

As abordagens metodológicas no ensino de línguas através dos tempos

Aprender línguas estrangeiras é uma necessidade sentida por quase todos os seres humanos em algum momento de sua vida. Seja por motivos de necessidade premente, como no caso de comércio, ou por razões pessoais, sempre houve na história da humanidade o contato entre povos que não falavam a mesma língua e que por isso não conseguiam interagir satisfatoriamente uns com os outros. Daí decorria o interesse ou imperativo de se aprender o idioma do outro.

A lista dos exemplos que poderiam ser citados de tais contatos ao longo apenas da história dos povos do Ocidente é vastíssima, já que a Europa – berço cultural de grande parte das nações ocidentais atuais – por si só sempre foi constituída de vários grupos linguísticos heterogêneos que tinham forçosamente de se comunicar, pois dividiam um espaço territorial relativamente pequeno se comparado à Ásia e à África, por exemplo.

Exemplos vivos - porém não tão bem documentados de como se deu o aprendizado de línguas ao longo da história recente da Europa - são as várias línguas neolatinas que surgiram do contato prolongado entre o latim e as línguas existentes nos territórios que os romanos conquistaram. Desses contatos surgiram o português, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, por exemplo, para citar somente as línguas nacionais de origem latina. O contato entre as línguas se deu obviamente de maneira por assim dizer natural, sem a interferência de todo o aparato que hoje conhecemos no ensino de línguas: livros, material audiovisual etc.

Os exemplos mais bem documentados historicamente para o Ocidente de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras são os do grego e do latim, considerados desde sempre línguas de cultura e usadas como veículo de transmissão de conhecimento. Os gregos já se ocupavam do estudo de sua própria

língua antes da Era Cristã, como nos revelam os tratados de gramática que chegaram até os nossos dias. Os romanos, que os sucederam historicamente no poderio militar e cultural no que hoje é a Europa, aprenderam com a civilização helênica e desenvolveram os estudos de sua própria gramática baseando-se no que os gregos haviam feito. Esses estudos foram a base para que se ensinasse o latim como língua estrangeira durante muitos séculos em toda a Europa, até seu fenecimento como língua de transmissão de cultura – em alguns casos só no século XX (Marrou 1975) .

O ensino das línguas ocidentais clássicas foi o modelo seguido no século XIX na Europa para o desenvolvimento do chamado método da Gramática-Tradução para o ensino das línguas estrangeiras modernas. Segundo Neuner & Hunfeld (1993), o fato de se adotar um método baseado naquele usado para o estudo de línguas “mortas” tinha a ver com o fato de que o ensino de línguas de modo geral era visto como uma das pedrinhas do mosaico daquilo que se chamava conhecimento geral, que incluía a matemática e a filosofia. O que interessava era, portanto, o sistema da língua enquanto sistema lógico. Não se pode esquecer que na época o ensino de línguas estrangeiras estava reservado a uma pequena elite cultural.

Para o método Gramática-Tradução, o importante era compreender a estrutura e a lógica da língua-alvo através do conhecimento de suas regras, utilizando-se para tal da comparação com a língua materna (Macaire; Hosch 2001 : 31). A tradução servia então como elemento privilegiado para o aprendizado do idioma estrangeiro (Leffa 1998 : 231-236). Neste método, o papel da literatura em língua estrangeira era servir como modelo de formas corretas da língua a ser estudada, mas também de ser testemunho dos valores intelectuais e culturais da cultura em questão (Neuner & Hunfeld 1993 : 30).

No final do século XIX, iniciou-se um movimento entre intelectuais ligados ao ensino de línguas, cujo manifesto foi o texto de título *Der Sprachunterricht muss umkehren* (O ensino de línguas tem de mudar) de Wilhelm Viëtor, professor catedrático da Universidade de Marburg na Alemanha (Neuner & Hunfeld 1993 : 33). Viëtor defendia a ideia de que uma língua viva não pode ser apre(e)ndida como uma língua que já não é mais falada por uma comunidade linguística, como era o caso do latim e do grego. Para ele, o papel da língua materna no aprendizado da língua estrangeira deveria ser o menor possível. A

língua materna não deveria de modo algum ser comparada com a língua-alvo. Esse método está intimamente relacionado com o nome das escolas de idiomas mundialmente conhecida Berlitz, e também é conhecida como método Berlitz¹.

