

SIGNIFICAÇÃO LINGUÍSTICA E PROCESSO AVALIATIVO:

Uma hipótese pragmática de avaliação da compreensão do significado das palavras no contexto de ensino de línguas

LINGUISTIC MEANING AND EVALUATION PROCESS:

A pragmatic hypothesis for evaluating the understanding of word meaning in the context of language teaching



Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 8/07/2025
 Aprovação do trabalho: 12/05/2026
 Publicação do trabalho: 14/08/2026

Gerson Francisco de Arruda Júnior  

gerson.junior@ueap.edu.br

Universidade do Estado do Amapá

COMO CITAR

ARRUDA, Gerson. SIGNIFICAÇÃO LINGUÍSTICA E PROCESSO AVALIATIVO: Uma hipótese pragmática de avaliação da compreensão do significado das palavras no contexto de ensino de línguas. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 162-175, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1022>.

Resumo

Este artigo apresenta uma hipótese pragmática de avaliação da compreensão do significado das palavras no contexto do ensino de línguas. A hipótese proposta tem um forte viés filosófico e se fundamenta na concepção wittgensteiniana de linguagem, à qual concebe a linguagem como um jogo. O texto se divide em três momentos: primeiro, discorre-se sobre o caráter pragmático da linguagem; segundo, considera-se a noção wittgensteiniana de *uso* e a questão do aprendizado linguístico que dela decorre; terceiro, apresenta-se a hipótese do modelo pragmático de avaliação, inspirado no pensamento de Wittgenstein. A conclusão do autor é que, dados os aspectos pragmáticos da linguagem, somente uma avaliação de cariz pragmático é que será capaz de corretamente verificar a aprendizagem no contexto de ensino de línguas.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas; ensino de línguas; pragmatismo; processo de avaliação; Wittgenstein.

Abstract:

This article presents a pragmatic hypothesis for evaluation the understanding of the meaning of words in the context of language teaching. The proposed hypothesis has a strong philosophical bias and is based on Wittgenstein's conception of language, which conceives language as a game. The text is divided into three parts: first, it discusses the pragmatic nature of language; second, it considers Wittgenstein's notion of use and the issue of language learning that arises from it; third, it presents the hypothesis of the pragmatic model of assessment, inspired by Wittgenstein's thinking. The author's conclusion is that, given the pragmatic aspects of language, only a pragmatic assessment will be able to correctly verify learning in the context of language teaching.

Key words: Aprendizagem de línguas; ensino de línguas; pragmatismo; processo de avaliação; Wittgenstein.

Introdução

É amplamente reconhecido entre os educadores que a avaliação é uma das mais complexas etapas no processo de ensino-aprendizagem, de um modo geral, e também do ensino de línguas, de um modo particular. Na história da educação, diferentes formas de avaliação foram apresentadas e discutidas. Contemporaneamente, é recorrente a apresentação de novas propostas, e, seguindo as orientações e diretrizes gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, quase todas elas apresentam propostas de avaliação marcadas pela valorização de aspectos qualitativos e formativos, embora os aspectos quantitativos também permaneçam relevantes no contexto das normativas educacionais brasileiras..

No caso específico do contexto do ensino de línguas, grande parte dos modelos avaliativos apresentados hoje ainda são fortemente marcado por parâmetros metalistas e cognitivistas (cf. Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014; Kleiman, 2005; Lopes, 2006). Em tese, embora não desconsiderem aspectos fonéticos e morfossintáticos, esses processos avaliativos predominantemente giram em torno da questão de saber o que significa, num contexto de ensino de uma língua, uma determinada palavra ou termo. Desse ponto de vista, compreender o significado de uma palavra é, de fato, saber explicar tal significado. Portanto, nesse modelo de avaliação, há um forte componente epistemológico envolvido, e compete ao processo de avaliação dar conta desse componente.

Embora amplamente praticado, os resultados decorrentes da aplicação desse modelo apresentam limitações no que se refere à compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem. Um dos mais evidentes desses limites é o de que tal modelo não dar conta dos múltiplos aspectos e dimensões envolvidos no processo de aquisição de uma língua. Nomeadamente, aspectos intersubjetivos e pragmáticos são quase que completamente ignorados por essa proposta de avaliação. Assim sendo, é urgente a necessidade de (re)pensar um tipo alternativo de avaliação que seja capaz de dar conta da multiplicidade de enfoques presentes no processo de aquisição de uma língua. Reconhecendo essa necessidade, o presente texto propõe uma hipótese pragmática de avaliação do ensino de línguas inspirado na pragmática linguística apresentada pelo filósofo austríaco Wittgenstein. Especificamente, objetiva-se traçar, ainda que em suas linhas mais gerais, uma hipótese de avaliação da compreensão do significado das palavras, a partir das inflexões filosóficas apresentadas na pragmática linguística de Wittgenstein, sobretudo quanto à noção de *uso* por ele defendida.

