

RELAÇÕES ENTRE TEORIA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS. RELATIONS BETWEEN LINGUISTIC THEORY AND LANGUAGES TEACHING.

Gilberto Alves Araújo¹
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Sob uma perspectiva histórica, este trabalho se propõe a discutir as interações entre as teorias da linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas, priorizando as implicações das primeiras sobre o segundo. Para tanto, empreendemos uma reflexão geral acerca das formas pelas quais o surgimento de modelos teóricos resulta em práticas educacionais. Este artigo aborda o período que compreende o fim do século XIX até o início deste século, empregando a metodologia de revisão crítica de referenciais teóricos, dentre os quais mencionamos Thorndike (1921), Bloomfield (1942), Corder (1973), Widdowson (1978; 1979), Halliday (1978) e Almeida Filho (1987). Desse modo, oferecemos maior atenção ao papel da Linguística Aplicada (LA), enquanto campo científico, e ao ensino de línguas estrangeiras. Nossas incursões nos permitem perceber três grandes períodos que fundamentaram a história de relações entre teoria e pedagogia de línguas, a saber: a era estruturalista, a gerativista-transformacional ou cognitivista, e a funcionalista ou da abordagem comunicativa. Esses momentos nem sempre apresentam fronteiras tão evidentes, e por isso mesmo ocorreram/ocorrem conjuntamente em muitos pontos da trajetória da LA e de outras disputas ideológicas variadas. Os rearranjos sociais em torno das demandas comunicativas, bem como a incapacidade da Linguística Teórica (LT) em fornecer respostas satisfatórias às necessidades mais imediatas da coletividade, também cooperaram para que determinada corrente teórica ou ramo da linguística ascendesse mais do que outro. Nessa transição do mais abstrato às práticas educacionais, notamos que existem ao menos quatro níveis/ordens simultâneas e cooperativas: a teoria, a estrutura curricular, os insumos didáticos, e os aportes metodológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística teórica; Linguística aplicada; Ensino de línguas; Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

From a historical perspective, this work is intended to discuss interactions between language theories and languages teaching-learning, prioritizing the implications of the former on the latter. To this end, we carry out a general reflection about the forms through which the emergence of theoretical models results in educational practices. This paper approaches the period between the end of nineteenth century and the beginning of this century, employing the methodology of critical review about theoretical references, among which we mention Thorndike (1921), Bloomfield (1942), Corder (1973), Widdowson (1978; 1979), Halliday (1978) and Almeida Filho (1987). Furthermore, we pay greater attention to the role of Applied Linguistics (AL) as scientific field, and the teaching of foreign languages. Our incursions into that matter enable us to perceive three great periods that established the history of relations between languages theory and pedagogy, namely: structuralist, generative-transformational or cognitivist, and functionalist or communicative approach era. Those periods have not always been presenting very evident boundaries, reason why they have been happening in many points of AL trajectory and among several ideological disputes. Social (re)organizations in order to answer communicative demands, as well as the inability of Theoretical Linguistics (TL) to produce satisfactory answers concerning

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professor Assistente dos cursos de Graduação em Língua Inglesa e Pós-Graduação Lato Sensu em “Letras: Linguagem e Ensino”, UFPA. E-mail: gilbertoa.araujo@yahoo.com.br

the most immediate needs of the collectivity, also contribute to the fact that a theoretical framework ascends more to the power than the other does. Through that transition, from more abstract elements to educational practices, we notice that there are four simultaneous and cooperative levels/orders at least: the theory, curricular structure, didactic inputs, and methodological resources.

KEYWORDS: Theoretical linguistics; Applied linguistics; Languages teaching; Foreign languages.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, com a ascensão da Linguística Aplicada (LA), e as preocupações cada vez mais crescentes no que concerne as interações entre Estudos Literários e educação, notamos uma aproximação paulatina entre os empreendimentos teóricos e as questões relativas ao ensino. Se de um lado os linguistas procuram compreender o ensino para além das amplas sugestões advindas da Linguística Teórica (LT), por outro os pesquisadores em literatura buscam atribuir sentidos às obras literárias nos ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tentam dar respostas acerca dos propósitos, benefícios e outros efeitos dessas produções diante da sociedade como um todo – como os críticos da recepção, por exemplo.

A partir do ano de 2003, sobretudo com a ascensão de um governo federal mais popular e, portanto, mais preocupado com a educação das massas², as questões relativas ao ensino-aprendizagem se tornaram ainda mais prementes no Brasil. Os debates acerca da LDB (Lei de Diretrizes e Bases/1996), dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais/1998) e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/1999), a elaboração das DCNEM (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/2012), bem como a profunda reformulação de princípios, objetivos e metas experimentada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir de 2007 – Lei nº 11.502/2007, e mais tarde o decreto presidencial nº 6.755/2009 –, colocou a nação em direção a um desenvolvimento mais intenso e significativo dos sistemas educacionais básico, superior e de pós-graduação. Essa nova realidade também alterou, em certa medida, as formas de atuação do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, decreto estatutário n. 4.728/2003 e subsequentes) para que este atendessem às novas metas (ver. MORAES, 2005; lei federal n. 10.973/2004).

