

---

<sup>279</sup> Cf. subtópicos 4.2.2.1.1 e 4.2.2.1.2, capítulo 4.

<sup>280</sup> Cf. subtópicos 4.2.2.1.3, capítulo 4.

<sup>281</sup> Cf. subtópico 2.3.1.4, capítulo 2.

também, que o fato da comunidade ECCL buscar em Chomsky<sup>282</sup>, e não em Hymes, a visão de competência linguística para as compreensões do processo de aquisição de LE/L2, não desloca esse contexto de investigação para fora do MC, mas sim para fora da AC e do ECL. Isso porque PRABHU (1987) tem como principal referência as reflexões de PALMER (1921/1964) sobre a compreensão subconsciente<sup>283</sup> e similaridades com a visão de construção do conhecimento de Piaget<sup>284</sup>.

Outro caminho seguido, que se liga ao conjunto de fatores do primeiro já enfatizado, foi conceber o termo movimento e abordagem como sinônimos de paradigmas (de sentido mais global e mais restrito) em Kuhn. Movimento, no entanto, se refere ao *paradigma como a constelação dos compromissos de grupo* ou *paradigma sociológico* (o conjunto), e abordagem ao *paradigma como exemplos compartilhados* ou *metaparadigma* (o subconjunto) – levando em consideração, aqui, a noção de *abordagem* como definida por ANTHONY (1962/1965)<sup>285</sup>, e a visão sobre *jogos de linguagem* em WITTGENSTEIN (1953/1991)<sup>286</sup> ao associarmos os termos abordagem e movimento, na LA, com o termo paradigma, em Kuhn.

Para chegarmos a essa reflexão, diagnosticamos como *regras abstratas* - (cf. Kuhn que subentendem ser a base de constituição de um paradigma, tanto de sentido mais global como de sentido mais restrito) das AI, AC e ACC as competências pragmática, comunicativa e linguística *a priori* na aquisição de LE/L2, e também as visões (de sentido mais restrito) sobre a natureza da linguagem (e da aprendizagem) que subentendem essas abordagens, a saber: como um instrumento que se adequa à propósitos/usos específicos (AI); como um processo de comunicação (AC); como um esforço de comunicação (ACC). Como *regra abstrata* do MC, tem-se a visão (de sentido mais geral) de linguagem (e da aprendizagem) como ato social. Assim, assumimos as noções de movimento/paradigma (de sentido mais global) e de abordagem/paradigma (de sentido mais restrito) como condutoras da linha de raciocínio desta tese, sustentado a coexistência das três abordagens/paradigmas (os subconjuntos) mencionadas, que compõem o MC (o conjunto), na grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2.

No que se refere a outras grandes subáreas da LA, como a Tradução, a Lexicografia/Terminologia Aplicada e Relações Sociais Mediadas pela Linguagem, é provável, também, que nessas subáreas coexistam paradigmas de sentido mais restrito –

---

<sup>282</sup> Cf. subtópico 2.3.4.1.1, capítulo 2.

<sup>283</sup> Cf. subtópico 2.3.2.2, capítulo 2.

<sup>284</sup> Cf. subtópico 2.3.3.2, capítulo 2 e subtópico 4.2.2.1.3, capítulo 4.

<sup>285</sup> Cf. subtópico 3.4.1, capítulo 3.

<sup>286</sup> Cf. subtópico 2.2.4, capítulo 2.

ficando, aqui, a sugestão de novas pesquisas para o contexto geral da LA. Ao que tudo indica, o MC, como paradigma de sentido mais global, é, também, o paradigma/conjunto que abriga todas as grandes subáreas da LA na contemporaneidade.

De tudo o que foi dito, investigado e diagnosticado para o desenvolvimento desta pesquisa, podemos salientar, de forma mais direta, agora, as contribuições deste trabalho para o início do debate do tema proposto aqui e sua projeção para o contexto geral da LA.

Primeiro, enfatizamos que a competência comunicativa de Hymes é a base de fundamentação da AC (mote da comunidade ECL) e não do MC, assim os termos AC, ECL e MC não são sinônimos, mas um (AC e ECL; AC como produto/metateoria da reflexão da comunidade ECL) é um subconjunto do outro (MC). Ao fazermos essa interpretação, abre-se espaço para que as outras abordagens desse movimento, a AI e a ACC (outros subconjuntos), se fortaleçam com as suas respectivas identidades dentro das comunidades científicas que lhe são próprias (EIL e ECCL) e que compõem os subconjuntos mencionados. Fato que já ocorre na prática, mas que acaba sendo teoricamente “abafado” (gerando a “tensão” mencionada) pela compreensão latente na área de que MC é o mesmo que AC e ECL.

Segundo, diagnosticamos as competências pragmática, comunicativa e linguísticas, *a priori*, como compondo reflexões diferentes, nas diferentes comunidades científicas (EIL, ECL e ECCL), sobre um mesmo objeto de investigação, a aquisição de LE/L2. Comunidades científicas (de sentido mais restrito) que, juntas, formam uma única comunidade científica (de sentido mais global) que sustenta o desenvolvimento e evolução do MC no contexto de ensino de línguas. Assim, as diferentes reflexões dentro do EIL, do ECL e do ECCL delineiam ou “produzem” diferentes abordagens/paradigmas (AI, AC e ACC) ou metateorias que estruturam esse movimento.

Terceiro, ao dissiparmos a noção de sinônimos entre MC e AC (e ECL), acabamos definindo o termo movimento<sup>287</sup> para o contexto de ensino de língua. Considerando, para tanto, a definição clássica para a área do termo abordagem em ANTHONY (1963/1965). Porém, o termo movimento fica no topo da relação hierárquica proposta por Anthony. O que pode ajudar numa melhor visualização do mapa que constitui a grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 e contribuir para que a “tensão”, em questão nesta tese, se desfaça, não comprometendo a formação de novos especialistas e de professores pré- e em serviço de LEs.

E finalmente, a inserção da visão de Kuhn (no que se refere ao conjunto da obra desse

---

<sup>287</sup> Cf. tópico 3.4, capítulo 3.

autor) na compreensão da constituição dos paradigmas na LA faz avançar as possibilidades de se entender melhor as contribuições desse filósofo para a formação de paradigmas nas ciências da linguagem.

Contudo, é certo que, apesar dos avanços que esta pesquisa conquistou em relação à “tensão” inicialmente destacada em BORGES (2003), o trabalho que concluímos resulta no início de um debate muito necessário para a compreensão da constituição da grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 e para o contexto geral da LA. Isso implica dizer também que continuaremos, em trabalhos futuros, refletindo as questões destacadas nesta tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. *Grammar and language teaching*. In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. **Papers in applied linguistics. The Edinburgh course in applied linguistics**. Vol. 2, London: Oxford University Press, 1975, p. 45-97.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional*. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Vol. 3(1), Brasília: Editora da UnB, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Abordagem orientadora da ação do professor*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 13-28.
- ANTHONY, E. M. *Approach, method, and technique*. **English Teaching Forum**, 3(1), p. 7-10, 1963/1965. [reimpresso em janeiro de 1963 na revista **English Language Teaching**]
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.
- BARROS, D. P. *A comunicação humana*. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística. I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 25-54.
- BEEL, D. M. *Method and postmethod: are they really so incompatible?* **TESOL Quarterly**, 37(2), 2003, p. 325-336.
- BERETTA, A. *Implementation of the Bangalore Project*. **Applied Linguistics**, 11(4), 1990, p. 321-37.
- BERETTA, A. & DAVIES, A. *Evaluation of the Bangalore Project*. **English Language Teaching Journal**, vol. 39(2), April 1985, p. 121-27.
- BORGES, E. F. V. *Montante e jusante em um projeto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no contexto brasileiro*. **Contexturas**, n. 10, 2006, p. 95-106.
- \_\_\_\_\_. **Discernimento do esteio teórico dos PCN de Língua Estrangeira - Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 2003.
- BORGES, L. C. & SALOMÃO, N. M. R. *Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(2), 2003, p. 327-36.
- BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plain, NY: Addison Wesley Longman, 2000.

BRUMFIT, C. J. **The functional-notional approach: from theory to practice**. New York: Oxford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *The Bangalore Procedural Syllabus*. **ELT Journal**, vol. 38(4), 1984a, p. 233-41.

\_\_\_\_\_. **Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984b.

BYGATE, M. P. *et al.*(eds.) **Researching pedagogic tasks: second language teaching and testing**. Harlow: Longman, 2001.