Para alcançarmos esse objetivo, o artigo está dividido em, basicamente, três momentos. Inicialmente, discutiremos sobre o caráter pragmático da linguagem, tal como ele é ressaltado na concepção wittgensteiniana da linguagem como um jogo. Depois, consideraremos a noção wittgensteiniana de *uso* e a questão do aprendizado linguístico que dela decorre. Por fim, apresentaremos a hipótese teórica do modelo pragmático de avaliação, inspirado no pensamento de Wittgenstein. Essa é, sem dúvida, a parte mais importante do artigo.

Se levada a cabo, essa proposta contribuirá para o campo da avaliação no ensino de línguas ao problematizar modelos avaliativos de base predominantemente cognitivista ou mentalista e ao propor uma inflexão teórico-metodológica sustentada na filosofia da linguagem de Wittgenstein. Ao conceber a linguagem como prática social e os significados como constituídos no *uso*, o estudo argumenta em favor de uma perspectiva pragmática de avaliação, na qual a competência linguística é compreendida a partir da capacidade de mobilização contextual da linguagem. Nesse sentido, a principal contribuição do artigo reside em oferecer uma hipótese avaliativa que desloca o foco do conhecimento declarativo para o *uso* situado da língua,

aproximando a avaliação dos processos reais de interação comunicativa e das práticas sociais de linguagem.

1 Wittgenstein e o caráter pragmático da linguagem

Na sua *Spätphilosophie*, Wittgenstein concebe a linguagem como um jogo¹. Na verdade, para ele, a linguagem é constituída de inúmeros *jogos de linguagem*². O cerne da analogia entre o jogo e a linguagem está no fato de essas instâncias terem as seguintes características comuns: (a) são atividades públicas; (b) são atividades governadas por regras; (c) são passíveis de serem ensinadas e aprendidas (cf. Wittgenstein, 1958, p. 5).

Assim concebida, o fenômeno linguístico não pode ser uma unidade formal (como, segundo Wittgenstein (2005, § 23), pensam os lógicos), nem pode ser concebida de maneira unívoca e definitiva. Pelo contrário. Do seu ponto de vista, tal fenômeno é um “um labirinto de caminhos” (Wittgenstein, 2005, § 203), “uma família de estruturas mais ou menos aparentadas entre si” (Wittgenstein, 2005, § 108), na qual se efetiva uma complexa rede de ações sociais. Tal conjunto de ações e imbricamentos constituem a *forma de vida* que caracteriza os homens.

Ao se apropriar da analogia do jogo para esclarecer o obscuro e complexo *tema* da linguagem, Wittgenstein estava ciente de que, por não se tratar de coisas idênticas (mas, apenas semelhantes), muitas características de jogos não têm quaisquer analogias com a linguagem, por exemplo, a linguagem não é, nunca, um passatempo. Quer isso dizer que, aqui, não se está assumindo nem defendendo a ideia segundo a qual a linguagem seja apenas um jogo, ou mesmo que aquilo que chamamos de “jogo” seja tão complexo quanto à linguagem. De fato, ao usar essa analogia com o jogo, o propósito de Wittgenstein é o de esclarecer e elucidar os trajetos para uma mais completa compreensão do correto funcionamento de nossa linguagem (cf. Wittgenstein, 2005, § 83).

Sob uma perspectiva analítica, o fenômeno humano da linguagem não só precede, como se apresenta como um domínio de maior complexidade do que o dos jogos. Aliás, desse ponto de vista, é porque há linguagem que há jogos e, sendo assim, podemos até afirmar que os próprios jogos são *jogos de linguagem*. Para sermos mais enfático nessa afirmação, não é possível pensarmos uma sociedade sem linguagem, mas, por exemplo, é totalmente pertinente e possível concebermos uma sociedade cuja noção de jogos seja completamente inexistente.

Contudo, admitindo que o jogo é uma atividade que pressupõe determinados comportamentos, o emprego de regras, algumas comuns reações, disposições, propensões, habilidades adquiridas pelo domínio e treino de técnicas, etc., o cerne da analogia proposta por Wittgenstein é a seguinte: assim como o jogo, o fenômeno linguístico é compreendido como uma *práxis*, isto é, um conjunto de ações guiado por regras e, como tal, também pressupõe reações comuns, propensões, habilidade adquiridas pela aplicação de técnicas. Dessa forma, a ideia subjacente à essa concepção é a de que falar e empregar uma linguagem é, primeiramente, seguir

¹ Freeman Dyson relatou a Norman Malcolm que um dia Wittgenstein estava passando por um campo onde uma partida de futebol estava em andamento e subitamente o pensamento que assaltou a sua mente foi o de que “na linguagem jogamos *jogos com palavras*”. Embora contado em tom de anedota, a analogia descrita nesse episódio não só sintetiza a concepção de linguagem assumida por Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento, a sua *Spätphilosophie*, mas também, como acredita Malcolm, sugere a possível origem de um dos conceitos-chave dessa fase de seu pensamento: a noção de *jogos de linguagem*. (cf. Malcolm, 2001, p. 65).

² Sobre o conceito de *jogos de linguagem* em Wittgenstein, cf. Arruda Júnior, 2014.

certos comportamentos regulares, e a intenção do paralelo entre esses diferentes domínios é a de, pelos jogos, enxergarmos os múltiplos e variados aspectos de nossa linguagem que, não poucas vezes, nos escapam, a saber: a sua imprescindível associação com as ações humanas, as suas várias funções, e a função normativa que as regras linguísticas assumem nessas práticas.