Desde então, as políticas públicas fomentadas começaram a priorizar iniciativas em pesquisas que estivessem voltadas para questões mais práticas, como o ensino-aprendizagem e a formação de professores, principalmente dentro da grande área de Linguística, Letras e Artes³. Essa nova postura da administração federal, sobretudo durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, veio ao encontro das preocupações de muitos pesquisadores e instituições ansiosos por devolver à sociedade os investimentos recebidos, colaborando assim com o desenvolvimento da educação do país, especialmente no que se refere ao ensino básico.

² Conforme observamos nos relatórios da CAPES e do CNPq, que compreendem o período entre 2002 e 2012, o número de bolsas oferecidas a estudantes de pós-graduação cresceu 187%, e a quantidade das demais bolsas para pesquisas aumentou 166% (BRASIL, 2009; 2011; 2013; 2015). Além disso, políticas públicas como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais, decreto presidencial n. 6.096/2007), o PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Resolução Normativa do CNPq n. 017/2006), o PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica, ver. BRASIL, 2009) e PIBIC-Ação Afirmativa, bem como o ProUni (Programa Universidade para Todos, lei federal n. 11.096/2005 e decreto presidencial n. 5.493/2005), e o Programa da CAPES-CNPq, Ciência sem Fronteiras (decreto presidencial n. 7.642/2011), corroboram essa abordagem.

³ Como exemplo dessas iniciativas, citamos o projeto de expansão da pós-graduação profissional *stricto sensu* (Portaria Normativa do Ministério da Educação n. 007/2009), o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, decreto presidencial n. 7.219/2010), o PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa, decreto presidencial n. 7.176/2010) e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica), instituído pelo decreto presidencial n. 6.755/2009.

De certo modo, as universidades e centros de pesquisa daquela grande área foram conclamados uma vez mais a deixar a “Torre de Marfim” e a engajar-se em problemas sociais mais práticos. Em outras palavras, diríamos que determinadas elucubrações teóricas (com menos perspectiva de aplicação) começaram a ceder maior espaço para empreendimentos em favor das necessidades mais urgentes, como o ensino-aprendizagem.

Embora todas essas mudanças nas políticas públicas nacionais sejam relativamente recentes, no cenário internacional as interações entre teoria linguística/literária e ensino não o são, ao contrário datam de muitas décadas atrás. Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir as relações entre construções teóricas e educação, enfatizando as implicações das primeiras sobre a segunda, quer no âmbito da linguística, quer na esfera dos estudos literários. Assim, pretendemos refletir sobre as formas pelas quais a emergência de modelos teóricos encontra ressonância na práxis pedagógica; ou seja, como o fazer científico que se dá em academias e laboratórios reverte-se em abordagens metodológicas de ensino de literatura ou de línguas, nas salas de aula.

Para tanto, empregamos a metodologia de pesquisa correspondente à revisão crítica de referenciais teóricos. Dessa maneira, procuramos incluir aqueles mais amplamente difundidos entre os profissionais em suas respectivas linhas – o que justifica em parte a seleção realizada.

Nosso texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção nos detemos sobre as conexões históricas entre Linguística Teórica e ensino, oferecendo também alguns esclarecimentos sobre o surgimento da LA e suas conexões com a LT; e na última, apresentamos algumas considerações mais gerais sobre as reflexões introduzidas ao longo do texto, posicionando nossa discussão num cenário mais amplo de desenvolvimento da educação linguística.

1 Da teoria linguística ao ensino de línguas

Em âmbito internacional e em termos gerais, podemos afirmar que até a segunda metade do século passado era possível distinguir duas perspectivas bastante distintas sobre as conexões entre LT e Ensino de Segunda Língua (ESL). Sob a primeira visão, estudiosos argumentavam que a LT não era tão relevante para uma pedagogia das línguas (ex.: I. A. A. M., 1929), e que a importância dessa ciência era superestimada, em boa parte devido aos anseios dos linguistas em demarcar seu campo de estudo como igualmente válido e/ou autêntico em comparação a outras áreas de *expertise*.

Muitos pesquisadores mostravam-se indiferentes à LT e/ou buscavam em outras áreas, como a ciência educacional ou psicologia educacional, o arcabouço teórico para uma metodologia do ensino de língua. Thorndike (1921) ilustra bem esse trabalho mais interdisciplinar e, por conseguinte, para fora da LT.