CAMPBELL, R. & WALES, R. *The study of language acquisition*. In: LYONS, J. (org.) **New horizons in Linguistics**. Harmonds-worth, Middx: Penguin Books, 1972.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. **Applied Linguistics**, Vol. I, n. 1, Spring, 1980, p. 1-47.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 2002.

CARVALHO, M. C. M. *Karl R. Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico*. In: OLIVA, A. (org.) **Espistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas-SP: Papirus, 1990.

CASTAÑOS, F. *Dez contradições do enfoque comunicativo*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 21, 1993, p. 65-78.

CELANI, M.A. *A retrospective view of an ESP teacher education programme*. **The ESPecialist**, 19 (2), 1998a, p. 233-44.

\_\_\_\_\_. *Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 129-42.

\_\_\_\_\_. *Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro*. In: CELANI, M. A. A. (org.) **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 147-61.

CELANI, M.A. *et al.* **The Brazilian ESP project: An evaluation**. SP: EDUC, 1988.

CELANI, M.A. *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas-SP: EDUC e Mercados de Letras, 2005.

CELCE-MURCIA, M. *et al.* *Direct approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching?* **TESOL Quarterly**, Vol. 31(1), 1997, p. 141-152.

CEZARIO, M. M. & VOTRE, S. *Sociolinguística*. In: MARLELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-55.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Trad. de Raul Fiker, 1a. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAMPAGNE, M. *Compreensão de discurso não literal: o caso de violações das máximas de quantidade e de solicitações indiretas*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(2), 2001, p. 379-85.

CHOMSKY, N. *Conhecimento da história e construção teórica da linguística moderna*. **D.E.L.T.A.** Vol 13 (especial), 1997.

\_\_\_\_\_. **Rules and representation**. Oxford: Temple Smith, 1980.

\_\_\_\_\_. *A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget*. In: **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1978/1983.

\_\_\_\_\_. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Estruturas sintáticas**. Trad. de Madalena C. Ferreira. São Paulo: Martins Fonte, 1957/1980.

CORDER, S. P. **Erros analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *The significance of learners' errors*. **International Review of Applied Linguistics**, 5, 1967, p. 161-70.

CORREA, L. M. S. *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, Nº Especial, 1999, p. 339-83.

CORTÉS, M. M. *El lugar de la lingüística aplicada*. **Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada**. AESLA, Universidad de Murcia, Murcia, 1993, p. 17-47.

CRIPER, C. & WIDDOWSON, H. G. *Sociolinguistics and language teaching*. In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. **Papers in applied linguistics. The Edinburgh course in applied linguistics**. Vol. 2, London: Oxford University Press, 1975, p. 155-217.

CUNHA, A. F. *et al.* *Linguística*. In: MARLELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-29.

CUNHA, A. F. *Funcionalismo*. In: MARLELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-76.

DASCAL, M. (org.) **Fundamentos metodológicos da linguística. Conceções gerais da teoria linguística**. Vol. 1. São Paulo: Global, 1978.

DEL RÉ, A. *A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática*. In: DEL RÉ, A. *et al.*

**Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-44.

den BRANDEN, K. V. (ed.) **Task-based language education.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DEYES, T. *The Brazilian ESP Project – achievements in practice and research.* **The ESPecialist**, n. 9, 1984, p. 3-20.

DRACHMAN, G. *On explaining “all the explicanda of the previous theory”:* Popper and the growth of linguistics. **Folia Linguistica**, XV/3-4, 1981, p. 345-61.

DUDLEY-EVANS, D, & St JOHN, M. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EDWARDS, C. & WILLIS, J. (eds.) **Teachers exploring tasks in ELT.** Oxford: Palgrave Macmillan, 2005.

EICHER, M. L. & FAGUNDES, L. *Atualizando o debate entre Piaget e Chomsky em uma perspectiva neurobiológica.* **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(2), p. 255-66.

ELLIS, N. C. **Implicit and explicit learning of languages.** London: Harcourt Brace & Company, Publishers, 1994.

ELLIS, R. **Planing and task performance in a second language.** Amsterdam: John Benjamin, 2005.

\_\_\_\_\_. **Task-based language teaching and learning.** Oxford: Oxford Univesity Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1984.

FASOLD, R. **The sociolinguistics of language.** Cambridge: Backwell, 1990.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistic metatheory.** Oxford: Pergamon, 1994.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

FRANZONI, P. H. *Um percurso critico do conceito de comunicação em LA.* **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, vol. 16, jul./dez., 1990, p. 21-28.

GOMEZ, A. M. A. *Communicative approach or direct method?* **The English Language Journal**, vol. 13, n.2, 1982, p. 43-86.

GOULART, I. R. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** Petrópolis: Vozes, 1987.



GREENE, J. **Psycholinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GREENWOOD, J. *Bangalore revisited: a reluctant complaint*. **ELT Journal**, Vol. 39(4), October 1985, p. 268-73.

GROTJAHN, R. *On the methodological basis of introspective methods*. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.), **Introspection in second language research**. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. *Towards a sociological semantics*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979, pp. 27-45.

\_\_\_\_\_. **Language and social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *Language structure and language function*. In: LYONS, L. (ed.) **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970.

HALLIDAY, M. A. K. *at. al.* **The linguistic sciences and language teaching**. London: Longman, 1964.

HICKMANN, M. *Psychosocial aspects of language acquisition*. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. (eds.) **Language acquisition: studies in first language development**. 2a. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 9-29.

HOCKETT, C. F. *Sound change*. **Language**. Vol. 41(2), 1965, p.185-204.

HOLDEN, S. **English for Specific Purposes**. London: Modern English Publications Limited, 1977.

HOLMES, J. L. & CELANI, M. A. A. *Sustainability and local knowledge: the case of the Brazilian ESP Project 1980-2005*. **English for Specific Purposes**, vol. 25, 2006, p. 109-22.

HOWATT, A. P. R. *From structural to communicative*. **Annual Review of Applied Linguistics**, Vol. 8, 1988, pp. 14-29.

\_\_\_\_\_. **A history of English language teaching**. 1<sup>st</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HOWATT, A. P. R. & WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *How communicative is ESP*. **ELT Journal**, Vol. 38(2), 1984, p. 108-13.

\_\_\_\_\_. *Performance and competence in English for Specific Purposes*. **Applied Linguistics**, Vol, 11(1), 1981, p. 56-69.

HYMES, D. (ed.) **Studies in the history of linguistics: traditions and paradigmas**. London: Indiana University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. *On communicative competence*. In: PRIDE, J. B. & HYMES, J. (eds.) **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. *Competence and performance in linguistic theory*. In: HUXLEY, R. & INGRAM, E. (eds.) **Language acquisition: models and methods**. New York: Academic Press, 1971.

JOHNS, A. M. & DUDLEY-EVANS, T. *English for Specific Purposes: international in scope, specific in purpose*. **TESOL Quarterly**, vol. 25, n. 2, Summer, 1991, p. 297-314.

JOHNSON, K. **Communicative syllabus design and methodology**. Oxford: Pergamon, 1982.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge, MA: MIT Press, 1992/1995.

KOCH, I. V. & CUNHA-LIMA, M. L. *Do cognitivismo ao socio cognitivismo*. In : MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.

KOERNER, E. F. K. *Paradigmas in the 19th and 20th century history of linguistics: Schleicher, Saussure, Chomsky*. In: HEILMANN (ed.) **Proceeding of the eleventh international congress of linguistics**. Vol.1, Bologna: Il Mulino, 1976.

KRASHEN, S. D. *Applying the comprehension hypothesis: some suggestions*. **International Journal of Language Teaching**. 1, 2004, pp. 21-29. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/index.html](http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html). <Acesso em: 17 fev. 2009>.

\_\_\_\_\_. *Comprehensible Output*. **System**, 26, 1998, pp. 175-182. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible\\_output/all.html](http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible_output/all.html). <Acesso em: 17 fev. 2009>.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition**. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall International, 1982.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning**. First internet edition, University of Southern California, 1981/2002. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html). <Acesso em: 25 set. 2008>.

\_\_\_\_\_. *Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition*. **TESOL Quarterly**. Vol 19(2), 1976, pp. 157-68.

\_\_\_\_\_ & TERRELL, T. D. **The natural approach. Language acquisition in the classroom**. London: Prentice Hall ELT, 1998.