No caso específico da Alemanha, mas que poderia ser generalizado para a época (final do século XIX), constatou-se uma maior necessidade de que os aprendizes das línguas estrangeiras fossem capazes efetivamente de dominar a língua falada. Os contatos entre os povos haviam se tornado já naquela época maior graças à industrialização e ao desenvolvimento dos meios de transportes. Já não se tratava unicamente de se conhecer o sistema da língua, mas sim de saber efetivamente usá-la em situações reais do dia-a-dia. Daí a necessidade de que se desenvolvesse também a produção oral. O modelo a ser seguido não deveria ser mais aquele da linguagem literária. Ao invés disso, aparecem canções, poemas populares, pequenas estórias e contos de fadas nos textos didáticos. (Neuner & Hunfeld 1993: 34-42).

O Método Direto foi difundido primeiramente no ensino de línguas para adultos, passando, no entanto, após a Primeira Guerra Mundial a ser cada vez mais adotado em outros tipos de estabelecimentos de ensino de línguas, apesar de ser difícil de ser posto em prática em escolas públicas devido à falta de recursos e ao número maior de alunos (Veroneze/Carvalho 2008 : 5).

O Método Direto foi a base do que seria chamado posteriormente de Método Audiolingual. Esse novo método foi desenvolvido nos Estados Unidos e surgiu também de uma questão pragmática: notou-se a necessidade cada vez maior de conhecimentos de línguas estrangeiras, mesmo aquelas mais “exóticas”, como o chinês ou o japonês (Neuner & Hunfeld 1993 : 45).

Desde a década de 30, nota-se o surgimento de um interesse de outras áreas do saber pelo ensino de línguas estrangeiras, como a sociologia e a psicologia. A base teórica linguística do Método Audiolingual é o chamado Estruturalismo Americano. O grande nome dessa época é sem dúvida Leonard Bloomfield, que definiu o objetivo da linguística ser descrever a estrutura das línguas, principalmente da língua falada.

Já que a estrutura da língua falada era o mais importante, foram desenvolvidos exercícios que serviam de modelo para a repetição – os chamados

¹ cf. http://wais.stanford.edu/Language/language_berlitz.html, acessado em 03/08/2011.

drills. Essa concepção do aprendizado de regras através da imitação de modelos foi influenciada e corroborada pelo behaviorismo, cujo maior expoente foi Skinner. Os princípios de estímulo e reação por ele desenvolvidos estão na base do Método Audiolingual.

O Método Audiolingual privilegia claramente as chamadas habilidades primárias: ouvir e falar, em detrimento das habilidades secundárias: escrever e ler. Por esse motivo, nota-se um distanciamento ainda maior dos modelos clássicos de aprendizado de idiomas no que se refere à literatura p.ex.: os diálogos com temas do cotidiano são o gênero textual mais importante. Textos literários desaparecem quase que totalmente. Informações sobre a cultura do país serão fornecidas apenas em aspectos ligados ao dia-a-dia (Neuner & Hunfeld 1993 : 58-61).

O ensino de línguas estrangeiras de forma institucional passou, como foi visto até agora, por várias etapas. Pôde-se constatar claramente que o modo como eram ensinados idiomas foi sempre influenciado pelas condições de cada época. Se houve um aumento gradativo no número de aprendizes de línguas desde a Antiguidade até o início do século XX, nota-se um salto considerável a partir da Segunda Guerra. O que dizer então do período a partir da década de 70? A Globalização – que se tornou possível a partir do desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação e de transporte – é a razão principal do desenvolvimento das últimas abordagens no ensino de línguas estrangeiras.

Em seus estudos sobre a história do ensino de línguas no Brasil, Leffa (1998,1999), traça o desenvolvimento da presença das línguas estrangeiras no Brasil. Em seus textos, retrata em princípio o que foi dito acima no que diz respeito à metodologia aplicada ao ensino de línguas na Europa – ainda que com alguma defasagem. A diferença é que houve no âmbito do ensino público brasileiro uma diminuição de fato das horas de línguas oferecidas nas escolas. Se no século XIX havia a presença de 6 línguas estrangeiras na escola – dentre elas o alemão e o grego clássico – esse número caiu para a obrigatoriedade de uma língua moderna já na década de 20, com uma carga horária bem menor que no século XIX². Como dizem Neuner & Hunfeld (1993 : 83), já na Alemanha houve um aumento do ensino de línguas estrangeiras de 5-10% nos anos 50 para quase

² É interessante notar que o alemão foi idioma ensinado nos estabelecimentos públicos de ensino desde o século XIX, mas desapareceu na década de 30 (Leffa 1999 : 6).