Mauritz Johnson Jr. (1967) era um dos teóricos a defender esse posicionamento. Para ele, era necessário investir numa Teoria do Currículo, que então forneceria em constante adaptação os princípios básicos para o ensino de línguas. Já John T. Lamendella (1969) era mais incisivo ao afirmar que seria um equívoco esperar que qualquer teoria de descrição linguística (em outras palavras, os constructos da LT) fornecesse princípios para a metodologia do ensino de línguas. Em sua opinião uma pedagogia das línguas necessitava muitos mais de psicólogos aplicados do que linguistas aplicados.

Sob uma segunda perspectiva, no entanto, outra parte dos estudiosos reconhecia que a LT, ainda que indiretamente, oferecia contribuições ao ESL. Eles observavam que uma pedagogia das línguas não deveria negligenciar nenhuma teoria linguística, ao contrário, era necessário considerar os múltiplos benefícios de diversas abordagens teóricas, tratando-as como recursos equivalentes e apropriados, ou não, ao momento de ensino-aprendizagem, bem como aos contextos e fins a que se destinavam.

Deste grupo, mencionamos Palmer (1917), Bloomfield (1942), e Levenston (1979). Para o último, a LT expressa ou sugere respostas a questões sobre a natureza da linguagem, e ao fazê-lo

pode fundamentar implicitamente teorias do ESL. Portanto, seria indispensável acompanhar os novos avanços da LT a fim de avaliar suas possíveis contribuições à pedagogia das línguas.

No entanto, o advento oficial do estruturalismo (ainda nos anos 30 ou 40) apresentaria dispositivos para mudar esse quadro de disputa acerca do papel da LT. Um grupo de linguistas eslavos, radicados em Praga, e compostos primariamente por Vilem Mathesius, Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, propuseram-se a aprofundar e difundir as noções Saussurianas, concebendo a língua como uma estrutura funcional, cujo propósito maior era a comunicação (HOLENSTEIN, 1978).

Esse círculo estruturalista de Praga, a partir de Jakobson, entendia que a função da língua (seu papel enquanto ferramenta de comunicação) e sua estrutura (sistema governado por leis/princípios) eram dimensões indissociáveis. A priori, supõe-se que uma visão mais funcionalista da língua e, por conseguinte, mais focada no processo comunicativo, faria os desenvolvimentos da LT contribuir de alguma forma com o ensino de língua.

Entretanto, não foi exatamente isso que ocorreu (pelo menos não sob esses termos), já que nos escritos de Jakobson a natureza funcional da linguagem não parece ter ultrapassado o status de truísmo. De tal maneira que o círculo de Praga se concentrou basicamente na análise paradigmática e não sintagmática da língua (PETITTI, 1975), abordagem que não parece favorecer a interação entre LT e ensino.

Por volta dos anos 1940, já havia um considerável e crescente número de linguistas estruturalistas não somente na Europa, mas principalmente nos EUA, onde boa parte deles formava a *Linguistic Society of America* (LSA-Sociedade Linguística da América). Foi justamente nesse período de ascensão do estruturalismo que a efervescência da Segunda Grande Guerra colocou as autoridades estadunidenses diante de um desafio incomum: as barreiras linguísticas que se apresentavam entre suas forças armadas e os oponentes ou aliados.

A solução encontrada foi convocar a LSA para transformar sua experiência com descrição linguística em materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, primariamente direcionados ao desenvolvimento da fala e da compreensão auditiva (MOULTON, 1961). Foi mediante o trabalho do mais proeminente membro da SLA, Leonard Bloomfield, que essa abordagem recebeu as contribuições da LT.

À primeira vista, parece difícil imaginar como LT e ESL poderiam interagir, considerando que hoje elas parecem áreas tão independentes uma da outra. Torna-se ainda mais difícil vislumbrar essa interação, se pensarmos que esse norte-americano foi o mesmo teórico que esboçou as noções de morfologia – princípios científicos referentes a caso, gênero, número, tempo, concordância e derivação – e de sistema referencial semêmico e léxico da língua (LEPSCHY, 1970). Notamos que essa transposição entre LT e ESL, dada a multiplicidade e natureza intrínseca das relações entre as dimensões do ensino-aprendizagem de línguas (didática, psique, linguagem, cognição, metacognição), não poderia ocorrer sem a participação de outras áreas do saber.

Logo, a abordagem direta ou “método” do exército (re)desenhado por Bloomfield obteve influências da pedagogia lógico-positivista, e dos princípios psicológicos do Behaviorismo de Thorndike (já mencionado) e Pavlov. Do ponto de vista da LT, essas influências cooperaram para a formulação do modelo analítico do distribucionalismo, cuja intenção principal é capturar de modo reproduzível as operações formais e previsíveis de certa rede gramatical.

Assim, os elementos constituintes da língua, tais como morfemas e fonemas, são isolados, dissecados e comparados de maneira bastante mecanicista. O sentido ou significado cede lugar à forma, dentro de uma rede de possibilidades segmentáveis e combinatórias que seria o sistema linguístico (DUCROT, 1971). Observamos que a elevação da forma no estruturalismo de Bloomfield vai ao encontro da natureza profundamente descritiva da LT que ele pratica.