KUHN, T. S. **O caminho desde a Estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica**. Tradução de César Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Reconsiderações acerca dos paradigmas*. In: **A tensão essencial**. Tradução de Rui Pacheco, Lisboa: Edições 70, 1989c, p. 353-82.

\_\_\_\_\_. *Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa?*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979a, p. 5-32.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre os meus críticos*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979b, p. 285-343.

\_\_\_\_\_. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira & Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 6ª. ed., 1962/2001.

KUMARAVADIVELU, B. *TESOL methods: changing tracks; challenging trends*. **TESOL Quarterly**, 40(1), 2006, pp. 59-81.

\_\_\_\_\_. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

\_\_\_\_\_. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Toward a postmethod pedagogy*. **TESOL Quarterly**, 35(4), 2001, p. 537-60.

\_\_\_\_\_. *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. **TESOL Quarterly**, 28(1), 1994, p. 27-48.

\_\_\_\_\_. *Maximizing learning potential on the communicative classroom*. **ELT Journal**. 47(1), 1993, p. 12-21.

\_\_\_\_\_. *Macrostrategies for the second/foreign language teacher*. **Modern Language Journal**. 76(1), 1992, p. 41-49.

LAKATOS, I. *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 285-343.

LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A (orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. & FREEMAN, D. *Language moves: the place of "foreign" languages in classroom teaching and learning*. **Review of Research in Education**, 32, p. 147-86, 2008. Disponível em: <http://rre.aera.net> at CAPES. <Acesso em: 27 set. 2008>.

- LASS, R. **On explaining language change**. Cambridge: CUP, 1980.
- LEAVER, B. & WILLIS, J. (eds.) **Task-based instruction in foreign language education: practices and programs**. Washington DC: Georgetown University Press, 2005.
- LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-36.
- LEMIEUX, C. P. *Harold E. Palmer's contribution to the Oral Method of Teaching Foreign Languages*. **The Slavic and East European Journal**, vol. 8(3), 1964, p. 320-26. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/304223>. <Acesso em: 5 dez. 2008>.
- LEVINSON, S.C. **Pragmática**. Trad. de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LONG, M. *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching*. In: HYLSTENSTAM, K & PIENEMANN, M. **Modeling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.
- LONG, M. H. & CROOKES, G. *Three approaches to task-based syllabus design*. **TESOL Quarterly**, vol. 26(1), 1992.
- LYON, J. **As idéias de Chomsky**. Trad. de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MACKAY, R & MOUNTFORD, A. **English for Specific Purposes: a case study approach**. London: Longman, 1978.
- MACKEY, W. F. **Language teaching analysis**. Bloomington: Indiana University Press, 1965.
- MACMILLAN, C. J. B. *How not to learn: reflections on Wittgenstein and learning*. In: Paul Smeyers & James D. Marshall (eds) **Philosophy and education: accepting Wittgenstein's challenge**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999, pp. 161-169.
- MALEY, A. *Interview with Dr. N. S. Prabhu*. **The teacher trainer**. <http://www.tttjournal.co.uk>, 1989.
- MANDLER, J. M. *How to build a baby: II. Conceptual primitives*. **Psychological Review**, 99(4), 1992, p. 587-604.
- MARTELOTTA, M. E. *Funções da linguagem*. In: MARTELORRA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 31-6.
- \_\_\_\_\_. *Linguística cognitiva*. In: MARTELORRA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 177-92.
- MASTERMAN, M. *A natureza de um paradigma*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de

Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 72-108.

MARTIN, R. **Para entender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MATTELAT, A. M. **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola, 2007.

MATTHEWS, P. H. *Language as a mental faculty: Chomsky's progress.* In: COLLINGE, N. E. (ed.) **An encyclopaedia of language.** London: Routledge, 1990.

MENYUK, P. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem.** Tradução de Geraldina Porto Witter. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975. (Original publicado em 1971)

MICHAEL, H. L. & CROOKES, G. *Three approaches to tasked-based syllabus design.* **Tesol QUARTELY**, 26(1), 1992.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada.* In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-28.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.* **D.E.L.T.A.** Vol. 10(2), 1994, p. 329-38.

MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica.** Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Wittgenstein – Os labirintos da linguagem.** São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Wittgenstein: através das imagens.** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MUNBY, J. **Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NAIGLES, L. *Children use syntax to learn verb meanings.* **Journal of Child Language**, 17(2), 1990, p. 357-74.

NEWMeyer, F. J. *Has there been a 'Chomskyan Revolution' in Linguistics?* **Language**, vol. 62 (1), 1986, p. 1-18.

NOGUEIRA, E, J. & PILÃO, J. M. **O construtivismo.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NUNAN, D. *Task-based syllabus design: selecting, grading, and sequencing tasks.* In: **Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice.** Bristol: Longdunn Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Research methods in language learning.** United States of America: Cambridge

University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Modelo fractal de aquisição de línguas.* In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Paulo: Claraluz, 2005b, pp. 23-36.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Summus Editorial: 1998.

PALMER, H. E. **The principles of language study.** Londres, 1921/1964.

\_\_\_\_\_. **The scientific study and teaching of languages.** Londres, 1917/1968.

\_\_\_\_\_. **The oral method of teaching language. A monograph on conversational methods together with a full description and abundant examples of fifty appropriate forms of work.** 2ª. ed., Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd., 1922.

PAPERT, S. *O papel da inteligência artificial em psicologia.* In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.) **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1979/1983.

PAULSTON, C. B. *Linguistic and communicative competence.* **TESOL Quarterly.** Vol. 8(4), 1974, p. 347-62.

PAVEAU, M-A & SARFATI, G-E. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática.** São Carlos: Cralaluz, 2006.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching.* **TESOL Quarterly,** vol. 23(4), 1998, p. 589-618.

PERCIVAL, W. K. *The applicability of Kuhn's paradigms to the history of linguistics.* **Language.** Vol. 52(2), 1976, p. 285-94.

PEREZ, M. F. **La investigación lingüística desde la filosofía de la ciencia (a propósito de la lingüística chomskiana).** Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións, Imprenta Univesitaria, 1986.

PETTER, M. *Linguagem, língua, linguística.* In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística. I. Objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-24.

PEZATTI, E. G. *O funcionalismo em linguística.* In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2007, p.165-218.

PIAGET, J. *Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico*. In: **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1978/1983.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.) **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1979/1983.

POPPER, K. R. *A ciência normal e seus perigos*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 63-71.

PRABHU, N. S. *Communication – a help or hindrance to language learning?* **English Teaching Professional**, vol. 4, 2003, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. *Ideação e ideologia na pedagogia das línguas*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol. 38, 2001, p. 59-67.

\_\_\_\_\_. *The dynamics of the language lesson*. **TESOL Quarterly**, Vol.26(2), 1992, p.225-41.

\_\_\_\_\_. *There is no best method – Why?* **TESOL Quarterly**, 24(2), 1990a, p.161-76.

\_\_\_\_\_. *Comments on Alan Beretta's 'Implementation of the Bangalore Project'*. **Applied Linguistics**, 11(4), 1990b, p. 338-40.

\_\_\_\_\_. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Communicative teaching: "communicative" in what sense?* In: DAS, B. K. (ed.) **Communicative language teaching**. Selected papers from the RELC seminar. Anthology Series 14, Singapore, April, 23-27, 1984, p. 32-40.

QUIST, G. *Language teaching at university: a clash of culture*. **Language and Education**, Vol. 14(2), 2000, p. 123-39.

RAJAGOPALAN, K. *The philosophy of Applied Linguistics*. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.) **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

RAMOS, R. C. G. *Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

REILLY, T. *Approaches to foreign language syllabus design*. **ERIC Source**, 1988. Disponível em (<http://www.ericdigests.org/pre-928/design.htm>). <Acesso em 13/03/06>

RICHARDS, J. C. *The secret life of methods*. **TESOL Quarterly**, 18(1), 1984, p. 7-23.

RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistic**. 3ª. ed., London: Pearson Education, 2002.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2a. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *Method: approach, design, and procedure*. **TESOL Quarterly**, 16(2), 1982, p. 153-68.

ROBINSON, P. *Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influence on SLA*. In: ROBINSON, P. (ed.) **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **English for Specific Purposes today: a practitioner's guide**. New York: Prentice Hall International, 1991.

\_\_\_\_\_. **English for Specific Purposes: the present position**. Oxford: Pergamon Press, 1980.