100% nos estabelecimentos de ensino médio nos anos 70. A partir dessa década, o contato entre pessoas de várias nacionalidades e culturas tornou-se ainda mais intenso e por isso tornou-se também ainda mais necessário o conhecimento de línguas estrangeiras.

Paralelamente a esse desenvolvimento socioeconômico, surgiu um novo entendimento do que seria adequado no ensino de línguas. O advento da Pragmática no campo da linguística foi decisivo para a criação da abordagem comunicativa no ensino de línguas. A Pragmática concebe a língua antes de tudo pelo seu aspecto comunicativo. Antes de tratar da estrutura puramente linguística e de sua internalização - como no caso do Estruturalismo/Behaviorismo que norteavam a abordagem audiolingual – interessa à abordagem comunicativa saber o que o falante efetivamente faz com a língua, i.e. os atos de fala e sua função ilocutória e social, como descritos por Searle (1969). Essa nova abordagem contribui com o termo competência comunicativa para o vocabulário das teorias de ensino de línguas estrangeiras.

A competência comunicativa estaria ligada, como no caso da abordagem audiolingual, ao fato de que o aprendiz de uma língua estrangeira a estuda com o intuito de usá-la de forma prática em situações reais. A diferença entre a abordagem comunicativa e sua antecessora é um entendimento de que o conhecimento das estruturas da língua deve ocorrer dentro de contextos reais de utilização da língua.

Ao se colocar em prática os preceitos da abordagem comunicativa a partir da década de 70, foi constatada a necessidade de alguns ajustes, pois o ensino de uma língua estrangeira não é uma via de mão única. Quando se ensina um idioma estrangeiro, por mais que se tente “extirpar” em alguns métodos a língua materna do processo de aprendizagem, a cultura do aprendiz estará sempre presente. Desse fato resultam por vezes problemas que devem ser levados em consideração.

Aprender uma língua estrangeira significa entender não só as estruturas da língua (como prega a abordagem audiovisual de base estruturalista), mas também a sociedade na qual ela é falada. A abordagem comunicativa parte do princípio que os atos de fala são a base da comunicação, o que é sem dúvida correto. No entanto, a atos de fala aparentemente idênticos correspondem comportamentos e reações por vezes muito diversos nas várias culturas de nosso planeta.

O simples ato de se apresentar já tem rituais bastantes distintos em várias

culturas: apresenta-se com nome, sobrenome, com ambos; faz-se reverência, aperta-se a mão, beija-se? Esses “detalhes” são de suma importância ao se aprender um idioma estrangeiro, pois cada um deles está inserido em sociedades que possuem padrões de comportamentos e códigos próprios. Aprender a dizer “Muito prazer” ou, suas traduções pragmáticas para o alemão: *Hallo* ou *Es freut mich, Sie kennen zu lernen* não é suficiente para se comunicar satisfatoriamente com um brasileiro ou um alemão, respectivamente. Lüger (1993 : 19-20) em seu livro *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation* (Rotinas e rituais na comunicação cotidiana), voltado para o ensino de alemão como língua estrangeira, pontua que mesmo em situações aparentemente banais como “ir à cidade fazer compras” há vários aspectos culturais que não podem ser deixados de lado: os termos *Kaufhaus, Markt, besuchen* i.e. loja de departamentos, feira, visitar são eles também culturalmente marcados. Na verdade, praticamente não haveria vocabulário não marcado culturalmente.

