

Pragmática: Uma Proposta de Ensino de Língua Estrangeira ¹

Marcelo Santos²

Resumo: As teorias sobre pragmática na área de Aquisição de Segunda Língua são recentes, e, ainda, carecem de mais estudos que apontem a relevância destas para a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste artigo, reconhecemos tal relevância e, por esta razão, propomos um ensino de línguas estrangeiras voltado para as questões pragmáticas. Na visão que apresentamos aqui, a pragmática, na forma da Competência Pragmática, integra a Competência Comunicativa do falante. Assim, argumentamos que uma conscientização dos aspectos pragmáticos da língua contribuirá significativamente para o desenvolvimento da Competência Comunicativa do aprendiz, que constitui o alvo de todo o processo do ensino-aprendizagem de L2/LE. Conseqüentemente, o falante que é competente na língua-alvo minimizará as chances de cometer falhas de natureza pragmática bem como terá um maior controle das transferências pragmáticas que ocorrem na comunicação. Com este objetivo em mente, o presente artigo se mostra favorável a um ensino permeado por tais questões à medida que apresenta razões que o justifiquem com base em estudos realizados, além de prover considerações sobre como abordar a pragmática na sala de aula de língua estrangeira.

Palavras-chaves: Pragmática, Competência Pragmática, Competência Comunicativa, Ensino-aprendizagem de línguas.

1 INTRODUÇÃO

A pragmática é o estudo da língua em uso na comunicação (ELLIS, 1994). É com esta afirmação que iniciamos este artigo, chamando a atenção do leitor para o objeto de estudo da pragmática, isto é, a língua. Desta afirmação já é possível entender que a visão de língua apresentada aqui não se restringe a um mero sistema lingüístico. Antes, o foco está na relação deste sistema com o contexto social em que este é organizado.

O estudo da pragmática no qual embasamos o presente artigo provém das teorias da Lingüística Aplicada, mais especificamente, a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL). Assim, um dos nossos primeiros objetivos é o de discorrer sobre a ASL de forma que seja compreensível a relação existente entre aquela e a pragmática. Apesar de haver tal relação, a relevância da pragmática na ASL é recente, segundo Ellis (idem), e,

¹ Artigo final apresentado ao Prof. Dr. Yuki Mukai na disciplina Aquisição em Segunda Língua no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB).

² Mestrando em Lingüística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lelosousa@gmail.com.

ainda, carece de mais produção teórica para que se averigüem outros fatores que permanecem secretos, que clamam por serem descobertos.

A contextualização a ser feita sobre ASL e pragmática não pode vir dissociada do conceito de Competência Comunicativa (CC) para o fim ao qual nos propomos. Logo, conceituaremos CC provendo uma perspectiva de evolução do conceito, desde Chomsky, passando por Hymes (1972) e Canale & Swain (1980) apud Brown (1994), e, por último, Bachman (1997). Compreender a CC nos levará a outro conceito chave neste artigo que é o de Competência Pragmática. A partir deste, discorreremos sobre a pragmática e a complexidade de se defini-la.

Entre os pressupostos teóricos de maior relevância para o que escrevemos aqui estão aqueles que se reportam ao que o título do artigo sugere, a saber, o ensino da pragmática. Contudo, questiona-se se tal ensino é possível. Este questionamento é posto diante das dificuldades que se tem para se determinar os aspectos pragmáticos. Caso o ensino ao qual nos referimos seja possível, outros questionamentos surgem: por que ensinar pragmática e como? De antemão, nos posicionamos a favor do ensino desta para o desenvolvimento da CC em conformidade com autores da área como Kasper (1996), House (1996) e Cohen (1996), para citar alguns. Uma observação a ser feita é que ensino, na concepção que adotamos, está mais voltado para uma conscientização sobre a pragmática, por meio de atividades específicas, e sugere uma explicitação dos aspectos daquela nas aulas. Daí, outro objetivo que temos é o de prover o leitor com maneiras práticas para se trabalhar com a pragmática em sala de aula quando nos referirmos a como ensinar.

Antes de discutirmos o cerne da questão, isto é, se se deve ou não ensinar pragmática, entraremos em contato com algumas pesquisas realizadas que dão suporte à argumentação principal que desenvolveremos no decorrer do artigo. Embora tenhamos este objetivo, os relatos destas pesquisas serão breves, sendo aconselhável um estudo bibliográfico caso o leitor queira ter um conhecimento mais amplo sobre a natureza dos relatos. Além destes, mencionarei, quando cabível, algumas experiências pessoais para exemplificar uma asserção específica.

Antes de nos lançarmos ao estudo da pragmática, outra consideração é fundamental: falar de pragmática é fazer referência às formas que a linguagem codifica

os aspectos do contexto social (dêixis), como a língua é utilizada para construir significado (implicação e pressuposição), os atos de fala, isto é, como a língua é usada para realizar determinadas intenções (atos ilocucionários), por exemplo, pedir desculpas, fazer perguntas, etc., a estrutura conversacional (turnos, polidez) e estratégias de reparo (ELLIS, 1994, p. 23). Perceba que a pragmática³ é um campo extenso, e que, por restrição de espaço, nos limitaremos a apresentá-los sob a categoria de ‘aspectos’ ou ‘elementos pragmáticos’, conforme Castilho (2009). Passemos à exposição sobre ASL.

2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL)

A primeira consideração que faremos nesta seção diz respeito à distinção que se faz entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’. Tal distinção foi apresentada por Krashen (Cf. LIGHTBOWN & SPADA, 2006; ELLIS, 1994; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991), que diz que aquisição é um processo subconsciente em que o aprendiz ‘adquire’ a língua por meio de uma instrução informal ao passo que aprendizagem refere-se a um processo consciente mediante instrução formal. Para fins deste artigo, lançaremos mão do conceito de aprendizagem visto que apoiamos a idéia de um ensino de caráter formal para o desenvolvimento lingüístico/comunicativo. Nas referências ao processo de ensino-aprendizagem de forma geral nos valeremos de ambos os conceitos.

Outra consideração é o emprego do termo ‘segunda língua’ no nome da área. As primeiras teorias e a maior parte das existentes sobre ensino-aprendizagem de línguas foram produzidas em um contexto de segunda língua (L2). Mais recentemente, surgiram estudos que levaram em conta o contexto de língua estrangeira (LE). É notória a importância de distinguirmos L2 de LE para uma produção e aplicação das teorias de forma consistente. Entretanto, neste artigo, utilizamos a nomenclatura vigente – ASL – fazendo referência à área, apesar de o nosso estudo focar o ensino da pragmática em um contexto de LE. Por não existir Aquisição de Língua Estrangeira enquanto área de concentração de estudos lingüísticos aplicados, embora Ellis (1994) referencie esta, nos referimos ao termo em uso, a saber, ASL. Feitas estas considerações, podemos avançar com a definição dos objetivos da ASL.

³ Para uma apresentação mais detalhada sobre cada conceito abrangido pela pragmática, recomendamos uma consulta à bibliografia deste artigo bem como às recomendações de leitura.

A ASL é uma área que reúne várias teorias que tentam explicar como se dá o processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Ellis (idem) nos apresenta uma visão geral das pesquisas realizadas em ASL que, segundo o autor, objetivam explicar o que os aprendizes adquirem de fato ao estudar uma L2/LE. Não somente o que adquirem, mas como adquirem. Neste ponto, há pesquisas que se remetem aos erros (Cf. CORDER, 1971 apud COOK, 1993) e aos fatores internos – Interlanguage (Cf. SELINKER, 1972 apud COOK, 1993) e externos ao aprendiz (Cf. LARSEN-FREEMAN, 1991). Também, as diferenças individuais (Cf. BROWN, 2006) constituem outro foco de interesse da ASL bem como os efeitos que a instrução exerce sobre a ASL. De forma semelhante, Cook (1993) cita três alvos que a ASL se propõe a pesquisar. São eles: o que é língua, como adquiri-la e como colocá-la em uso. Estes alvos vêm da relação que se estabelece entre ASL e Linguística, que, em essência, têm a língua como objeto de estudo.