ROSS, D. *From theory to practice: some critical comments on the communicative approach to language teaching*. **Language Learning**, vol. 31, n. 1, 1981, p. 223-42.

SALIMBENE, S. *From structurally based to functionally based approaches to language teaching*. **English Teaching FORUM**, vol. XXI(1), 1983, p. 2-7.

SANCHEZ, A. *The task-based approach in language teaching*. **International Journal of English Studies (IJES)**, vol. 4(1), 2004, p. 39-71.

\_\_\_\_\_. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica e análisis didáctico**. Madrid: SCEL, 2000.

\_\_\_\_\_. *El dilema lingüística teorica-lingüística aplicada a la clase, 'un falso dilema'* **Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada**. AESLA, Universidad de Murcia, Murcia, 1993, p. 57-65.

SAUSSURE, R. **Curso de linguistics geral**. 4a. ed.. São Paulo: Cultrix, 1916/1972.

SAVIGNON, S. J. *Teaching English as communication: a global perspective*. **World Englishes**. Vol, 22 (1), 2003, p. 55-66.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O ensino da leitura em língua estrangeira*. In: **III EPI - Encontro de Professores de Inglês (APLIEMT)**, Cuiabá, MT. Caderno de Resumos. Cuiabá, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Avaliação, PCNs e ensino de línguas*. In: **III EPI- Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT)**, 2000b, Univag, Cuiabá, MT. Cadernos de Resumos. Cuiabá, 2000b.

SCHIRMER, C. R. *et al. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. **Jornal de Pediatria**. Vol. 80, n. 2 (supl), 2004, p. 95-102.

SEARLE, J. *La revolución chomskyana en la lingüística*. In: HARMAN, G. (et.al.). **Sobre Noam Chomsky: ensayos críticos**. Madrid: Alianza Editorial, 1974, p. 16-47.



SEARLE, J. R. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.

SHAPER, D. *The structure of scientific revolutions*. **Philosophical Review**, vol. 73, 1964, p. 383-94.

SIGNORINI, I. *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-44.

\_\_\_\_\_. The output hypotheses: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1993, p. 158-64.

\_\_\_\_\_. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds.) **Input in second language acquisition**. New York: Newbury House, 1985, p. 235-56.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWAN, M. *A critical look at the communicative approach (1)*. **English Language Teaching Journal**, 39/1, 2, 1985a, p. 2-12.

SWAN, M. *A critical look at the communicative approach (2)*. **English Language Teaching Journal**, 39/1, 2, 1985b, p. 76-87.

TAYLOR, David, S. *The meaning and use of the term 'competence' in Linguistics and Applied Linguistics*. **Applied Linguistics**, vol 9, n. 2, 1988, p. 148-68.

THORNBURY, S. *Comments on Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei, and Sarah Thurrell's "Direct approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching?"* **TESOL Quarterly**, Vol. 32(1), 1998, p. 109-19.

TOULMIN, S. *Para uma via entre construtivismo e inatismo*. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.) **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1978/1983.

van EK, J. **The threshold level**. Estrasburgo: Council of Europe, 1975/1980.

WAIKINS, J. W. N. *Contra a "ciência normal"*. In: Lakatos, I. & Musgrave, A (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 33-48.

WAITE, M. (ed.) *The Little Oxford Dictionary of Current English*. 7<sup>th</sup> ed., Oxford: Clarendon Press, 1994.

WATERS, A. *ESP – Things fall apart?* **RELC Regional Seminar**. Singapore, 1993. **ERIC Source**. Disponível em <http://www.eric.ed.org>. <Acesso em 15/06/07>

\_\_\_\_\_. *ESP – Back to the future*. **The ESpecialist**, vol. 9, n. 1/2, 1988, p. 27-43.

\_\_\_\_\_. **Issues in English for Specific Purposes**. Oxford: Pergamon, 1982.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WIDDOWSON, H. G. *On the limitations of linguistics applied*. **Applied Linguistics**, 21(1), 2000, p.3-25.

\_\_\_\_\_. *Communicative and community: the pragmatics of ESP*. **ESP**, 17(1),1998, p.3-14.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of learning and ability for use*. **Applied Linguistics**. Vol. 10, 1989, p. 128-37.

\_\_\_\_\_. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *Models and fictions*. **Applied Linguistics**, 1(2), 1980, p. 165-70.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1978/1991.

\_\_\_\_\_. *The teaching of English as communication*. **English Language Teaching**, XXVII (1), 1972, p. 15-19.

WIEMANN, J. M. & BACKLUND, P. *Current theory and research in communicative competence*. **Review of Educational Research**, 50(1), 1980, p. 185-99.

WILKINS, D. A. *Grammatical, situational and notional syllabuses*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. **Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development**. Hong Kong: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, R., SWALES, J. & KIRKMAN, J. *Common ground: shared interest in ESP and communicative studies*. **ELT Documents: 117**, Pergamon Press, 1984.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS,D. & WILLIS,J. **Doing task-based teaching**. Oxford:Oxford University Press, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. 5ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1953/1991.

**ANEXOS**

# *ANEXOS*

**ANEXO 1. Depoimento do Prof. Dr. Henry G. Widdowson**  
(University of Vienna, Austria)



---

● **Re: CLT & ESP/LSP: a question?**

**De:** henry.widdowson@univie.ac.at

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: CLT & ESP/LSP: a question?

**Data:** 07/08/2006 10:31

Dear Elaine Borges,

I wouldn't call them paradigms myself. I agree with you that approach is a better word.

But I think that ESP/LSP is not separate from CLT but a part of the same development - in fact, LSP, as far as English is concerned, was in many ways the precursor of CLT as a general approach to language teaching.

Best wishes for your research,

Yours sincerely,

H G Widdowson

Date sent: Mon, 31 Jul 2006 12:13:16 -0300

Subject: CLT & ESP/LSP: a question?

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "henry\,widdowson" <henry.widdowson@univie.ac.at>

Dear Dr. Widdowson,

My name is Elaine Borges and I'm a PhD. student in Brazil in Applied Linguistics issues.

I'd like to know if you could kindly answer an essential research question of mine:

Do you believe that is possible we talk about different language teaching/learning contemporary paradigms as Thomas Samuel Kuhn discussed in "The Structure of Scientific Revolutions" when we discuss about Communicative Language Teaching and English/Language for Specific Purposes?

I do believe they have different philosophical and psychological bases that constitute them as different "approaches" of teaching language. "Approach" here in a strong way as Edward M. Anthony (1963) proposed.

I am looking forward to hearing from you.

With best regards,

Elaine Borges

**ANEXO 1.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. Henry G. Widdowson**



---

● **Re: Authorization: CLT & ESP/LSP: a question?**

**De:** henry.widdowson@univie.ac.at

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Authorization: CLT & ESP/LSP: a question?

**Data:** 30/10/2006 09:33

Dear Elaine,  
I have no objection to your quoting me in your thesis.  
Best wishes,  
Henry Widdowson  
Date sent: Wed, 25 Oct 2006 10:52:53 -0300  
Subject: Authorization: CLT & ESP/LSP: a question?  
From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>  
To: "henry\,widdowson" <henry.widdowson@univie.ac.at>

Dear Dr. Widdowson

I'd like to know if you allow me to use yours considerations below in my thesis. I intend to produce a chapter about this subject. For that I've collected different and similar opinions (in some extension) about this matter from some foreign applied linguists such as Prabhu, Kumaravadivelu and John Swales (and from other that I did not receive answer so far like Waters, Krashen and D.Nunan); and Brazilian ones such as Almeida Filho, Antonieta Celani, Moita Lopes, Vilson Leffa and Vera Menezes.

I am looking forward to hearing from you.  
With best regards,  
Elaine

**ANEXO 2. Depoimento do Prof. Dr. Nagore S. Prabhu**  
(Atualmente é pesquisado independente)



---

● **Re: Question about CLT and ESP/LSP**

**De:** nsprabhu

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Question about CLT and ESP/LSP

**Data:** 03/09/2006 02:03

Dear Ms Borges,

Thank you for your email with the interesting questions.