A importância maior dada àquilo que se costuma chamar de modo abrangente “cultura” (termo que será discutido mais adiante) no ensino de línguas levou à concepção de interculturalidade. O que o conceito de interculturalidade – que para Neuner & Hunfeld (2003) não chega a poder ser caracterizado como um método ou abordagem de ensino de línguas - vem acrescentar à abordagem comunicativa é exatamente o fato de se entender que o contato entre duas pessoas de línguas diferentes é sempre mediado pelas duas visões de mundo – as duas “lentes” como disse Ruth Benedict (1972) – e que a compreensão de tal fato deve ser feita de ambos os lados, e que tal fato deve ser levado em consideração no contexto de sala de aula, como forma de preparar o aluno para o encontro real com os falantes da língua-alvo. O professor deve ter em mente que o aluno poderá entender uma situação aparentemente banal como ofensiva ou estranha e que o conhecimento da cultura do aprendiz é importante para que a cultura-alvo seja interpretada satisfatoriamente.

Bachmann (1995) vê quatro objetivos da didática intercultural: treinamento da percepção, aquisição de estratégias para compreensão, capacitação para a comparação de culturas e capacidade discursiva em situações interculturais³. Treinamento da percepção significa para Bachmann ter em mente

³ Em alemão, respectivamente: *Wahrnehmungsschulung, Erwerb von Strategien zur*

que tudo o que vemos é decodificado de acordo com nosso *background* cultural/próprio. A percepção seria sempre interpretativa e comparativa.

Normalmente se julga “estranho”⁴ aquilo que não faz parte do nosso repertório cultural.

A aquisição de estratégias para se decodificar corretamente o que se vê em uma cultura distinta da própria é importante e se inicia ao se aguçar a percepção para as diferenças. À medida que o contato com a cultura-alvo aumenta, são formuladas hipóteses que nos fornecem padrões para entender sua lógica interna.

A capacitação para a comparação de culturas seria segundo Bachmann (1995) primeiramente aprender a se distanciar criticamente da sua visão de mundo e aceitar outras como igualmente válidas, mas também não generalizar demais. Os estereótipos que são usados muitas vezes ao se falar de pessoas de outras culturas – e mesmo da própria (nós, cariocas somos assim etc.) – devem ser relativizados e servirem não de verdade absoluta, mas sim de parâmetros a serem levados em consideração de maneira relativa. O fato de os alemães não se beijarem ao se encontrar não é mais tão válido hoje em dia, como nota Schröder (2011 : 163) no que chama de “mediterraneização” da Alemanha. Ainda assim, há uma menor necessidade de contato físico, mas isso não significa que os alemães sejam “frios”, como se costuma afirmar.

A capacidade discursiva em situações interculturais seria então a junção desses três passos em situações reais, na prática, por assim dizer e seria o objetivo por excelência da didática intercultural.

A maior parte do material didático utilizado hoje em dia no ensino de línguas estrangeiras modernas se guia por essas duas últimas abordagens: comunicativa e intercultural. Tais preceitos estão presentes em um dos documentos mais influentes no ensino de línguas modernas das últimas décadas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas*, que ora passamos a discutir.

Bedeutungserschließung, Befähigung zum Kulturvergleich e Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen.

⁴ Note-se a relação entre as palavras estranho e estrangeiro em muitas línguas. O que é estrangeiro é, por definição, estranho, bárbaro.

2.1

O ensino de línguas estrangeiras modernas e o *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas*

Só na Europa atual, existem pelos menos quatro grandes famílias linguísticas: as línguas neolatinas, as anglo-germânicas, as eslavas e as celtas. Outras famílias menores, tais como a fino-úgrica e a das línguas bálticas, bem como línguas isoladas como o basco, acabam de formar o mosaico linguístico que constitui o Velho Continente. Se somarmos a essas línguas que podem ser consideradas autóctones aquelas línguas chegadas à Europa trazidas pelos imigrantes que ora vivem lá, constataremos que os contatos entre línguas naquela parte do mundo é uma situação bastante complexa.

Só a União Europeia (doravante EU) atual conta com 27 Estados membros, e a esses correspondem 20 línguas, já que alguns desses compartilham a mesma língua nacional. Essa diversidade linguística - que é ainda maior se levarmos em consideração os 20 países que junto com esses 27 países formam o Conselho da Europa - levou esse organismo a criar uma comissão que se debruçasse sobre a questão do ensino de línguas estrangeiras nos países europeus.