Colocada de forma geral, a ASL quer entender como o aprendiz adquire/aprende ou por que ele não adquire/aprende uma língua. Se utilizarmos uma das dicotomias que Ellis (op.cit.) aponta ser chave na ASL, isto é, o de competência vs. desempenho (Cf. ELLIS, op.cit.), incluindo aqui o conceito de CC, poderíamos fazer uma releitura do que afirmamos há pouco da seguinte forma: a ASL quer entender, entre outras coisas, por que um aprendiz desenvolve a CC e outro não. Conforme veremos adiante, o ensino da pragmática é um meio propulsor ao desenvolvimento desta competência. Mas o que é Competência Comunicativa?

3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Cook (1993) refere-se à CC ao mencionar um dos objetivos de pesquisa da ASL, isto é, como colocar língua em uso. A partir desta referência, percebemos que CC não trata a língua de um ponto de vista de língua homogênea ou como um sistema fechado e descontextualizado. A língua é colocada em uso em um contexto social. Para situarmos melhor o conceito, retomaremos o conceito que deu origem à CC.

Em 1965, Chomsky (Apud ELLIS, 1994; COOK, 1994) postula sobre competência e desempenho a partir das dicotomias propostas por Ferdinand de Saussure

referentes à língua e à fala. Para Chomsky, competência é a gramática interna do aprendiz, correspondendo ao conceito de língua. Desempenho, para ele, consiste do uso da língua pelo falante, o que equivale ao conceito de fala. Este postulado ficou conhecido como Competência Lingüística, o que reforça seu enfoque principal, isto é, a competência; a estrutura lingüística interna.

O conceito de competência lingüística foi aprimorado por Dell Hymes (1972) ao cunhar a expressão Competência Comunicativa, referindo-se não apenas às regras lingüísticas estruturais, mas, também, às normas socioculturais de adequação da fala. Assim, Hymes (idem) reconheceu que, além do conhecimento de língua que o falante possui, ele deve compartilhar do comportamento lingüístico em relação aos objetivos comunicacionais, o que corresponde à Competência Sociolingüística.

Canale & Swain (1980) citado em Brown (1994) reformularam o conceito de Hymes (op.cit), ampliando-o quanto às subcompetências que integram a CC. Assim, CC é entendida, segundo Hymes (op.cit), como a soma das Competências Lingüística (gramatical) e Sociolingüística, que passou a ser, para Canale & Swain (op.cit), a soma de quatro competências, a saber, Competência Gramatical, Competência Discursiva, Competência Sociolingüística e Competência Estratégica.

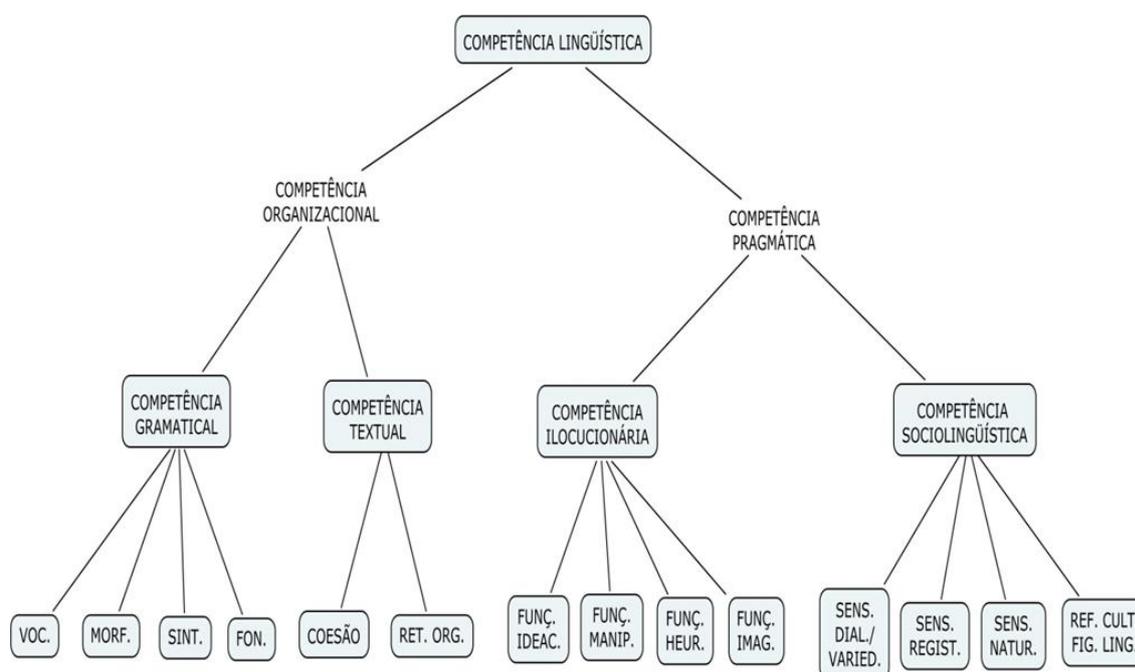
Por fim, apresentaremos o conceito de Competência Comunicativa que se alinha com o tema que permeia este artigo, isto é, a pragmática. CC aqui é redefinido por Bachman (1997) passando a significar a competência que compreende as subcompetências Organizacional e Pragmática. Neste ponto, faremos uma observação: falamos em CC, mas Bachman (idem) refere-se a esta como Competência Lingüística. Escolhemos aqui usar CC para diferenciar de Competência Lingüística segundo Chomsky, apontando para o conhecimento de regras gramaticais, isto é, língua como um sistema lingüístico. Assim, nossa leitura a este respeito, segundo Bachman (idem) é que Competência Lingüística = Competência Comunicativa.

Por vez, a Competência Organizacional subdivide-se em Competência Gramatical e Competência Textual ao passo que a Competência Pragmática se subdivide em Competência Ilocucionária e Competência Sociolingüística conforme se observa na figura 1. Para o nosso propósito, convém destacar a Competência Pragmática e suas subdivisões.

A Competência Ilocucionária tem quatro macro-funções: ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa ao passo que a Competência Sociolingüística subdivide-se em ‘sensibilidades’, termo empregado por Bachman (1997) para se referir à “sensibilidade a, ou o controle das convenções do uso lingüístico que são determinados pelas características do contexto específico de uso lingüístico” (idem, p. 94). Em outras palavras, a Competência Sociolingüística capacita o falante a desempenhar funções lingüísticas que são apropriadas ao contexto.

Em suma, a CC pode ser representada conforme a diagramação abaixo.

Figura 1: Componentes da Competência Comunicativa⁴



Adaptado de Bachman (1997, p. 87)

Competência Comunicativa, como proposta por Bachman (1997), é um detalhamento minucioso de vários aspectos que entram em cena na comunicação. Nosso objetivo ao apresentá-la foi o de destacar o fato de que Bachman (idem) inclui a Competência Pragmática como constituinte da CC, o que nos serve de argumento para

⁴ Para a leitura da figura 1, considere a legenda: voc.: vocabulário; morf.: morfologia; sint.: sintaxe; fon.: fonologia; ret. org.: retórica organizacional; funç. ideac.: função ideacional; funç. manip.: função manipulativa; funç. heur.: função heurística; funç. imag.: função imaginativa; sens. dial./varied.: sensibilidade a diferenças no dialeto ou variedade; sens. regist.: sensibilidade a diferenças no registro; sens. natur.: sensibilidade à naturalidade; ref. cult. fig. ling.: referências culturais e figuras de linguagem.

defender o ensino da pragmática. Na seção 5, faremos menção à Competência Pragmática e suas subcompetências⁵. Reservamos a próxima sessão para introduzirmos o conceito de pragmática, e, por extensão, o de Competência Pragmática. Contudo, antes disso, gostaríamos de relacionar as idéias dispersas até aqui a fim de que o leitor acompanhe nossa linha argumentativa. A partir do título do artigo, fizemos uma proposta de se ensinar pragmática. Ressaltamos que somos favoráveis a este ensino. Vimos, também, que a subárea ASL está interessada em descrever como um aprendiz desenvolve sua competência comunicativa em detrimento de outro que não a desenvolve, afirmando grosso modo. Considerando que, entre as teorias de ASL, encontramos uma que se refere à CC, mais especificamente, aquela proposta por Bachman (1997), em que $CC = \text{Competência Organizacional} + \text{Competência Pragmática}$, começamos a nos aproximar da compreensão do que propomos, isto é, ensinar pragmática. Como veremos em parágrafos vindouros, apontaremos alguns argumentos que justificam tal ensino. Assim, a primeira razão que apontamos para justificar o ensino da pragmática é que a esta compõe uma das competências que permitirá o aluno se comunicar competentemente na língua-alvo. Caso contrário, ele será exímio em Competência Lingüística (gramatical), mas incompetente para interagir na língua-alvo.