Com efeito, no campo da metodologia do ESL, esse teórico sugere uma abordagem bastante técnica, quase fisiológica. Em sua obra *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), o estudioso norte-americano estabelece alguns princípios e procedimentos

derivados indiretamente de sua posição estruturalista nos estudos da linguagem e de suas reflexões acerca do sistema educacional dos EUA: (i) só se aprende uma língua a partir de um falante nativo; (ii) esse informante nativo deve ser atentamente observado e imitado; (iii) o informante deve estar o menos autoconsciente possível ao mostrar como e o que produzir nas instâncias de linguagem, já que este quando teoriza sobre a língua afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem, por (dentre tantos outros motivos) não possuir conhecimento preciso e suficiente a respeito dos fenômenos linguísticos; (iv) o único professor eficiente é o linguista treinado que deve acompanhar o estudante, auxiliando a fazer as perguntas mais produtivas ao informante, e orientando na compreensão das formas da língua.

As transposições estruturalistas da LT para o ESL também se deram pelos trabalhos de outros teóricos contemporâneos de Bloomfield, como Charles Fries (1945) e Robert Lado (1957). Através do uso da Análise Contrastiva na percepção e produção metodológica voltada para o ensino do inglês como segunda língua, ambos viriam a colaborar indiretamente com o estabelecimento do que hoje entendemos por LA, área que até a década de 70 era tomada quase como sinônimo de ESL, conforme nota Almeida Filho (1987).

É importante ressaltar que até o início da década de 60 não se pode realmente falar em LA, senão em aplicação da LT. Aliás, a última sigla só passa a designar o que entendemos hoje por ramo da linguística a partir do surgimento desse primeiro acrônimo. Antes desse advento, o que se percebe é a linguística procurando estabelecer-se enquanto ciência.

Até então, a Análise Contrastiva, enquanto prolongamento do estruturalismo, é que se mostrará como o único/mais significante elo entre LT e ESL – conexão que também contribuiu para a elaboração do método audiolingual ainda nos anos 60, uma adaptação da nova Abordagem Direta/estruturalista de Bloomfield. Dentre outros procedimentos, essa análise permitia a comparação dos sistemas linguísticos nativo e do idioma alvo, e posterior previsão de erros e dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, os quais deveriam ser minimizados por antecipação.

Nessa década de auge do audiolingualismo nos EUA, isto é, das influências estruturalistas na metodologia de ensino de línguas, a Teoria Gerativo-Transformacional de Chomsky começa a ganhar espaço nos debates sobre ensino-aprendizagem. Assim, o estruturalismo, audiolingualismo, e a psicologia behaviorista enfrentam incisivos ataques por parte dos teóricos que aderem à Gramática Gerativo-Transformacional e desejam obter dela princípios para uma pedagogia de línguas.

Se o Estruturalismo causou notório impacto no ESL, não podemos afirmar o mesmo a respeito da teoria de Chomsky. Alguns cursos e livros didáticos empreenderam forçadas tentativas de empregar princípios de transformação e regra diretamente da Gramática Gerativa, como se pode observar em Rutherford (1968). No entanto, essas tentativas não foram tão numerosas e célebres quanto as transposições do Estruturalismo.

Hans Heinrich Stern (1991, p. 169) argumenta que apesar de não ter influenciado significativamente o ESL, a gramática gerativa exerceu um papel relevante com relação ao último. Graças a essa nova teoria o ESL pode começar a se libertar do peso da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico.

A escrita também passa ser observada como modalidade igualmente válida no ESL, e não apenas a fala. Ademais, as noções de competência e performance trazidas por Chomsky ajudam os teóricos do ESL a compreender que é importante também ensinar sobre a língua e não apenas a estrutura do idioma. Sendo a competência mais relevante que a performance, esta pode muito bem admitir erros e hesitações como parte do processo de constante aquisição (LEFFA, 1988).

Ademais, um reexame mais amplo da concepção de linguagem que subjazia o ensino-aprendizagem de línguas, bem como a reavaliação do papel da fonética e fonologia estruturalistas podem ser atribuídos ao impacto das ideias de Noam Chomsky e seus adeptos.

Os anos 70 foram marcados por intensas disputas teórico-metodológicas entre gerativistas e estruturalistas. Esses embates ideológicos provavelmente permitiram aos profissionais do ESL questionar o papel da LT no processo de ensino-aprendizagem, ao passo

em que os deixaram em constante reflexão acerca de que grupo de pesquisadores possui as respostas mais adequadas às suas práticas. Os critérios para considerar esta ou aquela teoria, este ou aquele método, também foram postos em cheque, bem como a autoridade da ciência da linguagem sobre a educação.