Muito se discutiu sobre a necessidade de uma língua única para os organismos europeus em seus vários grêmios, mas tal ideia foi rechaçada, pois ficou claro que cada país membro deveria salvaguardar sua cultura, e que a língua é uma parte importante dela. O contato que sempre houve entre os povos europeus ao longo da história tornou-se dentro da Europa atual não só mais rápido como também mais intenso. Para acompanhar essa realidade, o Conselho da Europa decidiu já nos anos 70 desenvolver um programa que servisse não de uso obrigatório no ensino de línguas na Europa, mas que pudesse ser utilizado como síntese daquilo que se considera hoje em dia como imprescindível no aprendizado de um idioma estrangeiro. O *Quadro Comum Europeu* (doravante QECR) foi lançado em Portugal⁵ e na Alemanha em 2001 (Heiderman 2011 : 69). Uma das finalidades era também se conseguir uma harmonização dos níveis de aprendizado. O objetivo principal seria (QECR : 10):

⁵ A versão utilizada no presente trabalho é a tradução para o português europeu editada em 2001 pelas edições ASA.

Constatar-se-ão (sic) que o Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração.

Mas com a ressalva já mencionada acima (QECR : 11):

(...) uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM (em caixa alta no original) de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do *Quadro Europeu Comum de Referência* não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.

Ainda que os idealizadores do *Quadro Europeu Comum de Referência* não tenham tido a intenção de torná-lo uma obra normativa e sim de referência, a verdade é que ele se tornou de fato uma “bíblia” para praticamente todos os estabelecimentos de ensino de línguas e para as editoras de material didático de todas as línguas europeias (Uphoff 2009 :79). Os níveis de proficiência que foram desenvolvidos no QECR de A1 até C2 foram adotados p.ex. pelas editoras e pelos institutos de divulgação de língua e cultura nacionais europeus (*Alliance Française, Instituto Cervantes, Goethe-Institut* entre outros). Pode-se afirmar que o QECR teve impacto praticamente no mundo inteiro, já que as línguas europeias modernas (inglês, francês, espanhol alemão, italiano e português) são as mais ensinadas internacionalmente como línguas estrangeiras.

Uma grande novidade do QECR é a constatação de que há vários níveis de proficiência e que não se pode dizer que se fala um idioma apenas quando se julga “dominá-lo” 100% - como se costumava dizer antes de seu advento (QECR : 22):

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Os níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 correspondem a vários níveis de conhecimento da língua que se refletem em situações reais de uso dela, i.e. o aprendiz de inglês, alemão ou português deverá ser capaz de agir e interagir em determinados contextos de acordo com seu grau de conhecimento da língua (QECR : 13):

Os níveis comuns de referência, apresentados no Capítulo 3, permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência, através dos parâmetros do esquema descritivo.

Em uma Europa com uma diversidade de línguas tão grande, é importante o termo *plurilinguismo*. Diferentemente do multilinguismo, que se refere ao fato de uma comunidade ou pessoa falar várias línguas, seria aquele o reflexo de toda competência comunicativa adquirida por um indivíduo, que compreenderia todas as suas experiências linguísticas e paralinguísticas, sejam elas na língua materna ou e língua(s) estrangeira(s).

Claro está que não se pode esperar que alguém aprenda vários idiomas estrangeiros no sentido tradicional de “proficiência total”. Algumas pessoas precisam de um idioma estrangeiro porque passam férias em determinado país, outras porque a utilizam em viagens de negócios – a cada uma dessas realidades corresponde uma gama de conhecimentos: para passar férias na Grécia o indivíduo tem de saber expressar-se e entender o que lhe é dito em situações que correspondem geralmente ao nível A1, para poder relacionar-se com um parceiro de negócios, o falante estrangeiro precisará provavelmente de um nível de conhecimentos equivalentes ao nível B2. Daí a importância dos níveis: “(...) o número de níveis [de proficiência] necessários a um utilizador depende da razão que o leva a fazer essas distinções e do uso que fará da informação obtida” (QECR : 14).

Mas, quais são as diretrizes por assim dizer do QECR? A abordagem dada pelos autores é claramente comunicativa e intercultural, senão vejamos (QECR : 13):

(...) dar uma imagem clara das competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias).