I feel that 'paradigms' differ from one another in a larger and more fundamental sense than 'approaches' do. They differ, for example, about what the aim of the enquiry / enterprise is (or what is the basic question or problem one wants to solve), what constitute legitimate methods or procedures, how one evaluates the achievement / outcome, etc. Approaches differ in regard to how one conceptualizes or theorizes the object of enquiry ( the thing that is being aimed at), which methods / procedures are seen to be most consistent with it or most productive, etc. We can say that there was a paradigm shift when ( soon after 1800) the teaching of classical languages ( aiming at access to ancient knowledge or a refinement / training of the mind ) gave way to the teaching of modern languages (aiming at an ability to use it for whatever purpose) ; OR when (nearly a hundred years later) the focus moved from the teaching of written language to that of spoken language, thus perceiving the nature of language as being essentially speech and breaking away from the age-old concept of education as reading and writing.

However, I also think that 'paradigm' and 'approach' are similar to each other, in that they bring together groups of activities on similar grounds and facilitate discussion / comparison in similar ways.

One can distinguish between (i) language teaching that is primarily guided by (what one perceives as) the nature of language or of learning, and (ii) language teaching that is primarily guided by the purpose of learning or the use to be made, calling the two either different paradigms or (as I myself would) different approaches. ESP /LSP clearly belongs to the learning-purpose paradigm or approach. If CLT is thought of as teaching the parts (or kinds) of language which best suits particular uses / purposes (as implied by 'functional' syllabuses and many role-play activities), then it does not belong to any different paradigm / approach. But if CLT is guided primarily by a view of language as constituting a means or process of communication ( as Widdowson's 1978 book put to us), or by the notion that an effort at communication is the most favourable condition for acquiring a language, both as a process of communication and as a system of rules (as claimed on my Bangalore Project), then it does constitute a different paradigm / approach, in my view. (I would, further, regard Widdowson's position and mine as being different approaches within a broader approach.)

I hope this is of some use to you.

With best wishes,

N S Prabhu

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "nsprabhu" <nsprabhu@vsnl.com>

Sent: Friday, September 01, 2006 8:37 PM

Subject: Question about CLT and ESP/LSP

Dear Dr. Prabhu,

My name is Elaine Borges and I'm a PhD student in Brazil in Applied Linguistics issues. I'd like to know if you could kindly answer two essential research question of mine:

(1) Do you believe that is possible (nowadays) we talk about different language teaching contemporary "paradigms" - as Thomas Samuel Kuhn discussed in "The Structure of Scientific Revolutions", for instance - when we discuss about Communicative Language Teaching and English/Language for Specific Purposes?

(2) Do you think is possible we say that "paradigm" and "approach" have the same meaning in language teaching context?

I do believe that CLT and ESP/LSP have different philosophical and psychological bases that constitute them as different "approaches" of teaching language. But "approach" here with a more strong meaning as "paradigm".

I am looking forward to hearing from you.

With best regards,

Elaine Borges

**ANEXO 2.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. Nagore S. Prabhu**



---

● **Re: Authorization: Question about CLT and ESP/LSP**

**De:** nsprabhu

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Authorization: Question about CLT and ESP/LSP

**Data:** 27/10/2006 01:40

Dear Elaine,

I have no objection to your citing the text or content of my comments on 'approach ', ' paradigm ' and ' CLT ', emailed to you earlier, in your thesis. I wish you all success in your research.

Sincerely,

N S Prabhu

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "nsprabhu" <nsprabhu@bgl.vsnl.net.in>

Sent: Wednesday, October 25, 2006 7:27 PM

Subject: Authorization: Question about CLT and ESP/LSP

Dear Dr. Prabhu,

I'd like to know if you allow me to use yours considerations below in my thesis. I intend to produce a chapter about this subject. For that I've collected different and similar opinions (in some extension) about this matter from some foreign applied linguists such as Widdowson, Kumaravadivelu and John Swales (and from others that I did not receive answer so far like Waters, Krashen and D.Nunan); and Brazilian ones such as Almeida Filho, Antonieta Celani, Moita Lopes, Vilson Leffa and Vera Menezes - I've asked the same questions (for them) that I've asked for you.

I am looking forward to hearing from you.

With best regards,

Elaine



**ANEXO 3. Depoimento do Prof. Dr. B. Kumaravadivelu**  
(San Jose State University, EUA)



---

● **Re: Critical pedagogy in CLT and ESP/LSP?**

**De:** B Kumar

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Critical pedagogy in CLT and ESP/LSP?

**Data:** 13/09/2006 15:54

Hi Elaine,

SEE MY RESPONSE BELOW, IN CAPS

elainefvb wrote:

>Dear Dr. B.Kumaravadivelu,

>

>My name is Elaine Borges and I'm a PhD student in Brazil in Applied Linguistics issues.

>I'd like to know if you could kindly answer two essential research question of mine:

>

>(1) Despite your very important perspective about postmethod pedagogy (I'm a believer in Paulo Freire's theory), do you believe that is possible (nowadays) we talk about different contemporary language teaching "paradigms" – as Thomas Samuel Kuhn discussed in "The Structure of Scientific Revolutions", for instance – when we discuss about Communicative Language Teaching (CLT) and English/Language for Specific Purposes (ESP/LSP)?

>

I WON'T USE THE WORD "PARADIGM" IN THE KHUNIAN SENSE TO REFER TO CLT OR ESP (WHICH IS ACTUALLY A SUBSECT OF CLT). A PARADIGM SHIFT IS A MUCH BIGGER, BROADER AND DEEPER CONCEPT, LIKE NEWTON'S LAWS OR EINSTEIN'S RELATIVITY, ETC. I THINK IT WOULD BE AN ABUSE OF THE TERM TO USE IT TO REFER TO ANYTHING THAT WE DO IN LANGUAGE TEACHING. I KNOW THERE ARE PEOPLE WHO DO THAT. BUT, THAT'S NOT RIGHT, IN MY VIEW.

IN THIS CONTEXT, I'D LIKE TO REFER YOU TO TWO OF MY RECENT PUBLICATIONS:

1. A 2006 BOOK TITLED UNDERSTANDING LANGUAGE TEACHING:  
FROM METHOD TO POSTMETHOD, LAWERENCE ERLBAUM

2. A 2006 STATE-OF-THE-ART ARTICLE ON TESOL METHODS THAT  
APPEARS IN THE 40TH ANNIVERSARY ISSUE OF TESOL QUARTERLY (V.40, # 1).

>(2) Do you think is possible we say that "paradigm" and approach" have the same meaning in language teaching context?

>

NOT AT ALL. FOR TERMINOLOGICAL AMBIGUITIES IN OUR FIELD, SEE THE BOOK CITED ABOVE.

>I do believe that CLT and ESP/LSP have different philosophical, psychological and educational

bases that constitute them as different "approaches" of teaching language. But "approach" here with a more strong meaning as "paradigm".

>

I DISAGREE. AGAIN, SEE THE ABOVE BOOK, PARTICULARLY, CHAPTER 4.

>In this sense, here in Brazil, Paulo Freire's critical pedagogy became an educational base for ESP (we can see that in an official document for secondary school called "Foreign Language National Curriculum Parameters" and in some "working papers" produced for the "Brazilian ESP Project"). But I do think that Paulo Freire's pedagogical theory is not the right educational base for ESP – maybe is the right one for CLT. That is one of the reason I think important talk about ESP and CLT as different "approaches/paradigms" of teaching language.

>

FIRST OF ALL, I DON'T SEE ANY REASON WHY ESP HAS TO BE DISCUSSED/FORMULATED USING THE FREIREAN TERMS. I HOPE THOSE WHO DO IT, DO SO JUST TO INVOKE THE FREIREAN CONCEPTS OF CONSCIOUSNESS RAISING, EMPOWRMENT, ETC., BECAUSE, IN ONE SENSE, ESP IS GEARED TO THE SPECIFIC NEEDS AND WANTS OF A GIVEN GROUP OF STUDENTS WORKING TOWARDS A PARTICULAR PROFESSION, WHICH WILL, HOPEFULLY, "LIBERATE" THEM FROM THEIR LOWER SOCIOECONOMIC, EDUCATIONAL STATUS.

DOES THAT MAKE SENSE?

>I am looking forward to hearing from you.

>With best regards,

>Elaine Borges

>

GOOD LUCK WITH YOUR DOCTORAL WORK.  
BEST.

KUMAR

**ANEXO 3.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. B. Kumaravadivelu**



---

● **Re: Authorization: Critical pedagogy in CLT and ESP/LSP?**

**De:** B Kumar

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Authorization: Critical pedagogy in CLT and ESP/LSP?