4 PRAGMÁTICA: ALGUNS CONCEITOS

Conceituar pragmática parece ser uma tarefa árdua visto que há uma variedade de definições. Quanto à existência de tal variedade, percebemos que elas possuem pontos em comum. Por vezes, pragmática confunde-se com semântica, e a delimitação entre ambas é uma linha tênue (Cf. PINTO, 2009). Não nos deteremos nesta discussão, porém a citamos para mostrar o desafio que há quando se tentar definir pragmática.

Pinto (idem) diz que o filósofo americano Charles S. Peirce foi o primeiro autor a usar a palavra pragmática. Em seu artigo *How to make our ideas clear*, Peirce escreve sobre a tríade pragmática: relação entre signo, objeto e interpretante. Dito de outra

⁵ Sugerimos a leitura do texto *Communicative Language Ability* de Bachman (1997) para um estudo aprofundado de cada uma das partes que integram a CC segundo o modelo do autor.

forma, Pierce estabelece uma relação entre o que se diz, a que este dito remete e a quem ele significa.

A partir do que Pierce formulou, outros teóricos se apresentaram para definir pragmática como Morris (1938 apud Salmani-Nodoushan, 2006, p.18) que a define como “o estudo científico das propriedades dos signos, sejam eles naturais ou artificiais. Esta definição relaciona-se com a anterior. Porém, a referência que Morris faz aos signos artificiais não se aplica ao conceito que temos em mente sobre pragmática. Pragmática, em nossa visão, tem a ver com os signos naturais, isto é, a linguagem humana usada em contextos reais. Tanto a definição de Pierce quanto a de Morris ressaltam uma importante relação: a relação entre os signos e os referentes. As definições a seguir trarão uma relação complementar à apresentada nos dois conceitos outrora vistos.

Definições mais recentes trazem que a pragmática é o estudo da língua em uso na comunicação (ELLIS, 1994). Com esta definição abrimos o artigo por se referir à pragmática de uma forma geral e compreensível. Para Kasper (1997) pragmática “é o estudo da compreensão e produção de ação lingüística em contexto”, e, ainda, “o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural⁶” (idem, tradução nossa). Nestas definições, o contexto é importante para o fazer lingüístico. Este fazer refere-se aos atos de fala como fazer pedidos, cumprimentar, entre outros, mas não somente a estes. Refere-se, também, à participação na conversa (comunicação), engajando-se em discursos diversos, além de manter a interação em eventos de fala complexos. A este respeito, faremos maiores observações posteriormente. Quanto ao contexto, este é constituído de aspectos sociais e culturais na qual a comunicação ocorre.

Outro conceito de pragmática é apresentado por Bachman (1997), segundo o qual pragmática diz respeito

às relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes intencionam realizar por meio destes enunciados, o que pode ser chamado de força ilocucionária dos enunciados, e as características do contexto do uso lingüístico que determinam a adequação dos enunciados [ao contexto] (idem, tradução nossa).⁷

⁶ Texto original: “(...) Pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context.”

⁷ Texto original: “[Pragmatics is thus concerned] with the relationships between utterances and the acts or functions that speakers [...] intend to perform through these utterances which can be called the

Complementando tal conceito, Thomas (1995) apud McKay (2002) apresenta sua visão de pragmática como a construção do significado na interação. Significado, para a autora, não está no signo nem em quem fala ou quem escuta. Antes, constrói-se na dinâmica do processo de interação por meio da negociação de significado entre os interlocutores, e leva em conta o contexto de enunciação (físico, social e lingüístico).

Outra definição de pragmática foi proposta por Crystal (1985, p.240) (apud Kaspar, 1997) que diz que

Pragmática é o estudo da língua do ponto de vista dos usuários, especialmente [o estudo] das escolhas que eles fazem, dos empecilhos que eles encontram no uso da língua na interação social, e os efeitos que o uso lingüístico deles exercem sobre os outros participantes no ato da comunicação (op.cit., tradução nossa) ⁸.

Nesta definição, destacamos as expressões ‘do ponto de vista dos usuários’ e ‘interação social’ bem como o termo ‘efeitos’. Assim, a pragmática deve considerar a comunicação partindo daquele que se comunica inserido em uma interação social, sua escolha entre os vários elementos pragmáticos e como os fatores citados influenciarão o outro interlocutor. Temos aqui outra importante relação que complementa as duas primeiras definições que introduzimos nesta seção, a saber, a relação entre os usuários da língua e o contexto de comunicação.

Concluiremos este ponto, com uma definição proposta pelo Centro de Pesquisa Avançada em Aquisição de Língua da Universidade de Minnesota (2006) (apud Castillo, 2009). Pela definição, pragmática

é a forma como atribuímos significado por meio da comunicação. Este significado inclui elementos verbais e não-verbais, e varia dependendo do contexto, da relação dada entre as pessoas, e muitos outros fatores sociais (idem, tradução nossa) ⁹.

Agrada-nos o enfoque que a definição dá na comunicação, assim como os outros conceitos vistos, bem como a menção aos elementos verbais e não-verbais que estão envolvidos na comunicação. Tal menção reforça a definição de Yule (1996, p. 3) que

illocutionary force of utterances, and the characteristics of the context of language use that determine the *appropriateness* of utterances”.

⁸ Texto original: “Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”.

⁹ Texto original: “[Pragmatics] is the way we convey meaning through communication. This meaning includes verbal and non-verbal elements and varies depending on the context, the relationship between people taking, and many other social factors”.

diz que pragmática é “o estudo do que se comunica mais do que está dito¹⁰”. Ou seja, a pragmática reconhece que aquilo que não se diz, mas é inferido, também é comunicação; logo, é necessário para a construção do significado.

Com base nas definições expostas, neste estudo, concebemos a pragmática como o estudo da linguagem em uso, isto é, na comunicação, com as escolhas de formas (extra) lingüísticas na realização dos atos comunicacionais e a adequação destas ao contexto social.

Dado o objetivo deste artigo de trazer uma visão panorâmica do campo da pragmática e sua relação com a sala de aula de língua estrangeira, não nos é possível fazer referência detalhada a todos os elementos pragmáticos que se apresentam na comunicação. Contudo, apresentaremos alguns deles. Antes disso, vejamos o que é Competência Pragmática com base nos conceitos de pragmática já vistos.

5 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA

Apresentadas as definições de pragmática, podemos facilmente entender o conceito de Competência Pragmática (CP). CP é, pois, uma das competências que integra a CC e que diz respeito à compreensão da força ilocucionária de um enunciado (Competência Ilocucionária), e à habilidade de saber qual é a forma mais apropriada de enunciação para um contexto específico (Competência Sociolingüística). Vejamos as duas separadamente.