Até o momento temos utilizado propositalmente o termo “conhecimento linguístico” quase que exclusivamente para referir-nos àquilo que o aprendiz de língua estrangeira ou segunda deve saber para interagir com falantes nativos. Na verdade, sabe-se hoje em dia que o conhecimento puramente linguístico,

gramatical e de vocabulário, não garante uma comunicação plenamente satisfatória. Os autores do QEER levaram-no também em consideração (QEER : 25):

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.(...) Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.

O QEER define vários tipos de competências, dentre elas as gerais e as comunicativas em língua. As competências comunicativas em língua englobariam a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. A competência linguística seria aquilo que comumente se costuma chamar de gramática e vocabulário, sem contexto cultural, como se pode ler no QEER (p. 34):

A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (grifo nosso)

A competência sociolinguística seria aquela que englobaria o que comumente se denomina “conhecimento da cultura” da sociedade onde se fala uma determinada língua. Não somente no sentido de *faktische Landeskunde* (fatos e datas importantes de um país), mas principalmente no sentido de regras, convenções sociais que por vezes são negligenciadas ainda hoje no ensino de línguas estrangeiras em prol da gramática e do vocabulário, mas que são por vezes determinantes para o fracasso ou sucesso da interação entre indivíduos de culturas diferentes (QEER : 35):

As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

A competência pragmática é aquela que diz respeito às funções da língua, à construção do texto, seja ele escrito ou falado (QECR : 35):

As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interacções e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

O parágrafo supracitado é de grande interesse para nós, pois menciona dois termos – ironia e paródia - comumente relacionados ao tema do presente trabalho: o humor. As definições dos termos humor e riso serão objeto de outro capítulo, mas gostaríamos de deter-nos sobre a afirmação acima de que a ironia e paródia – conceitos comumente associados ao humor - estariam contidas nas competências pragmáticas.

A nosso ver, a ironia - assim como o humor - é algo que está primordialmente relacionado à competência sociolinguística, pois se trata de um elemento que depende muitas vezes não só de conhecimentos linguísticos, mas também de uma compreensão mais apurada da sociedade em que a língua é falada.

Talvez sejam as duas competências – vistas pelo QECR como sendo estanques - ainda que partes de um todo chamado competências – na verdade indissociáveis, já que as funções da língua são em princípio iguais em todas as línguas (apresentar-se, retrucar, concordar etc.), porém pragmaticamente diferentes por questões socioculturais. Assim, podemos aprender a saudar alguém pela primeira vez ao sermos apresentados com um simples aperto de mãos, com dois beijos no rosto ou com um sorriso apenas, ainda que se digam as mesmas palavras traduzidas na língua-alvo: prazer em conhecê-lo. Não concordamos tampouco com a colocação feita no trecho acima citado do QECR sobre ser a competência linguística “independente” de sua realização pragmática e seu valor sociolinguístico. No nosso entendimento, mesmo o ensino da gramática é indissociável do conhecimento cultural.

A explicação pretensamente puramente gramatical das formas verbais no português brasileiro (doravante PB) p.ex. se revela eminentemente sociocultural e pragmática ao se discutir e explicar ao aprendiz de PLE/PL2 quando se deve

utilizar você, o senhor/a senhora ou mesmo tu! (Meyer 2004) A mesma observação vale para o alemão, que além do par *du*-primeiro nome/*Sie*-nome de família, que sempre fez parte dos primeiros conhecimentos a serem internalizados por aqueles que aprendiam o idioma de Goethe - pois não correspondem exatamente ao nosso par você/o senhor - possui agora um novo par *Sie*-primeiro nome, o que reflete uma nova realidade social na Alemanha de uns 15 anos para cá (Berger 2007).

Ainda que o QECR divida teoricamente as competências como foi descrito acima - com todas suas subdivisões (competências morfossintáticas, fonológicas etc.) – não se pode negar que ele reflete a atual tendência no ensino de línguas estrangeiras hoje. Relativizou-se o papel dos conhecimentos puramente linguísticos - que foram durante muito tempo priorizados no ensino de línguas estrangeiras - para valorizar-se também os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos.

Acerca do que se consideram aspectos sociolinguísticos ou culturais voltaremos a discorrer no próximo capítulo. Antes, gostaríamos de deter-nos brevemente naquilo que o QECR tem a dizer sobre o humor especificamente.