Nesse momento histórico, Spolsky (1970) procurou explicar a relação entre LT e ESL como uma interação dualógica entre implicação e aplicação. Em outras palavras, diríamos que teorias descritivas da língua forneciam insumo a serem aplicados em materiais didáticos como gramáticas, dicionários, mas as discussões acerca da natureza da linguagem forneciam indícios sobre suas implicações para o ensino.

Enquanto aquelas disputas incomodavam a uma parte de professores e pesquisadores que requeriam independência em suas próprias áreas de atuação (ver. CHOMSKY, 1966; BOLINGER, 1968) – alguns talvez ávidos por um campo de estudo dedicado às questões do ensino –, outros consideravam o papel da LT indispensável para o ESL (ver. CORDER, 1973).

Sob essas circunstâncias, surge a ideia de uma Gramática Pedagógica, como instância de formulação intermediária entre a LT e o ensino-aprendizagem (CANDLIN, 1979). O papel dessa pedagogia seria interpretar as gramáticas formais/científicas e adaptá-las ao público aprendiz, e às situações específicas propostas em materiais de ensino de línguas – ex.: gramáticas pedagógicas de Noblitt (1972) e Corder (1973).

Nesses modelos de transição o papel da linguística decresce relativamente ao passo em que a participação de outros campos do conhecimento vão se agregando para possibilitar a implementação do ensino. Assim, fica claro que a LT é incapaz de, por si mesma, fornecer insumos suficientes ao ensino de línguas.

Na passagem dos anos 70 para a década de 80, impulsionados por esse movimento de Gramáticas Pedagógicas, um grupo cada vez mais numeroso de linguistas preocupados com os aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas começa a surgir. Isentando-se dos embates entre gerativistas, estruturalistas e herdeiros das gramáticas iluministas ou greco-latinas, estudiosos como Oller (1970) apresentam alternativas para o ESL. O norte-americano beneficia-se da teoria Gerativo Transformacional, trazendo elementos da pragmática, para não apenas questionar as noções de competência e estrutura superficial e profunda do Gerativismo, mas também para enfatizar a língua cotidiana em uso.

Por diversos países da Europa perspectivas mais semânticas, sociais e comunicativas vão obtendo espaço nos debates acadêmicos. As discussões são orientadas, dentre tantos fatores, pelo insucesso das abordagens disponíveis, e principalmente pelas necessidades de comunicação advindas do intercâmbio de pessoas e de informações, movimento cada vez mais crescente na década de 70 e nos anos seguintes.

Se Oller contou com o auxílio da pragmática, Wilkins (1976) invoca os princípios de uma nova classificação semântica. Em sua abordagem a língua era entendida de maneira tripartite, em categorias semântico-gramaticais, algumas de sentido modal, e outras de funções comunicativas.

Parece-nos que a cada passo que a área de ESL completa em direção a uma abordagem mais comunicativa, o ensino-aprendizagem de línguas se torna mais independente em relação à LT, e mais palpáveis se tornam as bases da LA, sobretudo no âmbito das línguas estrangeiras. Até que no fim da década de 70, Henry G. Widdowson lança os primeiros fundamentos mais significativos da abordagem comunicativa no ensino de idiomas. Tendo inicialmente em mente a preparação de material didático para o ensino de inglês acadêmico, o autor propõe mais tarde a distinção entre a língua enquanto sistema formal e o uso da linguagem como conjunto de eventos comunicativos (WIDDOWSON, 1978). Ao fazê-lo, o britânico redireciona o foco do ensino-aprendizagem, do aparato formal da língua para o processo de comunicação.

Widdowson (1979) estava ciente de que prática e teoria poderiam interagir por retroalimentação, de modo que nem sempre esta estaria à frente daquela, mas que o oposto também seria possível. A partir desse teórico, tornou-se mais evidente que a LA adquirira relativa autonomia, e que esse novo ramo da linguística não era dependente da LT, mas poderia

desenvolver suas próprias reflexões teóricas, e apenas beneficiar-se dos princípios fornecidos pela LT quando fosse conveniente e necessário/produtivo.

Na década de 80 é inegável o estabelecimento de uma LA, conforme argumenta Almeida Filho (1987), embora sua jornada em direção a uma maior independência da LT estivesse apenas começando. Sob essas circunstâncias a disseminação de uma nova perspectiva teórica, a Gramática Sistêmico-Funcional, começa a obter força. Essa abordagem promete não somente fortalecer a abordagem comunicativa, ofuscando ainda mais a influência das eras estruturalista e gerativista, mas também reacender o debate acerca das fronteiras entre LT e LA.