5.1 COMPETÊNCIA ILOCUCIONÁRIA

Conforme Bachman (1997), a Competência Ilocucionária, em linhas gerais, aponta para os atos de fala, uma teoria que tem como Austin (1962) e Searle (1969) citados em Bachman (idem) como seus principais expoentes. Para compreender Competência Ilocucionária, conceituamos atos de fala como enunciados que funcionam como unidades funcionais na comunicação, e que estão condicionados por regras de conduta e interpretação (HYMES, 1972). Os atos propriamente ditos são categorias

¹⁰ Texto original: “[Pragmatics is ...] the study of how more gets communicated than is said”.

como fazer promessas, apresentar desculpas, dar relatórios, etc. Searle (op.cit.) distingue três tipos de atos de fala: atos enunciativos, atos proposicionais e atos ilocucionários. Atos enunciativos ou constativos são atos de enunciação, dizer algo, codificar a mensagem. Atos proposicionais são aqueles que dizem respeito à decodificação da mensagem, isto é, expressar uma predicação sobre algo. Os atos enunciativos e os proposicionais são incluídos na categoria atos locucionários visto que a distinção entre ambos não é tão clara, além de ambos transmitirem uma asserção a respeito de algo ou alguém. Quanto aos atos ilocucionários, que constituem o foco na Competência Ilocucionária, fazem alusão à intenção que se tem ao enunciar algo. Daí, falamos em força ilocucionária na realização das intenções do interlocutor. Há, também, uma outra categoria chamada de atos perlocucionários. Estes dizem respeito ao efeito que um determinado ato ilocucionário exerce sobre o outro interlocutor¹¹.

A Teoria se estende amplamente evidenciando as estratégias utilizadas para realizar os atos ilocucionários, por exemplo, por meio de estratégias diretas, com o uso de verbos performáticos, ou por meio de estratégias indiretas ao se usar enunciados constativos (declarativos) que dependem do contexto para a realização do ato ilocucionário. Não figurativizaremos o que acabamos de afirmar visto que nosso enfoque aqui, em conformidade com o que já estabelecemos, é o de lançar alguma luz sobre a Competência Ilocucionária. Finalizaremos esta seção, com um exemplo ‘pragmático’.

Na aula de ASL que cursamos com o Prof. Dr. Yuki Mukai na Universidade de Brasília (UnB)¹², assistimos às aulas em um ambiente físico provido, entre outros equipamentos, de um ar-condicionado. Constantemente, estamos produzindo enunciados do tipo ‘Está frio aqui, professor’ visto que o ar-condicionado está programado para operar em uma dada temperatura (um pouco baixa). Segundo a Teoria dos atos de fala, o enunciado “Está frio aqui, professor” pode exercer a função de asserção sobre o clima da sala de aula, ou um pedido para que a se aumente a temperatura ou se desligue o ar-condicionado. O enunciado mencionado constituiria um ato locucionário se estivéssemos informando o professor sobre a temperatura da sala. Isso seria apenas uma enunciação. No entanto, a enunciação da turma realiza uma

¹¹ Para um estudo referencial, cf. Bachman (1997).

¹² O Prof. Dr. YuKi Mukai ministrou a disciplina ‘Aquisição de Segunda Língua’ que consta na grade curricular do mestrado acadêmico em Lingüística Aplicada no primeiro semestre de 2011.

intenção que é a de dizer ao professor que estamos com frio porque o ar está em uma temperatura baixa, portanto, gostaríamos que o professor desligasse ou aumentasse a temperatura. Logo, tal enunciação é um ato ilocucionário. Sempre que realizamos este ato, o professor ou desliga o ar-condicionado ou aumenta a temperatura. Assim, o fato de o professor desligar o ar, por exemplo, é um ato perlocucionário, pois a nossa enunciação (ato ilocucionário) teve um efeito sobre o professor.

Finalizamos nossas considerações sobre Competência Ilocucionária aqui. Convém, portanto, apresentar nossa concepção sobre esta como uma forma de síntese. Competência Ilocucionária é, pois, a habilidade que o falante tem de fazer escolhas de natureza lingüística para a realização de atos comunicacionais.

5.2 COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Se seguíssemos o modelo de CC de Bachman (1997), agora deveríamos discorrer sobre as funções abrangidas pela Competência Ilocucionária. Não o faremos pelas razões já apresentadas. O texto *Communicative Language Ability* de Bachman (1997) é muito claro quanto a estas, e reportamos o leitor ao referido texto para um detalhamento das funções. A seguir, voltaremos o nosso olhar para a Competência Sociolingüística.

A Competência Sociolingüística, a exemplo da anterior, também integra a CC. Enquanto a Competência Ilocucionária nos capacita a expressar as diversas intenções e funções por meio do uso da língua, é a Competência Sociolingüística que nos trará a sensibilidade para saber quando e como adequar tais intenções e funções ao contexto apropriado. Kasper (1997) afirma que Competência Sociolingüística “compreende a habilidade de usar a língua apropriadamente de acordo com o contexto¹³” (tradução nossa). Esta adequação da língua ao contexto lança mão de características que perpassam os contextos social e cultural, e, também, aspectos verbais e não-verbais.

Identificar o comportamento lingüístico apropriado para o contexto é fundamental para uma comunicação eficiente. Moran (2001) menciona alguns

¹³ Texto original: “[Sociolinguistics competence] comprises the ability to use language appropriately according to context”.

elementos (aspectos) pragmáticos que estão presentes na comunicação. Tais elementos podem ser lingüísticos e extralingüísticos.

Os fatores lingüísticos compreendem a língua escrita (sintaxe e vocabulário), a língua oral (pronúncia, tom de voz e sotaque – altura da voz, tonicidade, ritmo, registro) e os fatores paralingüísticos (onomatopéias, interjeições e outras vocalizações – tosse, riso, grunhido).

Os fatores extralingüísticos são os cinestésicos (postura e movimentos do corpo em geral), contato visual (piscar, fechar os olhos, olhar fixamente, etc.), contexto (baixo e alto), cronêmica¹⁴ (monocrônico e policrônico¹⁵), táteis (como o toque exprime significado, sua duração, intensidade e freqüência) e proxêmica (distância entre interlocutores, espaço pessoal)¹⁶.

Para concluir esta seção, conceituamos Competência Sociolingüística como a habilidade que o falante tem de adequar a sua fala ao contexto em que ele está pelo conhecimento das regras socioculturais.

Nosso intuito aqui foi o de mostrar a relevância da Competência Sociolingüística para a CC. Há outros conceitos a serem vistos antes de avançarmos com a teoria.

6 OUTROS CONCEITOS CHAVES

É imperativo que façamos referência a alguns conceitos a fim de que se compreenda o que diremos pela frente. Entre eles, trataremos sobre a divisão da pragmática proposta por Thomas (1983) (apud Kasper, 1997), isto é, a pragmalingüística e a sociopragmática, transferência pragmática e inadequação pragmática.

6.1 PRAGMALINGÜÍSTICA

¹⁴ *Cronemics*, tradução nossa.

¹⁵ Cf. HALL, 1983 apud MORAN, 2001.

¹⁶ Para um aprofundamento sobre estes elementos, recomendamos Moran (2001).

Kasper (1997) nos traz uma subdivisão da pragmática a partir de Thomas (1983) (apud Kasper, idem). Segundo apontado por Thomas (idem), pragmalingüística refere-se aos recursos usados para expressar significados de atos comunicacionais, relacionais e interpessoais. Traduzindo, em uma comunicação, o aprendiz faz uso de estratégias pragmáticas, diretas e indiretas, por exemplo, as rotinas (estratégias de compensação para a falta de habilidade automática na fluência), e outras formas lingüísticas que agem sobre os atos comunicacionais de forma a intensificá-los ou suavizá-los. Um exemplo que a Thomas (idem) nos dá é o uso das formas ‘I’m sorry’¹⁷, ‘I’m absolutely devastated’¹⁸ e ‘Can you possibly forgive me?’¹⁹. As três formas são usadas para pedir desculpas, mas elas remetem a diferentes atitudes e relações sociais. Por exemplo, podemos usar ‘I’m sorry’ somente para cumprir a regra social de polidez quando não estamos com vontade de pedir desculpa; ou podemos, ainda, intensificar o pedido de perdão para desempenharmos um ato de fala perlocucionário; e, também, o relacionamento entre os interlocutores poderá exigir uma forma lingüística de pedido de desculpa em detrimento de outra.