**Data:** 25/10/2006 13:05

[bkumar.vcf](mailto:bkumar.vcf) 274 B

That's fine, Elaine, so long as you don't quote me out of context.  
K

elainefvb wrote:

>Dear Dr. Kumar,

>

>I'd like to know if you allow me to use yours considerations below in my thesis. I intend to produce a chapter about this subject. For that I've collected different and similar opinions (in some extension) about this matter from some foreign applied linguists such as Widdowson, Prabhu and John Swales (and from others that I did not receive answer so far like Waters, Krashen and D.Nunan); and Brazilian ones such as Almeida Filho, Antonieta Celani, Moita Lopes, Vilson Leffa and Vera Menezes - I've asked the same questions (for them) that I've asked for you.

>

>I am looking forward to hearing from you.

>With best regards,

>Elaine

**ANEXO 4. Depoimento do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**  
(Universidade de Brasília, DF/Brasil)



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** jcpaes@unb.br

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 18/10/2006 09:01

Quoting elainefvb <elainefvb@uol.com.br>:

Oi Elaine,

Vamos por partes. Aqui tudo bem apesar do ritmo invariavelmente acelerado.

> Olá Prof. JCarlos, tudo bem?

>

> Gostaria de saber se o senhor poderia gentilmente responder 2 perguntas de primordial importância para o andamento da minha atual pesquisa de doutorado:

> (1) contemporaneamente, o senhor acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo (CLT) e o Instrumental (LSP/ESP)?

CONSIDERO, SIM, DOIS PARADIGMAS NA TEORIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(S): O SISTÊMICO-GRAMATICAL E O COMUNICACIONAL. o INSTRUMENTAL É PARTE DO COMUNICACIONAL E NÃO OUTRO.

> (2) o senhor acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

NÃO TÊM O MESMO SIGNIFICADO ESSES TERMOS MAS SE SOBREPÕEM EM CERTA DIMENSÃO - A DE QUE REPRESENTA A ABORDAGEM UM CONJUNTO DE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE O PARADIGMA COMUNICACIONAL DE PESQUISA ABRANGE NO ESFORÇO DE CONSTITUIR UM PARADIGMA/MODO DE FAZER PESQUISA APLICADA.

>

> Professor, fiz essas mesmas perguntas (via e-mail) para Widdowson, Prabhu, Kumaravadivelu e Waters, tendo obtido diferentes respostas (em alguma medida e extensão: umas + diretas outras + explicativas) dos 3 primeiros (Waters não me respondeu, pelo menos não ainda) e gostaria, agora, de saber também a sua opinião.

QUERO SABER DEPOIS QUAL FOI O CONJUNTO DE RESPOSTAS RECEBIDAS.

aBRAÇO,jcARLOS

>

> Desde já agradeço a sua atenção.

> Um abraço

> Elaine Borges

**ANEXO 4.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**



---

● **Autorização: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** jcpaes@unb.br

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Autorização: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 25/10/2006 11:13

Sim, Elaine. Mas não seria bom expandir e detalhar um pouco mais o tópico? Respondi rápido pensando ser uma consulta para o seu uso imediato apenas. JCarlos

Quoting elainefvb <elainefvb@uol.com.br>:

> Prof. JCarlos,

>

> Sem querer lhe incomodar mais, gostaria de saber se o senhor me autoriza utilizar suas considerações em minha tese, pois (juntamente com as considerações obtidas dos outros linguistas aplicados) pretendo produzir um capítulo com essa discussão. Já consegui depoimentos tbém da(o) Celani, Moita Lopes, Vera Menezes, Vilson Leffa e John Swales, mas ainda aguardo algumas respostas. Dos linguistas aplicados brasileiros já consegui autorização para utizar seus depoimentos.

>

> Um abraço

> Elaine

**ANEXO 5. Depoimento do Prof. Dr. John Swales**  
(University of Michigan, USA)



---

● **Re: A question: paradigm and/or approach?**

**De:** John Swales

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: A question: paradigm and/or approach?

**Data:** 19/10/2006 11:03

Kumaradivelu has been arguing recently that we are in a "post-methodological condition" in which an eclectic mix of activities now seems to prevail. So CLT and ESP share interests in tasks if not in texts, and perhaps both have elements of "post process". because our field (English Language teaching) is so variegated I don't think we can really talk about "paradigms", although the term might apply to language testing or second language acquisition.

Interesting questions though.  
John Swales

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "jmswales" <jmswales@umich.edu>

Sent: Wednesday, October 18, 2006 3:23 PM

Subject: A question: paradigm and/or approach?

> Dear Dr. John Swales,

>

> My name is Elaine Borges and I'm a PhD student in Brazil in Applied Linguistics issues. I'd like to know if you could kindly answer two essential research question of mine:

>

> (1) Do you believe that is possible (nowadays) we talk about different contemporary language teaching "paradigms" - as Thomas Samuel Kuhn discussed in "The Structure of Scientific Revolutions", for instance - when we discuss about Communicative Language Teaching (CLT) and English/Language for Specific Purposes (LSP/ESP)?

>

> (2) Do you think is possible we say that "paradigm" and "approach" have the same meaning in language teaching context?

>

> I do believe that CLT and ESP/LSP have different philosophical and psychological bases that constitute them as different "approaches" of teaching language. But "approach" here with a more strong meaning as "paradigm".

>

> I am looking forward to hearing from you.

> With best regards,

> Elaine Borges

**ANEXO 5.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. John Swales**



---

● **Re: Authorization: A question: paradigm and/or approach?**

**De:** John Swales

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Authorization: A question: paradigm and/or approach?

**Data:** 26/10/2006 11:19

Yes, you are very welcome. I will be attending the SIGET conference in Florianopolis next August, by the way.

jms

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "jmswales" <jmswales@umich.edu>

Sent: Wednesday, October 25, 2006 10:02 AM

Subject: Authorization: A question: paradigm and/or approach?

> Dear Dr. Swales,

>

> I'd like to know if you allow me to use yours considerations below in my thesis. I intend to produce a chapter about this subject. For that I've collected different and similar opinions (in some extension) about this matter from some foreign applied linguists such as Widdowson, Prabhu and Kumaravadivelu (and from others that I did not receive answer so far like Waters, Krashen and D.Nunan); and Brazilian ones such as Almeida Filho, Antonieta Celani, Moita Lopes, Vilson Leffa and Vera Menezes - I've asked the same questions (for them) that I've asked for you.

>

> I am looking forward to hearing from you.

> With best regards,

> Elaine

**ANEXO 6. Depoimento do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes**  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ/Brasil)



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Luiz Paulo

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 20/10/2006 10:48

Elaine,

(1) contemporaneamente, o senhor acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo e o Instrumental (ESP/LSP)?

Acho complicado usar o termo paradigma no sentido de KUhn para falar de ensino de línguas comunicativo e instrumental a menos que vc queira usar o termo paradigma em um sentido bem amplo, ie, estamos diante de uma outra visão de ensino de línguas. Mas acho complicado separá-los . Isso é feito frequentemente para mistificação e defesa de territórios acadêmicos pouco esclarecidos (guerras sem sentido!), já que os dois enfoques nascem de uma visão de linguagem comum em que o foco é o significado e o que as pessoas querem fazer com ele no mundo. O problema é que nos dois, igualmente, o que as pessoas querem fazer com o significado e a natureza social e política dessa ação são frequentemente apagados (veja abaixo!). Nesse sentido, também não há diferença entre os dois. Em geral, se pensa o instrumental em relação à definição de propósitos imediatos e claros do aprendiz ao passo que o comunicativo visa a um ensino mais geral: alguém que vai ter que falar, escrever, ler etc. Aqui sim há diferenças. Independente dos avanços relativos das duas tendências, ambas se voltam para estratégias que frequentemente apagam o social e o político: um falante/escritor/leitor sem desejo, raça, gênero, ideologia etc. , ie, que não é um sujeito social. Esse é um problema antigo no campo do ensino de línguas!

(2) o senhor acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

Não. Somente em um sentido amplo. Não acho adequado usar o termo paradigma em um sentido Kuhniano para se referir a abordagens de ensino de línguas.

Abraço do LP

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "moita" <moita@olimpo.com.br>

Cc: "luizpaulo" <luizpaulo@letras.ufrj.br>

Sent: Wednesday, October 18, 2006 4:52 PM

Subject: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

Prezado Prof. Luiz Paulo

Meu nome é Elaine e atualmente estou cursando o doutorado na área de educação e linguagem na



FE/USP. Pesquiso algumas questões relacionadas às abordagens comunicativa e instrumental de ensino de línguas e gostaria de saber se o senhor poderia gentilmente responder 2 perguntas de primordial importância para o andamento da minha pesquisa:

Desde já agradeço a sua atenção.