Em seu capítulo 5, onde trata detalhadamente do conhecimento sociocultural, pág. 149, o QECR lista o humor entre os “valores, as crenças e as atitudes” que integrariam as competências gerais (QECR : 148) :

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.

O humor seria então um conhecimento importante para se entender uma determinada cultura, já que a imagem que se tem dela poderia ser corrompida por estereótipos, preconceitos. No entanto, apesar de parecer tão importante, o termo “humor” seus derivados “humorístico” só aparece nas descrições dos *can-do-statements* (descrições de atos de fala) no nível C1 (QECR : 173):

ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
(...)

C1 É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e deusos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os **humorísticos** e as subtilezas. (p. 173)

IDENTIFICAR INDÍCIOS E FAZER INFERÊNCIAS (oral e escrito)

Como C1.

C1 É hábil no uso de indícios contextuais, gramaticais e lexicais de forma a poder inferir atitudes, **humores** e intenções e prever o que vem a seguir. (p. 112)

CONVERSAÇÃO

C2 É capaz de conversar com à-vontade e de forma adequada sem que as limitações linguísticas o impeçam de levar uma vida social e pessoal realizada.

C1 É capaz de utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afectivo, subtil e **humorístico**. (p. 116)

CORRESPONDÊNCIA

C2 Como B1.

C1 É capaz de se exprimir com clareza e correcção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e **humorístico**. (p.124)

O humor só poderia então ser aprendido - e apreendido/compreendido – no nível C1? Em uma sociedade como a brasileira, que se autodefine comumente como bem-humorada, terá o estrangeiro que esperar até atingir um nível de proficiência tão alto para poder interagir corretamente com os falantes nativos?

Ainda que os níveis de proficiência não sejam necessariamente comparáveis aos conteúdos gramaticais, nota-se uma progressão nos conteúdos da competência linguística que de certo modo segue alguns critérios antigos: primeiro se aprende o presente dos verbos, depois o passado e assim por diante. No entanto, sabe-se que a complexidade dos conhecimentos puramente linguísticos que um aprendiz brasileiro de alemão necessita para atingir o nível C1 não é a mesma que ele necessitaria para atingir o mesmo nível em espanhol, por exemplo. O nível C1 é o penúltimo, na classificação global de competências (QECR : 49):

Utilizador proficiente

C2 É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

C1 É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (p. 49) (grifo nosso)

Esse é um dos grandes problemas encontrados no QERC e sua adequação a todas as línguas modernas europeias. Pode-se atingir o mesmo nível de proficiência em todas as línguas com o mesmo tempo de estudo? Parece depender também da proximidade entre a língua materna e a língua-alvo. Um aprendiz holandês de alemão poderá atingir o nível C1 mais rapidamente que um aprendiz brasileiro?

Sem entrarmos nesse mérito, refaremos a pergunta: O que dizer do humor? Será que o fato de o QECR só mencionar o termo humor no nível C1 está relacionado com o pré-conceito de que só se pode entender o humor de uma determinada cultura quando se possui um conhecimento linguístico muito refinado da língua da qual ela se utiliza? Ou dependerá muito mais da proximidade cultural entre eles – o que não necessariamente significa proximidade geográfica – como nos ensinam estudiosos como Hofstede, Hall e Lewis. A nosso ver, o humor opera mais no não-dito, como afirma Matos (2008 : 399):

(...) as inferências, sobretudo as de natureza pragmática, operam num quadro onde a cultura pode intervir de forma determinante. Talvez seja essa uma parte da explicação para a conhecida dificuldade de fazer humor numa língua (logo, num quadro cultural) diferente, uma vez que este actua sobretudo ao nível do não literal e do não explícito do discurso.

Portanto, o humor depende e independe ao mesmo tempo da língua, não sendo necessário, para seu entendimento, necessariamente de elementos puramente lingüísticos. Possenti afirma em seus vários trabalhos sobre o assunto que muito já foi dito sobre os aspectos culturais do humor, principalmente das piadas. Segundo Possenti (2005), o gênero piada teria uma estrutura praticamente universal, linguística no sentido mais estrito, mas seus temas poderiam ser tanto universais quanto específicos de cada cultura. Aquilo do que se ri poderia variar de sociedade para sociedade, dependendo de seus valores, crenças, tabus, mas *como se ri seria* – pelo menos no caso das piadas – universal.