6.2 SOCIOPRAGMÁTICA

A definição para esta subárea da pragmática é-nos dada por Leech (1983) (apud Kasper, 1997). Ele nos diz que sociopragmática é “a interface sociológica da pragmática²⁰” (tradução nossa). Em outras palavras, sociopragmática diz respeito “às percepções sociais que são subjacentes à interpretação e ao desempenho dos participantes na ação comunicativa²¹” (Kasper, idem, tradução nossa). Por exemplo, o fato de um interlocutor escolher entre as formas ‘can’²² ou ‘could’²³ num contexto formal. Da bibliografia que pesquisamos, observamos que a sociopragmática tem recebido menos atenção se comparado com os estudos sobre pragmalingüística.

¹⁷ Tradução nossa: Sinto muito.

¹⁸ Tradução nossa: Estou totalmente arrasado.

¹⁹ Tradução nossa: Você pode, possivelmente, me perdoar?

²⁰ Texto original: “[...] the sociological interface of pragmatics [...]”.

²¹ Texto original: “[...] the social perceptions underlying participants’ interpretation and performance of communicative action”.

²² Tradução equivalente ao verbo ‘poder’ em português para fazer pedidos.

²³ Tradução equivalente a ‘poderia’ em português, denotando um registro mais formal.

6.3 TRANSFERÊNCIA PRAGMÁTICA

Para entender transferência pragmática nos remeteremos à teoria sobre interlíngua (SELINKER, 1972) (apud COOK, 1993; ELLIS, 1994). Segundo Selinker (idem), na tentativa de aprender uma L2, o aprendiz desenvolve uma língua intermediária entre a L1 e a L2, diferente de ambas. Selinker (idem) argumenta que a interlíngua depende de cinco processos centrais, entre os quais se encontra a transferência lingüística. Esta, para o autor, é caracterizada pela transferência de aspectos morfossintático, lexical e semântico da L1 do aprendiz para a L2 (COOK, p.18).

De forma semelhante, ao aprender uma L2/LE, o aprendiz desenvolve uma interlíngua pragmática, tendo a transferência pragmática como um dos seus processos centrais. Assim, podemos definir transferência pragmática como o processo de transferência de regras sociolingüísticas da língua do aprendiz para a língua-alvo. Para Wolfson (1989), estas regras sociolingüísticas são normas e valores que nos dizem o que, a quem, quando e onde é apropriado dizer algo.

Em conformidade com Lado (1957) (apud COOK, 1993), a transferência de formas e significados da língua e da cultura da L1 para a L2 pode ser positiva ou negativa. Fala-se em transferência positiva quando o sistema lingüístico entre as línguas são semelhantes. Em contrapartida, a transferência negativa (interferência) quando L1 e L2 são, estruturalmente, diferentes.

Alguns estudos realizados na área da interlíngua pragmática sustentam a existência dos dois tipos de transferência. Um estudo que exemplifica a transferência positiva pode ser lido em Takahashi (1996) em que o fato de os japoneses usarem frequentemente as formas convencionalizadas de polidez ‘would you, please²⁴’ e ‘would you²⁵’ em sua própria língua facilitou a aprendizagem destas em inglês.

Para exemplificar a transferência negativa, vou utilizar uma experiência que tive na Camboja. Neste país, é comum o uso de perguntas de natureza pessoal a qualquer pessoa, e outros enunciados mais diretos, mesmo que não haja uma relação mais íntima com o interlocutor. Assim, fui surpreendido quando ouvi meus alunos ali fazerem

²⁴ Forma anteposta ao verbo referente ao pretérito do futuro em português, marcando o registro formal.

²⁵ Forma anteposta ao verbo referente ao pretérito do futuro em português, marcando o registro formal.

perguntas sobre minha renda salarial, e ainda afirmarem que eu estava velho para casar, ou, ainda, referir-se a alguém como gordo.

6.4 INADEQUAÇÕES PRAGMÁTICAS

Em linhas gerais, as inadequações pragmáticas são resultantes da transferência pragmática negativa. Elas podem ser duas: inadequações pragmalinguísticas e inadequações sociopragmáticas. Como distingui-las?

As inadequações pragmáticas ocorrem quando as estratégias dos atos de fala do aprendiz diferem daquelas da L2/LE, havendo, portanto, transferência negativa a nível pragmalinguístico (ZHUGE e WU, 2005). Por exemplo, o fato de os alunos brasileiros que estudam no exterior, digamos, Estados Unidos, reportarem-se ao professor como ‘teacher’ em vez de Mr. Thomas. Outro exemplo bem comum no contexto brasileiro é a ênfase que damos nas repostas completas. Uma resposta à pergunta ‘Did you do your homework?’²⁶, que seja “Yes, I did my homework²⁷” ao invés de “Yes, I did²⁸” pode transparecer uma atitude petulante.

Quanto às inadequações sociopragmáticas, estas se referem às condições sociais em que a língua é usada de forma que as regras sociolinguísticas entre L1 e L2/LE são diferentes, havendo transferência negativa da L1 para a L2/LE (idem, ibidem). Exemplificando, uma situação hipotética em que um brasileiro tenha que se apresentar para um cambojano em Camboja. Baseado em suas regras sociolinguísticas, o brasileiro estende a mão para cumprimentar o cambojano, sendo que, pelas regras sociolinguísticas cambojanas, o brasileiro deveria curvar-se um pouco, elevar os dois braços e trazê-los na direção do peito com ambas as mãos unidas.

7 ENSINAR PRAGMÁTICA?

Desde a introdução, compartilhamos nossa visão de que defendemos o ensino da pragmática na sala de aula de língua estrangeira. O questionamento emerge quanto à

²⁶ Tradução: Você fez o seu dever de casa?

²⁷ Tradução: Sim, eu fiz o meu dever de casa.

²⁸ Tradução: Sim, eu fiz.

possibilidade deste ensino ocorrer dada a complexidade de se tratar de um aspecto que, a princípio, é considerado inerente à aprendizagem (KASPER, 1997). Em outras palavras, a pragmática, nesta visão, é desenvolvida naturalmente à medida que o aluno aprende a língua, neste caso, a Competência Organizacional (gramatical).

Contestamos esta visão principiando com a exposição do modelo de CC de Bachman (1997). No modelo, é perceptível que a Competência Pragmática é independente da Organizacional, sugerindo a possibilidade de se desenvolver uma em detrimento da outra. Isto equivale a dizer que, grosso modo, aprender gramática não implica em saber usar a Competência Pragmática na comunicação. Um exemplo aqui é o estudo de Bardovi-Harling (1999) (apud KASPER, 2001) sobre a consciência da Competência Gramatical e da Competência Pragmática entre os aprendizes italianos e húngaros de L2 e LE. O estudo reportou que os aprendizes reconheceram erros gramaticais mais rapidamente do que os erros pragmáticos em todos os níveis de proficiência.

Entretanto, Kasper (idem) nos mostra que afirmar que aprendizes de L2 não desenvolvem sua Competência Pragmática sem instrução (ensino) é uma posição extremista. Há teóricos que acreditam que aprendizes de L2 não-nativos são capazes de apresentar certo desenvolvimento. Para a autora (idem), isto se deve ao fato de que existe um conhecimento pragmático universal e outros aspectos que são transferidos da L1 para a L2. Faremos algumas considerações sobre Transferência Pragmática adiante. Coulmas (1981), Nattinger & Decarrico (1992) (apud KASPER, 1997) dizem que os aprendizes compartilham de informação contextual, e sabem que certas intenções podem ser indiretamente expressas. Blum-Kulka (1991) (apud KASPER, idem) declara que os aprendizes sabem que as estratégias de ações comunicativas variam de um contexto para outro. Ainda, Brown & Levinson (1987) e Brown & Gilman (1989) (apud KASPER, idem) apontam que os aprendizes possuem certo conhecimento sobre os atos de fala mais comuns como fazer pedidos e pedir desculpas com base em fatores como distância social e psicológica, posição social e polidez.