Atenciosamente

Elaine Borges

**ANEXO 6.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes**



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Luiz Paulo 

**Para:** elainefvb 

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 23/10/2006 08:22

Use somente , pf , o conteúdo do primeiro email.  
LP

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "moita" <moita@olimp.com.br>

Sent: Saturday, October 21, 2006 11:41 PM

Subject: Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

Prof. Luiz Paulo,

gostaria de saber se o senhor me autoriza utilizar suas considerações em minha tese, pois (juntamente com as considerações obtidas dos outros linguistas aplicados) pretendo produzir um capítulo com essa discussão.

Um abraço  
Elaine

**ANEXO 7. Depoimento da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**  
(Universidade Federal de Minas Gerais, MG/Brasil)



● **Re:Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** vlmop@veramenezes.com

**Para:** elainefvb@uol.com.br

**Assunto:** Re:Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 21/10/2006 00:09

Elaine,  
Consegui conectar meu laptop no hotel e responder às suas perguntas. Seguem em anexo.

Abraço,  
Vera

[perguntas.doc 29.26 KB](#)

(1) contemporaneamente, vc acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo e o Instrumental(ESP/LSP)?

O conceito de paradigma em Kuhn, um conjunto de práticas que definem uma disciplina durante um certo período, pode ter vários significados: mito, modelo, ponto de vista epistemológico, etc. Vou construir minha resposta com base nesse último sentido, o de ponto de vista epistemológico. Eu sempre combati o uso generalizado do ESP. No Brasil, tornou-se sinônimo de leitura e foi postulado como a única possibilidade para as escolas dos menos privilegiados. Mesmo para os cursos universitários, onde o mal é menos pior, não passa de um quebra galho em cima do pressuposto de só a leitura basta. Assim, um grupo passou a defender o ensino de uma tecnologia, pois leitura é tecnologia, ignorando a língua em sua totalidade. Visto desse modo, é possível dizer que pertencem a paradigmas diferentes, o ESP estaria, na minha visão, inserido no paradigma da simplificação e o comunicativo no da complexidade. Eu me filio ao paradigma da complexidade que não admite o estudo de uma parte de um fenômeno isolado de seu todo. O paradigma da complexidade não separa a parte do todo, não isola, não disjunta, e tenta contemplar o caráter complexo dos fenômenos em sua dinâmica global. Quem se filia à complexidade não é determinista e entende que pequenas alterações podem produzir resultados inesperados. A visão dos que defendem o ESP é determinista e generalizante, pois acham que os alunos pobres nunca vão ter chance de falar a língua ou viajar para o exterior e acham, também, que é impossível se ensinar a língua em sua totalidade em escolas mal aparelhadas, etc. É um discurso autoritário, pois decide para os alunos o que é "melhor" para eles sem lhes dar voz e ouvir o que eles desejam.

(2) vc acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

Acho que não. Para mim são coisas diferentes. Vejo o paradigma como algo maior, mas amplo e que está presente em várias áreas do conhecimento. Já a abordagem, no que concerne o ensino de língua, consiste em um conjunto de princípios, coerentes com o paradigma, que dão sustentação às ações do ensino de uma língua. Uma abordagem se baseará em uma teoria da linguagem e uma teoria de aprendizagem consistente com o ponto de vista epistemológico defendido pelo paradigma.

**ANEXO 7.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**



---

● **Re:Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** vlmop@veramenezes.com

**Para:** elainefvb@uol.com.br

**Assunto:** Re:Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 21/10/2006 15:29

Elaine,

Pode usar e divulgar.  
Abraco,

Vera

**De:** [elainefvb](mailto:elainefvb)

**Para:** [vlmop](mailto:vlmop)

**Data:** 21/10/2006 12:53

**Assunto:** Re:Pergunta: Abordagem/Paradigma?

Profa. Vera,

gostaria de saber se vc me autoriza a utilização de suas  
idéias em minha tese.

Até mais e um abraço  
Elaine

**ANEXO 8. Depoimento da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani**  
(Ponticífia Universidade Católica, SP/Brasil)



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Maria Antonieta Celani

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 21/10/2006 19:43

Elaine.

Veja minhas respostas no seu texto, logo abaixo das perguntas.  
Tenho interesse de ver o seu trabalho, quando ele se tornar público.

Felicidades.

antonieta

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "acelani" <acelani@pucsp.br>

Sent: Wednesday, October 18, 2006 4:23 PM

Subject: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

Prezada Profa. Antonieta Celani

Meu nome é Elaine e atualmente estou cursando o doutorado na área de educação e linguagem na FE/USP. Pesquiso algumas questões relacionadas às abordagens comunicativa e instrumental de ensino de línguas e gostaria de saber se a senhora poderia gentilmente responder 2 perguntas de primordial importância para o andamento da minha pesquisa:

(1) contemporaneamente, a senhora acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo e o Instrumental (ESP/LSP)?

NÃO CREIO QUE SEJA APROPRIADO FALAR-SE DE "PARADIGMAS" DISTINTOS, NESSE CASO, JÁ QUE, PARA MIM, ESP/LSP É UMA ABORDAGEM, E É COMUNICATIVA, SIM. ISSO NO QUE SE REFERE À CONCEITUAÇÃO DESSA ABORDAGEM. PARA MIM, PARADIGMA ESTÁ LIGADO À MANEIRA DE FAZER PESQUISA, E, NA ABORDAGEM COMUNICATIVA, AÍ INCLUÍDO ESP/LSP, TANTO SE PODE FAZER PESQUISA QUE SE SITUARIA EM UM PARADIGMA (POR EX. POSITIVISTA/QUANTITATIVO) QUANTO EM OUTRO (POR EX. QUALITATIVO/COLABORATIVO/CRÍTICO).

(2) a senhora acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

PENSO QUE MINHA RESPOSTA À SUA PRIMEIRA QUESTÃO JÁ RESPONDE ESTA PERGUNTA. PARA MIM, PARADIGMA SE REFERE A MANEIRA DE FAZER PESQUISA, ABORDAGEM SE REFERE A UM CONJUNTO DE PRESSUPOSTOS (AXIOMÁTICOS) QUE EMBASAM UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Desde já agradeço a sua atenção.

Atenciosamente

Elaine Borges

**ANEXO 8.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani**



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Maria Antonieta Celani

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 22/10/2006 19:57

Elaine.

Veja minhas respostas no seu texto abaixo.

Antonieta

----- Original Message -----

From: "elainefvb" <elainefvb@uol.com.br>

To: "acelani" <acelani@pucsp.br>

Sent: Saturday, October 21, 2006 11:28 PM

Subject: Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

Profa. Celani,

gostaria de saber se a senhora me autoriza utilizar suas considerações em minha tese, pois (juntamente com as considerações obtidas dos outros linguistas aplicados) pretendo produzir um capítulo com essa discussão.

Está autorizada.

E, se a senhora me permitir - sem querer tomar muito do seu tempo -, eu gostaria de avançar um pouco no tema da abordagem e a sua opinião seria de suma importância: se o ESP/LSP é "abordagem comunicativa" pq a senhora acha que o termo "abordagem instrumental" deva ser utilizado?

Porque trata de coisas que estão em níveis diferentes. Talvez o termo "abordagem" instrumental esteja causando um pouco de confusão. Os pressupostos teóricos que subjazem à abordagem instrumental são os mesmos da abordagem comunicativa. O nível de realização e o foco, no entanto, aí incluídos os objetivos, são diferentes. O termo instrumental (que, aliás, é um péssimo nome, herança do francês) se refere ao objetivo de situações particulares de ensino- aprendizagem, que vão se alimentar dos mesmos pressupostos teóricos, em nível macro, da abordagem comunicativa. Veja que em inglês o nome é muito mais esclarecedor em relação a este aspecto: Língua X para Fins Específicos. Tem a ver com o objetivo e tem a ver com o nível micro no nível pedagógico de realização/dinâmica/atuação em sala de aula. Na verdade, tenho argumentado mais recentemente, que todos os pressupostos teóricos da assim chamada abordagem instrumental são não só os mesmos da abordagem comunicativa (whatever that means!) e também os que deveriam embasar toda e qualquer situação de ensino de línguas.