A Gramática Sistêmico-Funcional começou a ser esboçada ainda em 1964, a partir do trabalho de Michael Halliday (que mais tarde viria a ser seu fundador), McIntosh e Strevens, intitulado *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. À época os autores apresentavam uma alternativa às perspectivas (i) estruturalista e (ii) gerativista, através de uma releitura da teoria da escala e categoria de John Rupert Firth (1930; 1937), de modo que sentido e forma não se dissociavam. Sob uma visão polissistêmica os níveis ou dimensões da língua passam a ter função equilibrada na relação entre si (oralidade e escrita, gramática e léxico, contexto e sentido).

Ao mesmo tempo em que questionam as abordagens em vigor os autores propõem novo modo de interação entre LT e ensino. A partir da teoria descritiva fornecida pela LT, deve-se selecionar variante ou registro, além dos itens linguísticos a comporem cada uma delas. Esse inventário escolhido deve ser organizado em grandes estágios de desenvolvimento, que por sua vez se dividem em sequências. A seguir todo esse inventário recebe um tratamento pedagógico que o colocará em ordem sistemática; e isso permitirá não somente sua apresentação, mas também sua subsequente avaliação (HALLIDAY et al., 1964)

Apesar de inicialmente não ter atraído maior atenção de educadores e linguistas, o funcionalismo de Halliday logo obteria espaço, quer no bojo da ascensão da abordagem comunicativa de Widdowson nos anos 1980, ou mediante os simultâneos questionamentos contra o Estruturalismo e o Gerativismo. As publicações precedentes de Halliday (1978) e seus pares começaram a ser utilizadas para orientar práticas de letramento com o inglês acadêmico em salas de aula do ensino fundamental e médio, principalmente na Austrália. No contexto de diversidade cultural e linguística da capital Sidney, linguistas educacionais como Christie, Gunther Kress, Macken-Horarik e Martin ousaram empreender atividades linguísticas baseadas na teoria Sistêmico-Funcional, partindo da noção de gênero e registro, e com vistas ao letramento crítico-transformativo, projetando também uma nova espécie de análise do discurso para o ambiente escolar (COPE & KALATANZIS, 1993).

Em termos gerais o que a gramática sistêmica de Halliday (1978) defende, a partir de uma sociosemiótica, é que o propósito primordial da língua seria desempenhar determinadas funções sociais. Além disso, considerando uma gama de outros conceitos concernentes a essas funções, os linguistas sistêmico-funcionais inauguraram uma nova postura, reforçando a legitimidade da abordagem comunicativa, mas levando adiante seu papel tanto na LT, quanto na LA.

De um lado (como LT), pretende explicar como a língua é estruturada, e para isso se debruça sobre o estrato das formas de uma lexicogramática, que por sua vez pode ser notada no “sistema de transitividade” (inerente à meta-função ideacional), nos sistemas de “modo” e “modalidade” (relativos à meta-função interpessoal), e no sistema de “tema” e “rema” (concernentes à meta-função textual). De outro (enquanto LA), se apresenta como metodologia para análise de produções linguísticas e seus contextos de uso, pois trata a língua como prática ou ação circunstancial/situacional, como inventário de realizações significantes constituídas a partir necessidades comunicativas dos diferentes grupos sociais. São indícios da natureza metodológica (portanto aplicada) dessa gramática funcionalista, as articulações dos conceitos de “campo”, “relações” e “modo” – usados como parâmetros para compreender a noção de “contexto”, e para indiretamente lançar luz sobre as ideias de “registro” e “gênero” (ver. HALLIDAY, 1978).

Uma breve análise da produção impulsionada pela abordagem funcionalista nos faz perceber que, da década de 80 até os dias atuais, a gramática de Halliday e seus pares não se

restringiu às questões teóricas, embora se mostre bastante produtiva nesse sentido (ver. DIK, 1997; FAWCETT, 2010). Porém, manteve-se também em ascensão no que concerne ao letramento e/ou ao ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, nos domínios da LA (ver. MATTHIESSEN, 1995).

Não obstante o fato de que LA e LT seguiram caminhos distintos, a teoria Sistêmico-Funcional continuou a obter espaço em ambas as frentes de trabalho, sendo que no Brasil os trabalhos com gênero discursivo e outras reflexões sobre letramento tem cada vez mais evidenciado a produtividade dessa perspectiva. E por meio da Análise Crítica do Discurso, da Linguística de Corpus e dos Estudos Culturais, tem transposto os limites dos ramos da linguística para fornecer novas compreensões tanto no que concerne à análise de obras literárias (ver. KENNEDY, 1982), quanto ao ensino de literatura (ver. HARMAN, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto a área de linguística podemos perceber que desde a primeira metade do século passado três grandes períodos fundamentaram a história de relações entre teoria e pedagogia de línguas, a saber: a era estruturalista, a gerativista transformacional ou cognitivista, e a funcionalista ou da abordagem comunicativa. Esses momentos nem sempre apresentam fronteiras tão evidentes, e por isso mesmo ocorreram/ocorrem conjuntamente em muitos pontos da trajetória da LA e de outras disputas ideológicas variadas. Com efeito, diríamos que essa dinâmica nos ajuda a entender um pouco a respeito da situação do ensino de línguas hoje, no sentido de apontar para certa confluência de múltiplas perspectivas teóricas em sala de aula, ou mesmo a prevalência das influências de uma abordagem sobre a outra.