Apesar de os aprendizes terem uma Competência Pragmática dada até certo ponto, Kasper (1996) reconhece que tal conhecimento não é suficiente para se falar em

uma fluência pragmática²⁹, isto é, ter a capacidade de manter uma conversa ao mesmo tempo em que os enunciados são adequados ao contexto. Sem ensino, muitos aspectos pragmáticos não desenvolvem. Ensino, em nossa concepção, corresponde à conscientização dos aspectos pragmáticos para o desenvolvimento da CC. O ensino é explícito e envolve descrição, explanação e discussão dos elementos pragmáticos, além do input e da prática.

Podemos ensinar pragmática? Ensina-se Competência Pragmática? Kasper (1997) diria que não, pois “competência é um tipo de conhecimento que os aprendizes possuem, desenvolvem, adquirem, usam ou perdem”³⁰ (idem, tradução nossa). No entanto, ela deixa clara a necessidade de conscientizarmos os aprendizes de forma a levá-los a se tornarem falantes competentes na língua-alvo. Esta tarefa recai sobre nós, professores. (ESLAMI-RASEKH, 2005). Desta forma, somos unânimes ao pensamento da autora de que o ensino da pragmática sob a forma de conscientização é imprescindível para que os aprendizes desenvolvam sua Competência Comunicativa.

8 POR QUE ENSINAR PRAGMÁTICA?

Nesta seção, objetivamos prover argumentos que reforcem a necessidade de se ensinar pragmática. O primeiro argumento que reafirmarei é o fato de a pragmática, na forma da Competência Pragmática, ser parte da CC, e, portanto, indispensável para que o aprendiz desenvolva sua CC como já abordamos.

Em segundo lugar, baseado na seção prévia, percebemos que, apesar de os aprendizes trazerem consigo um conhecimento pragmático universal, eles desconhecem outros fatores pragmáticos inerentes à conversação. Logo, faz-se necessário o ensino.

O ensino da pragmática pode, também, ajudar o aprendiz a ‘gerenciar’ a transferência pragmática. Digo ‘gerenciar’, pois, conforme vimos, esta transferência pode ser positiva, e, portanto, benéfica para o aprendiz. A ‘gerência’ a qual nos referimos diz respeito à transferência negativa. Acreditamos que o ensino da pragmática

²⁹ Sobre fluência pragmática, cf. HOUSE, 1996.

³⁰ Texto original: “Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose”.

pode auxiliar o aprendiz de línguas a ter consciência do que é possível transferir e quando transferir. Eis nosso terceiro argumento.

Como consequência do argumento anterior, consideramos que uma conscientização e, portanto, um desenvolvimento da Competência Pragmática minimizará a ocorrência das inadequações pragmáticas por parte do aprendiz de línguas. Isto é positivo, pois, assim, evitar-se-á a formação de estereótipos decorrentes destas. Os desentendimentos na comunicação decorrentes das inadequações pragmáticas podem resultar na formação de uma imagem negativa, podendo dificultar ou romper laços culturais. Ainda, Bardovi-Harling & Mahan-Taylor (Online) afirmam que cometer estas inadequações podem criar impedimentos na comunicação e construir uma falsa imagem pessoal estereotipada, por exemplo, fazer alguém parecer ser uma pessoa rude, indiferente ou mal-educada, não correspondendo à imagem real.

Por último, o ensino pragmático se justifica pelo fato de estarmos em um contexto de ensino de LE e não de L2 dada a diferenciação entre ambos em Ellis (1994). O contexto de L2 provê um input pragmático maior ao aprendiz à medida que este se engaja em interações sociais fora da sala de aula. Não queremos dizer que, neste caso, o ensino formal não seja necessário, mas ele será, apenas, complementar, pois uma conscientização pragmática possibilitará o aprendiz a reconhecer facilmente aspectos da pragmática no contexto social. Quanto ao contexto de LE, não havendo uma interação imediata do aprendiz com a língua-alvo em situações comunicacionais fora da sala de aula, o ensino torna-se urgente para que a competência pragmática deste aprendiz se desenvolva. A este respeito, Kasper (1996) diz que o que deve ser considerado quanto à aprendizagem de uma L2 ou LE não é se se deve ensinar pragmática, mas como ensiná-la. Este será o nosso foco na próxima seção.

9 COMO ENSINAR PRAGMÁTICA?

Agora que sabemos que é possível ensinar pragmática enquanto uma forma de conscientização, e que tal ensino é necessário com base nos argumentos vistos na última seção, resta-nos compreender de que forma este ensino se efetuará.

Inicialmente, aqui, faremos algumas observações sobre o ambiente em que o ensino de pragmática ocorrerá, isto é, a sala de aula. Kasper (1997) afirma que a sala de aula pode tanto ser um espaço rico para o ensino da pragmática quanto pobre. Ela diz que o modelo de ensino centrado no professor bem como o uso da L1 na e para a comunicação são desfavoráveis ao ensino em questão, principalmente em contextos de LE, em que o input pragmático é menor. Contudo, percebe que não afirmamos que a L1 não deva ser usada em sala. Bardovi-Harling & Mahan-Taylor (Online) sugerem atividades que envolvam L1, como a tradução, por exemplo, como estratégias para uma tomada de consciência sobre aspectos da pragmática. O que consideramos prejudicial é a L1 tomar a posição da LE na interação entre os aprendizes em sala de aula.

No ensino da pragmática, o input é determinante, e sobre ele faremos algumas considerações. No geral, o input tem duas naturezas, isto é, uma qualitativa e outra quantitativa. Um input de qualidade é aquele autêntico. Por autêntico, entenda-se input que traz material lingüístico (que represente) real, por exemplo, fala de falantes nativos, vídeos com interação autêntica, e outros recursos audiovisuais e impressos - ficção e não-ficção, por exemplo (KASPER, 1997). Apesar de o input ser autêntico, Kasper (idem) nos diz que isto não é garantia de êxito no desenvolvimento pragmático. Ele deve ser provido em quantidade suficiente para que os aprendizes se apropriem destes para a conscientização (ensino) que temos nos referido. Em suma, quanto mais rico for o input em termos de qualidade e quantidade, melhores resultados alcançaremos na aprendizagem. Também, o professor deve certificar-se de que o input é apresentado devidamente. Mas como apresentá-lo?

Há duas formas básicas usadas para apresentar o input ao aprendiz. O input pode ser apresentado por meio de um ensino explícito ou implícito. O debate que se tem é sobre qual das duas formas deve ser adotada para o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes. House (1996) realizou uma pesquisa com aprendizes de línguas de nível avançado. Seu foco era examinar o papel das rotinas na fluência pragmática, e verificar se o ensino (explícito) das funções e da distribuição contextual das rotinas aprimorou a fluência pragmática dos alunos. Estes foram alocados em dois grupos. Um grupo recebeu instrução explícita ao passo que o outro, instrução implícita, sendo que ambos os grupos receberam a mesma quantidade de input. Como resultado da pesquisa, os dois grupos apresentaram desenvolvimento, mas o grupo ‘explícito’

mostrou um desempenho maior. Isso nos leva a concluir que o ensino explícito do input é relevante para se desenvolver a competência pragmática.