Isso não equivaleria dizer que estaríamos diante de uma "abordagem comunicativa A" (CLT) e uma "abordagem comunicativa B" (ESP/LSP)? A senhora não acha q ao utilizarmos os termos "abordagem

comunicativa" e "abordagem instrumental" (como já podemos perceber em publicações da área) já estaríamos aceitando uma possível divisão mais clara entre as duas concepções?

Acho que minha resposta anterior resolve esta pergunta. Para ser mais específica, não estamos aceitando uma possível divisão; pelo contrário, estamos apenas apontando para um objetivo diferente. A abordagem comunicativa é a mesma em seus pressupostos teóricos, mas o objetivo da situação de aprendizagem é diferente.

Eu acredito nessa divisão (mais ainda estou formando a minha opinião, desde o mestrado ao estudar os PCN-LE) e penso q tanto o CLT qto o ESP/LSP possuem (contemporaneamente) forças suficientes para serem entendidos de maneiras distintas, ou seja, como concepções de ensino/aprendizagem distintas mesmo, mas igualmente importantes para o contexto de ensino de línguas.

Não vejo como concepções de ensino-aprendizagem distintas. É a mesma concepção, mas o objetivo, a situação é diferente.

A diferença, no entanto, estaria no campo da aprendizagem (como atingir objetivos + específicos ou + gerais) e não no campo da linguagem (foco no significado/uso). Essa diferença atingiria um dos pilares (aprendizagem) que sustentam o termo "abordagem", sem, no entanto, atingir o outro pilar (linguagem), mas já seria uma condição suficiente para uma divisão mais clara entre as duas concepções como abordagens distintas mesmo.

Não concordo com essa sua visão. Não se trata de concepções de aprendizagem diferentes, nem de concepções de linguagem diferentes. é a mesma concepção de linguagem (como prática social) e a mesma concepção de ensino-aprendizagem (veja que eu não divido as duas), com seu requisito essencial que é fazer sentido para o aluno e estar ligado a algo da vida real. O problema é que nas práticas pedagógicas no ensino de L2 geralmente isto não é levado em conta, como também a visão de linguagem como prática social.

Espero não ter causado mais confusão do que ter colaborado.

Um abraço  
Elaine

**ANEXO 9. Depoimento do Prof. Dr. Vilson J. Leffa**  
(Universidade Católica de Pelotas, RS/Brasil)



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Vilson Leffa

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 24/10/2006 16:15

Elaine,  
Rápido e rasteiro :

É óbvio que as duas palavras têm muitos traços em comum (criam capelinhas de seguidores, fazem patrulhamento , criam modelos, formam comunidades fechadas, etc.), mas para por aí. Não existe um " paradigma comunicativo", como existe uma "abordagem comunicativa ". No mínimo soa pomposo!

Talvez seja uma questão de colocabilidade (collocation): simplesmente não dizemos " paradigma instrumental" como também não dizemos "égua de batalha" para o feminino de "cavalo de batalha " (não leve a mal a brincadeira!).

É como dizia o Firth: "uma palavra é conhecida pela companhia com que anda". Acho que é isso. Cada palavra tem seu contexto e está presa a ele: em ciência eu falo de paradigmas; em ensino de línguas eu falo de abordagem.

Abracos.

Vilson J. Leffa

[leffav@gmail.com](mailto:leffav@gmail.com)

<http://www.leffa.pro.br/>

Em 24/10/06, **elainefvb** <[elainefvb@uol.com.br](mailto:elainefvb@uol.com.br)> escreveu:

Prezado Prof. Vilson Leffa,

Meu nome é Elaine e atualmente estou cursando o doutorado na área de educação e linguagem na FE/USP. Pesquiso algumas questões relacionadas às abordagens comunicativa e instrumental de ensino de línguas e gostaria de saber se o senhor poderia gentilmente responder 2 perguntas de primordial importância para o andamento da minha pesquisa:

(1) contemporaneamente, o senhor acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo e o Instrumental (ESP/LSP)? (2) o senhor acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

Caro professor, fiz estas mesmas perguntas (via e-mail) para Widdowson, Prabhu, Kumaravadivelu, Swales, Almeida Filho, Celani, Moita Lopes e Vera Menezes, tendo obtido diferentes respostas (em alguma medida e extensão: umas + diretas outras + explicativas) e gostaria, agora, de saber também a sua opinião.

Desde já agradeço a sua atenção.

Atenciosamente

Elaine Borges



**ANEXO 9.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Prof. Dr. Vilson J. Leffa**



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Vilson Leffa

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 24/10/2006 19:03

Cara Elaine,

Você está autorizada a usar os dados do e-mail que lhe enviei da maneira que lhe convier, sem qualquer restrição de minha parte.

Muito sucesso.

Vilson J. Leffa

[leffav@gmail.com](mailto:leffav@gmail.com)

<http://www.leffa.pro.br/>

Saber não basta, desejar não basta, devemos fazer (Goethe)

Em 24/10/06, **elainefvb** <[elainefvb@uol.com.br](mailto:elainefvb@uol.com.br)> escreveu:

Caro Professor,

apesar de ser "rápida e rasteira" consigo entender

(penso eu) a complexidade de sua resposta.

Muito obrigada pelo retorno!!

Sem querer incomodar mais, gostaria de saber se o senhor me autoriza utilizar suas considerações em minha tese, pois (juntamente com as considerações obtidas dos outros linguistas aplicados) pretendo produzir um capítulo com essa discussão.

Um abraço

Elaine

**ANEXO 10. Depoimento da Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci**  
(Universidade de Campinas, SP/Brasil)



---

● **Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Matilde V. R. Scaramucci

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 27/11/2006 12:34

Prezada Elaine,

Para mim, paradigma é um termo bastante forte e não usaria para me referir ao ensino de línguas. O termo que me parece adequado é, nesse caso, abordagem, que se refere a um conjunto de pressupostos teóricos, valores, crenças do que é língua(gem)ensinar, aprender, etc.

Paradigma tem a ver com a maneira como vemos o mundo. No caso do comunicativo e instrumental, não acho que sejam paradigmas distintos porque o instrumental se insere dentro de uma abordagem comunicativa na medida em que leva em conta as necessidades do aprendiz.

Podemos conversar mais a respeito, se quiser.

Abraço

Matilde

> Prezada Profa. Matilde,

>

> Meu nome é Elaine e atualmente estou cursando o doutorado na área de educação e linguagem (ensino/aprendizagem de LE) na FE/USP. Pesquiso algumas questões relacionadas às abordagens comunicativa e instrumental de ensino de línguas (no contexto brasileiro e internacional) e gostaria de saber se a senhora poderia, gentilmente, responder 2 perguntas de primordial importância para o andamento da minha pesquisa:

>

> (1) contemporaneamente, a senhora acha possível falarmos de "paradigmas" distintos de ensino de línguas (no sentido kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo (CLT) e o Instrumental (ESP/LSP)?

>

> (2) a senhora acha plausível falarmos que os termos "paradigma" e "abordagem" possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?

>

> Cara professora, fiz essas mesmas perguntas (via e-mail) para Widdowson, Prabhu, Kumaravadivelu, Swales, Almeida Filho, Celani, Vilson Leffa, Moita Lopes e Vera Menezes, tendo obtido diferentes respostas (em alguma medida e extensão: umas + diretas; outras + explicativas) e gostaria de saber também a vossa opinião.

>

> Desde já agradeço a sua atenção.

> Atenciosamente

> Elaine Borges

**ANEXO 10.1. Autorização para uso e publicação na tese  
Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci**



---

● **Re: Autorização: Pergunta: Abordagem/Paradigma?**

**De:** Matilde V. R. Scaramucci

**Para:** elainefvb

**Assunto:** Re: Autorização: Pergunta: Abordagem/Paradigma?

**Data:** 30/11/2006 13:19

> Sim, mas não disse muito, estou muito ocupada no momento. Eu tenho um artigo baseado em minha tese de doutorado em que discuto a questão do paradigma qualitativo e quantitativo em relação à pesquisa. Não vai te servir diretamente para o que quer mas mostra a diferença, no caso, entre paradigma e método de pesquisa.

Podemos conversar mais adiante, quando eu estiver com menos trabalho.

Abraço

Matilde

Prezada Profa. Matilde,

>

> gostaria de saber se a senhora me autoriza utilizar suas

> considerações em minha tese, pois (juntamente com as

> considerações obtidas dos outros linguistas aplicados)

> pretendo produzir um capítulo com essa discussão.

>

> Desde já agradeço,

> Um abraço

> Elaine

>