Os rearranjos sociais em torno das demandas comunicativas, bem como a incapacidade da LT em fornecer respostas satisfatórias às necessidades mais imediatas da coletividade, também cooperaram para que determinada corrente teórica ou ramo da linguística ascendesse mais do que outro. Em virtude de diversos fatores que perpassam as dimensões político-econômica e cultural, observamos que a maior produtividade de um modelo científico para o ensino não significa necessariamente a rejeição das demais perspectivas a um estado obsoleto ou de desuso. Tanto o é, que ainda notamos nas práticas escolares a presença do Estruturalismo, talvez um pouco menos do Gerativismo, apesar de pressupormos que o Funcionalismo esteja em ascensão.

No sentido oposto, poderíamos afirmar que são os embates entre as diversas abordagens, seja em LT ou em ESL, que promovem a constante reavaliação das hipóteses de cada empreendimento ideológico, permitindo sua modificação e ajuste perante novos cenários e críticas. Diante disso, reconhecemos que às vezes a maior contribuição de um movimento teórico (no caso do gerativismo) não é exatamente sua repercussão direta e imediata sobre o ensino, mas seu potencial de provocar a reflexão, desestabilizando em última instância os fundamentos de práticas e posturas já enraizadas na cultura pedagógica.

Embora saibamos quão produtivas são as interações entre constructos teóricos e práticas de ensino, nossas reflexões até aqui evidenciam que essas mesmas relações são extremamente complexas e repletas de dimensões e nuances. Nessa transição do mais abstrato às práticas educacionais, notamos que existem ao menos quatro níveis/ordens simultâneas e cooperativas: a teoria, o currículo, o material didático, e a metodologia.

Na ordem teórica os estudiosos definem categorias, e adicionalmente seus elementos constitutivos, e seus princípios de organização/funcionamento. Muitas vezes, especialmente na LA e nos Estudos de Leitura Literária, dados/obras são selecionados ou gerados, e posteriormente descritos ou explanados, tendo em vista a construção de hipóteses ou afirmações declarativas, que em conjunto comporão determinado modelo teórico.

Na ordem curricular selecionam-se as línguas ou obras literárias. Por conseguinte, os aspectos, tópicos e propósitos de ensino são elaborados ou eleitos conforme a natureza ou as condições daqueles primeiros elementos mencionados neste nível. É claro que subjazem a esse

currículo não somente determinada compreensão descritiva acerca do objeto de ensino, mas também aquelas categorias estabelecidas no nível teórico.

No nível de produção do material pedagógico, ocorre uma espécie de transposição didática – talvez não exatamente nos termos apontados por Yves Chevallard (1997) e Michel Verret (1975). O que queremos dizer com isso é que as categorias definidas anteriormente e a compreensão descritiva (ordem teórica), são conjugadas com os propósitos da grade educacional (ordem curricular), para que então se projete o material didático.

Esse mesmo material já aponta/presume a aplicação de determinadas abordagens ou perspectivas pedagógicas, as quais compõem a ordem metodológica. Neste nível ocorre uma reflexão mais atenta acerca de métodos de ensino a serem empregados, das posturas e papéis de docente, discente, material didático, propósitos do curso, objeto de ensino e seus aspectos, bem como a elaboração e/ou rearranjo de técnicas, procedimentos e sequências didáticas.

Por fim, embora a correlação entre todas essas ordens seja bastante dificultosa, reconhecemos que os diálogos entre teoria e ensino de língua e literatura precisam ser mais perceptíveis nas práticas escolares. Por conseguinte, os debates acerca dessas interações devem alcançar os principais interessados/beneficiados, educadores e educandos do ensino básico.

É evidente que cada perspectiva teórica e pedagógica contribuiu/contribui para os avanços que obtivemos até hoje. No entanto, não podemos nos furtar ao direito e dever de selecionar os aspectos mais produtivos de cada modelo científico e de cada aparato didático, em favor do desenvolvimento de um letramento linguístico e literário comprometido com o emponderamento dos grupos sociais mais vulneráveis.

É isso que esperamos de todos nós pesquisadores, administradores, governantes e professores, o uso da ciência para promover o desenvolvimento intelectual da nação e, ao mesmo tempo, o aprimoramento da capacidade das massas de reivindicarem seus direitos. Assim como sugerem Chomsky e Cândido – o primeiro aparentemente fechado em seu hermético Gerativismo, e o segundo considerado por muitos apenas como figura de autoridade em um novo cânone –, cremos que é nossa responsabilidade favorecer tomadas de consciência cada vez mais proveitosas à própria independência dessas massas; principalmente neste momento de retrocessos da democracia brasileira, em que as garantias mais básicas estão sendo negadas, e o recrudescimento social, intelectual e político se intensifica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas*. In: **Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura**. Porto Alegre: PUC-RS & Centro Yázigi de Educação e Cultura, 1987.