O ensino explícito se mostra ser uma forma eficiente de tornar os aspectos pragmáticos perceptíveis aos aprendizes. Ter essa percepção é essencial para que o aprendiz desenvolva sua competência pragmática. Referimo-nos a esta percepção como tomada de consciência (*noticing*). Segundo Müller e Zimmer (2008), tomada de consciência “diz respeito a coletar as evidências presentes na superfície do insumo [*input*], de forma seletiva (...)” (idem, p.5). Assim, a tomada de consciência aqui é a atenção inicial dada ao input para que então ele seja entendido, chegando a uma conscientização (*awareness*). Este, para Müller e Zimmer (2008), conscientização “refere-se a ir além da informação percebida na superfície, a um nível mais profundo de abstração relacionado à identificação de padrões lingüísticos e o funcionamento da língua” (op.cit.). Distinguimos, assim, conscientização (*awareness*) de tomada de consciência (*noticing*). Schimdt (1995) (apud MÜLLING E ZIMMER, idem) situa a tomada de consciência em um nível mais baixo de consciência ao passo que a conscientização estaria em um nível mais alto. Mülling e Zimmer (idem) referem-se à ‘tomada de consciência’ como ‘notar’, e conscientização como ‘entender’. Essa taxonomia nos ajuda a perceber melhor a diferença que existe entre os dois processos.

Kasper (1997) aconselha o uso de atividades que fomentem a conscientização de aspectos pragmáticos na interação. Estas atividades devem usar material autêntico, e serem desenvolvidas de forma a abranger uma conscientização de ambas pragmalingüística e sociopragmática. A autora sugere algumas tarefas de observação. Por exemplo, consideremos o ato de fala de agradecer. As tarefas para uma conscientização sobre a pragmalingüística enfocariam as estratégias e formas lingüísticas necessárias para realizar este ato de fala. Para se trabalhar a sociopragmática, a tarefa poderia ser observar as condições nas quais os falantes nativos expressam gratidão – quando, a quem e pelo quê (idem, ibid.). Combinando as duas, o professor poderia chamar a atenção dos alunos para as formas e meios utilizados para realizar um ato de fala (pragmalingüística), e quais os contextos em que os atos de fala são realizados (sociopragmática).

Por fim, os aprendizes precisam praticar as habilidades pragmáticas da LE. Esta prática requer atividades que estejam centradas no aluno. Kasper (1997) indica atividades que estejam orientadas para tarefas de cunhos referencial e interpessoal. Para entender estas tarefas, lemos em Kasper (1997) que, em tarefas referenciais, os aprendizes lidam com conceitos para os quais seu léxico da LE é escasso. Tarefas assim ajudam os aprendizes a expandirem seu vocabulário, além de desenvolver a competência estratégica. Quanto às tarefas interpessoais de comunicação, estas se referem às relações sociais dos aprendizes, e incluem atos comunicacionais como iniciar ou encerrar uma conversa, agradecer, se desculpar, e outros atos de fala. Exemplos de atividades para este fim são role-plays e peças teatrais.

10 ENSINAR PRAGMÁTICA, MAS...

Mais uma vez, afirmamos ser possível ensinar pragmática baseado nas justificativas dadas e nas formas de como ensiná-la. Contudo, enquanto professores, devemos refletir criticamente sobre um fator enfatizado pela pragmática, que talvez ainda não tenhamos tecido nenhuma referência prévia a respeito.

Na área da interlíngua pragmática, o falante nativo de inglês ou de outra língua é posto como o modelo padrão a ser seguido. Assim, para que um aprendiz desenvolva sua competência pragmática na LE, ele deve referenciar a competência pragmática do falante nativo. Em outras palavras, ter uma competência pragmática em LE é comunicar-se como um nativo, pragmaticamente falando. Neste ponto, precisamos rever tal conceito.

Kasper (1997) afirma que esta visão de um falante nativo ideal é homogênea, e não reflete a realidade. Os indivíduos variam em estilos de conversação e mesmo em cultura dentro de uma mesma comunidade de fala. Ainda, a língua é falha e instável, e, portanto, não admite um indivíduo que sirva de referencial quanto a um modelo de fala padrão.

Outro problema surge ao se tentar copiar modelos de falantes nativos quanto aos conflitos que podem emergir disto. Aspectos sociopragmáticos, por vezes, divergem de uma cultura para outra. Sridhar (1996) (apud MCKAY, 2002) apontou que falantes indianos ao fazerem pedidos em inglês usavam formas de polidez consideradas

excessivas. Sridhar (idem) diz que se os indianos acreditam que tal formalidade é necessária dentro do contexto sociocultural deles, não há razão para que eles usem a forma em inglês só porque este tem prestígio internacional.³¹

Trouxemos estas observações como forma de reflexão. Quais exigências se têm feito dos aprendizes quanto à pragmática?

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, retomaremos, sucintamente, o nosso objetivo e algumas considerações tecidas ao longo do artigo como um meio de assegurar ao leitor a compreensão daquilo que expusemos aqui.

Discorreremos sobre ASL como uma área que tem interesse em investigar como se aprende e as variáveis que fazem da aquisição/aprendizagem um processo complexo. Inferimos, pois, que um dos alvos da ASL é descobrir por que alguns aprendizes adquirem/aprendem a língua, isto é, desenvolvem a Competência Comunicativa (CC) e outros não. Assim, introduzimos o conceito de CC, conforme apresentado por Bachman (1997). Este postulou que CC é a soma das Competências Organizacional e Competência Pragmática. Esta se subdivide em Competência Ilocucionária e Competência Sociolingüística.

Desenvolvemos, também, outros conceitos, como o de pragmática, a saber, o estudo das relações dos enunciados e dos atos de fala com o contexto social em que eles são realizados (idem, ibidem). A pragmática se ramifica em pragmalingüística (forma) e em sociopragmática (contexto), colocada de maneira simples.

Uma das áreas de concentração da pragmática é a Interlíngua Pragmática, que tenta explicar fenômenos como a transferência pragmática, e, como consequência desta, as inadequações pragmáticas. Todos estes conceitos são aplicações dos conceitos originais de Interlíngua e Transferência Lingüística (SELINKER, 1972 apud COOK, 1993).

³¹ Mais problemáticas poderiam ser levantadas, mas recomendamos a leitura de McKay (2002) e Kasper (1997) para outras considerações pertinentes a este tópico.

Argumentamos que é possível ensinar pragmática aos aprendizes de línguas. A concepção de ensino que adotamos na produção do artigo foi a de ensino enquanto conscientização a respeito dos aspectos pragmáticos.

O porquê do ensino da pragmática se justifica pelo conceito de CC apresentado. Se para o aprendiz desenvolver sua CC ele precisa da Competência Pragmática, ele deve ter esta formada a fim de atingir o primeiro objetivo. Outra razão que justifica o ensino da pragmática é o fato de que a competência pragmática depende da instrução formal para que, mesmo aqueles elementos que não são tomados conscientemente, sejam trazidos à consciência do aprendiz. Estudos realizados a este respeito comprovam tal necessidade³². Mais outro argumento a favor do ensino aqui é o de que a instrução ajuda o indivíduo a monitorar o processo de transferência pragmática, e, com isso, ele minimiza as chances de cometer inadequações pragmáticas. O último argumento apresentado cita o contexto de aprendizagem, isto é, L2 ou LE. Vimos que distinguir tais contextos é fundamental visto que o contexto de LE carece de mais input se comparado ao de L2.

Como ensinar pragmática é outro ponto que discutimos no artigo. Para ensinar pragmática, é aconselhável que se faça uso da língua-alvo e que o aluno seja o centro no processo de aprendizagem a fim de maximizar as oportunidades deste. Faz-se necessário, também, que haja apresentação de input com qualidade e quantidade suficiente para a aprendizagem. A apresentação do input deve ser feita de forma explícita com tomada de consciência (*noticing*) para que, a partir desta, o aprendiz se torne consciente dos aspectos pragmáticos (conscientização).

Destacamos as sugestões de Kasper (1997) sobre como ensinar. Ela diz que o uso de atividades que promovam a conscientização é importante. As atividades precisam ser planejadas para que compreendam os subníveis da pragmática que enfocam os atos de fala e formas lingüísticas (pragmalingüística) e o uso apropriado destas no contexto (sociopragmática). Também, o material lingüístico deve ser autêntico.

Ainda sobre como ensinar pragmática, Kasper (*idem*) enfatiza a necessidade de prática dos aspectos pragmáticos. Para este fim, ela sugere atividades que lidem com

³² Cf. TAKAHASHI, 1996; HOUSE, 1996; COHEN, 1996.

tarefas de natureza referencial e interpessoal como o uso de vocabulário insuficiente na LE, role-plays e peças de teatro.

Também, apresentamos um argumento que servisse de reflexão para os professores que adotam ou adotarão o ensino da pragmática em suas aulas. O argumento se refere a uma crítica que é feita quanto ao modelo de falante nativo que a pragmática prega, exigindo que os falantes não-nativos desenvolvam uma Competência Pragmática como aquela dos falantes nativos. Tal modelo é irreal do ponto de vista lingüístico, pois não corresponde com o que se tem na prática. Além disso, tal modelo não leva em consideração as divergências culturais existentes em termos de crenças e valores culturais.

Concluimos, assim, conscientes de que a ASL ainda tem muito a pesquisar³³, de fato, para que testemunhemos os avanços na área de ensino e aprendizagem de línguas. Considerar o papel que o ensino da pragmática representa para a aquisição/aprendizagem de LE já é parte deste avanço.

Este artigo serviu a dois propósitos principais, isto é, apresentar uma visão panorâmica da pragmática por meio da exposição das teorias que norteiam a área, e despertar, no leitor, o reconhecimento de que o ensino da pragmática enquanto conscientização é possível e necessário para que os aprendizes desenvolvam sua competência pragmática. Esperamos ter dado o pontapé inicial. O próximo passo é avançar nos estudos e pesquisas para a formalização da teoria pragmática na ASL. Eis, pois, o nosso futuro desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Claredon Press, 1962. In: BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

³³ Kasper e Schimdt (1996) sugerem alguns enfoques que merecem atenção nas pesquisas da pragmática, como as percepções socioculturais dos aprendizes e o impacto destas sobre a ação lingüística, e, ainda, o papel da identidade social no desenvolvimento da interlíngua pragmática. TAKAHASHI (1996) aponta a necessidade de mais pesquisas sobre o contexto de instrução formal no que diz respeito a questões ligadas à aprendizagem.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

BARDOVI-HARLING, K. Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. In: *Language Learning*, vol. 49, nº 4, p. 677 – 713, dez. 1999. In: KASPER, G. Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 502 – 530, dez. 2001.

BARDOVI-HARLING, K.; MAHAN-TAYLOR, R. Introduction. In: U.S Department of State – Bureau of Educational and Cultural Affairs. **Teaching Pragmatics**. Disponível em < <http://exchanges.state.gov/englishteaching/resforteach/pragmatics.html> > Acesso em 22 jun. 2011.

BLUM-KULKA, S. Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In: PHILLIPSON, R. at al. (Orgs.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 1991, p. 255 – 272. In: KASPER, G. Can pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em < <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> > Acesso em 01 jun. 2011.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. São Francisco, USA: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, P.; LEVINSON, S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em < <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> > Acesso em 01 jun. 2011.

BROWN, P.; GILMAN, A. Politeness Theory and Shakespeare's Four Major Tragedies. In: *Language in Society*, vol. 18, nº 2, p. 159 – 212, jun. 1989. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em < <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> > Acesso em 01 jun. 2011.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Tesol Quarterly*, vol. 1, n. 1, 1980. In: BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. São Francisco, USA: Prentice Hall Regents, 1994.

CASTILLO, R. E., **The Role of Pragmatics in Second Language Teaching**. Dissertação de Mestrado 479, 2009. In: IPP Colletion. Disponível em < http://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/479 > Acesso em 02 jun. 2011.

CHARLEBOIS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure and Language Teaching. In: **JALT Hokkaido Journal**, vol. 7, 2003. Disponível em < http://jalthokkaido.net/jh_journal/2003/Charlebois.pdf > Acesso em 15 jun. 2011.

COHEN, A. D. Developing the Ability to Perform Speech Acts. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 253 – 267, jun. 1996.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltda., 1993.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: International Review of Applied Linguistics, 1971, p. 147-60. In: COOK, Vivian. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltda., 1993.

COULMAS, F. (Org.) Conversational Routine. The Hague: Mouton, 1981. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> Acesso em 01 jun. 2011.

CRYSTAL, D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 2. ed. Oxford: Blackwell. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> Acesso em 01 jun. 2011.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESLAMI-RASEKH, Zohreh. Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners. In: **ELT Journal**, vol. 59, 3. ed, 2005. Disponível em <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/3/199.abstract> > Acesso em 14 jun. 2011.

KASPER, G. Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 502 – 530, dez. 2001.

_____. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> Acesso em 01 jun. 2011.

KASPER, G.; SCHMIDT, R. **Developmental** Issues in Interlanguage Pragmatics. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 149 – 169, jun. 1996.

HALL, E. T. The dance of Life: The Other Dimension of Time. Garden City, NY: Anchor, 1983. In: MORAN, Patrick R. **Teaching Culture – Perspectives in Practice**. 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HOUSE, J. Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language. **Studies in Second Language Acquisition, Cambridge**, v. 18, n. 2, p. 225 – 252, jun. 1996.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. 1. ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Michigan: Michigan University Press, 1957. In: COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltda., 1993.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition**. 1. ed. Londres: Longman Group UK Limited, 1991.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman, 1983. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em < <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> Acesso em 01 jun. 2011.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2002.

MORAN, P. R. **Teaching Culture – Perspectives in Practice**. 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MORRIS, C. Foundations of the Theory of Signs. In: CARNAP, R. et al (Orgs.) *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 2, Chicago: Chicago University Press, 1938. In: SALMANI-NODOUSHAN, M. A. A Socio-pragmatic Comparative Study of Ostensible Invitations in English and Farsi. In: **Language in India**, vol. 6, 2006. Disponível em < http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED494798&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED494798 > Acesso em 02 jun. 2011.

MÜLLING, L. T. e ZIMMER, M. C. Notar e Aprender: o Efeito da Instrução Explícita na percepção de Inadequações Pragmáticas. In: Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 8, 2008, Porto Alegre, RS. FINGER, Ingrid; COLLISHONN, Gisela (Orgs.). **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Pelotas: Educat, 2008. Disponível em < http://www.celsul.org.br/Encontros/08/notar_e_aprender.pdf > Acesso em 15 jun. 2011.

NATTINGER, J. R.; DECARRICO, J. S. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992. In: KASPER, G. Can Pragmatic Competence Be Taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**. Honolulu: Universidade do Havaí, 1997. Disponível em < <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> Acesso em 01 jul. 2011.

PINTO, Joana P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C (orgs.). **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**, vol. 2. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SALMANI-NODOUSHAN, M. A. A Socio-pragmatic Comparative Study of Ostensible Invitations in English and Farsi. In: **Language in India**, vol. 6, 2006. Disponível em <
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED494798&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED494798 > Acesso em 02 jun. 2011.

SEARLE, J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. In: BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, X/3, 1972, p. 209 – 231. In: COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltda., 1993.

SRIDHAR, K. K. The Pragmatics of South Asian English. In: BAUMGARDNER, R. J. (Org.). *South Asian English*. Chicago: Universidade de Illinois, 1996. In: MCKAY, Sandra L. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2002.

TAKAHASHI, S. Pragmatic Transferability. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 189 – 223, jun. 1996.

THOMAS, J. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. 1. ed. Londres: Longman, 1995. In: MCKAY, Sandra L. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2002.

WOLFSON, N. **Perspectives: Sociolinguistics and TESOL**. 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1989.

YULE, G. **Pragmatics**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZHUGE, X.; WU, G. An Exploration into Pragmatic Failure in EFL Learning. In: **Sino – US English Teaching**, vol. 2, n. 7, p. 73 – 78, jul. 2005. Disponível em <
<http://wenku.baidu.com/view/5baa1242be1e650e52ea99af.html> > Acesso em 15 jun. 2011.