BLOOMFIELD, L. **Outline guide for the practical study of foreign languages**. Baltimore: LSA, 1942.

BOLINGER, D. The theorist and the language teacher. *Foreign Language Annals*, v. 2, n. 1, p. 1-26, 1968. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00282.x/pdf>>. Acesso: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Relatórios de Gestão da CAPES, 2009-2014**. Brasília: MEC/Capes, 2015. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Relatórios de Gestão Institucional do CNPq, 2001-2011**. Brasília: MEC/CNPq, 2011. Disponível em: <<http://centrode memoria.cnpq.br/Princreal.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Relatório de Gestão Institucional do CNPq, 2012**. Brasília: MEC/CNPq, 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/1184955/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Relatórios de Gestão da CAPES, 2001-2009**. Brasília: MEC/Capes, 2009. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/38-conteudo-estatico/sobre/2260-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CANDLIN, C. N. *The status of pedagogical grammars*. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1979.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

CHOMSKY, N. **Linguistic theory**. Northeast Conference on Research and Language learning. Boston: Northeast University, 1966.

COPE, W.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy: a genre approach to teaching literacy**. London: Falmer, 1993.

CORDER, S. P. **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. 2 ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

DUCROT, O. **Estruturalismo e lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1971.

FAWCETT, R. **A theory of syntax for systemic functional linguistics**. Current Issues in Linguistic Theory 206. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

FIRTH, J. R. **Speech**. London: Benn's Sixpenny Library, 1930.

_____. **The tongues of men**. London: Watts & Co, 1937.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: UMP, 1945.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Arnold; 1978.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARMAN, R. **Systemic functional linguistics and the teaching of literature in urban school classrooms**. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Educação Docente e Estudos Curriculares) – Univ. of Massachusetts, Grad. Sch. of Education (UMASS), Amherst, EUA, 2008.

HOLENSTEIN, E. **Introdução ao pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: JZ, 1978.

I. A. A. M.-Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. **Memorandum on the Teaching of Modern Languages**. London: University of London Press, 1929.

JOHNSON, M. Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, v. 17, n. 1, p. 127-140, 1967. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x/epdf>>. Acesso: 12 nov. 2016.

KENNEDY, C. *Systemic grammar and its use in literary analysis*. In: CARTER, R. **Language and literature: an introductory reader in stylistics**. London: George Allen & Unwin, 1982. p. 83-99.

LADO, R. **Linguistics across cultures**: applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/277618601/Robert-Lado>>. Acesso: 20 mar. 2015.

LAMENDELLA, J. T. On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy. *Language Learning*, v. 19, n. 1, p. 255-270, 1969. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1969.tb00467.x/epdf>>. Acesso: 13 out. 2016.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEPSCHY, G. C. **A survey of structural linguistics**. London: Faber & Faber, 1970.

LEVENSTON, E.A. Second language lexical acquisition: issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, v. 4, n. 2, p. 147-60, 1979. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/43135226>>. Acesso: 03 jan. 2017.

MATTHIESSEN, C. **Lexicogrammatical cartography**: English systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MOULTON, W. G. Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960. *Trends in European and American Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 31-62, 1961. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038879.pdf>> Acesso: 07 jan. 2017.

NOBLITT, J. S. Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 1-4, Jan. 1972.

OLLER, J.W. Jr. 1970. Transformational theory and pragmatics. *Modern Language Journal*, v. 54, n. 1, p. 504-507, 1970.

PALMER, H. E. **The scientific study and teaching of languages**. London: Harrap, 1917. Disponível em: <<https://archive.org/details/cu31924026503478>>. Acesso: 17 jan. 2017.

PETIT, P. **The concept of structuralism**: a critical analysis. Berkeley: University of California Press, 1975.

RUTHERFORD, W. E. **Modern English**: a textbook for foreign students. New York: HBW, 1968.

SPOPKSY, B. *Linguistics and language pedagogy*: applications or implications? In: ALAN'S, J. E. **Linguistics and the teaching of standard English to speaker of other languages**. Washington: Georgetown University Press, 1970.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. London: OUP, 1991.

THORNDIKE, E. L. **The teacher's wordbook**. New York: Teachers College Press, 1921. Disponível em: <<https://archive.org/teacherswordbook00thoruoft>>. Acesso: 25 set. 2016.

VERRET, M. **Le temps de etudes**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. *Directions in the teaching of discourse*. In: _____. **Explorations in applied linguistics**. v. 2. London: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

Recebido em 22/04/2017

Aceito em 23/06/2017

Publicado em 16/11/2017