Em tese, podemos dizer que, com essa analogia, Wittgenstein pretende evidenciar os aspectos pragmáticos presentes na prática do complexo fenômeno humano da linguagem, e isso implica, como veremos a seguir, uma imprescindível reformulação não apenas na maneira como *usamos* as palavras, mas, sobretudo, como ensinamos e avaliamos o ensino de línguas.

2 Uso, “ensino ostensivo” e o aprendizado da linguagem

Os aspectos pragmáticos na concepção wittgensteiniana de linguagem encontram sua formulação mais bem elaborada na obra *Investigações Filosóficas*. Para melhor compreendermos esses aspectos, devemos considerar pelo menos dois fatores centrais: o primeiro deles é a noção de *uso* exposta por Wittgenstein nessa fase de seu pensamento; e, o segundo, o modo como as palavras adquirem seus respectivos significados no contexto da sua nova concepção de funcionamento da linguagem, o que implica diretamente no modo como elas são ensinadas.

Concebida como uma atividade social, a prática da linguagem desempenha funções distintas na vida e ações humanas (cf. Arruda Júnior, 2017, p. 75-81). Nesse novo expediente, a noção de *uso* torna-se relevante porque essas variadas funções desempenhadas pela linguagem nas ações humanas derivam-se precisamente da multiplicidade dos *usos* que fazemos dos elementos linguísticos, isto é, das palavras que constituem nossa linguagem. De fato, desse ponto de vista, o *uso* de uma palavra passa a ser um elemento pragmático-linguístico imprescindível à atividade prática da linguagem humana.

Com essa compreensão, Wittgenstein realiza um grande feito nos estudos da linguagem, uma vez que desloca a questão sobre o significado das palavras do domínio epistemológico para o domínio pragmático. Nesse contexto, a pergunta comumente feita no aprendizado de qualquer língua, a saber, “qual é (que é) o significado desta palavra?”, que possui bases predominantemente mentalistas/cognitivistas, e também essencialistas, é substituída pela pergunta: “como *usamos* esta palavra?”, a qual, devido ao seu cariz eminentemente pragmático, se constitui agora como o modo correto de elaborar a questão. Em outras palavras, e ressaltando o *slogan* recomendado – segundo Wisdom – pelo próprio Wittgenstein³, a maneira correta de colocar a questão sobre a significação de uma palavra no contexto do ensino de línguas não é perguntando pelo significado em si, mas sim pelo modo como a palavra é *usada*. É dessa maneira que a relação entre o *uso* e o significado assume um papel relevante para o entendimento da pragmática linguística das *Investigações Filosóficas*.

Uma das consequências imediatas decorrentes desse contexto pragmático proposto por Wittgenstein é que, por ele, somos conduzidos à reconsideração da questão do ensino das línguas, sobretudo quanto à aquisição e ao próprio processo de ensino/aprendizagem, seja essa língua materna ou não. Quanto ao aprendizado da língua materna, convém notar que, ao tratar tal processo, bem como do modo como se instaura

³ O *Slogan* é: “Não pergunte pelo significado, pergunte pelo uso”. Segundo Wisdom (1965, p. 87), ele fora recomendado por Wittgenstein como antídoto à ideia de que a significação é um objeto. Contudo, na realidade, ele não se encontra em nenhum escrito de Wittgenstein, e durante muito tempo foi atribuído ao próprio Wisdom. Ainda, sobre isso, cf. Barbosa Filho, 2008, p. 176, 177.

esse ensino, Wittgenstein não está discorrendo sobre psicologia infantil, e muito menos assumindo alguma das teorias existentes na “grande variedade de concepções errôneas” sobre o assunto, mas está, pelo contrário, e em suas próprias palavras, “fazendo uma ligação entre o conceito de ensino e o conceito de significado” (Wittgenstein, 1998, p. 16). Isso, como mais adiante se verá, será fundamental para a proposição de um modelo pragmático de avaliação.

Embora, à primeira vista, não pareça, há, de fato, uma nítida ligação entre esses conceitos, pois o que se ensina no ensino de línguas é o *uso* (significado) das palavras, e o plano que brota dessa conexão é o de considerar tal processo como sendo uma atividade controlada por regras que podem, por definição, ser aprendidas e ensinadas. Trata-se, portanto, de um processo de ensino/aprendizagem que, por exemplo, as crianças são educadas para *usar* as palavras de determinadas maneiras e, com isso, são levadas a executarem certos tipos de atividades e reagirem de modo específico às palavras dos outros utentes da língua a ela ensinada (Wittgenstein, 2005, § 6).

Diante disto, surge uma questão primordial: como, no âmbito de ensino de línguas, um signo linguístico é inserido no contexto de sua aquisição, ou seja, como é que se aprende as primeiras palavras de uma língua? As teorias de ensino e aprendizagem que se fundamentam em pressupostos mentalistas e cognitivistas, as quais, à semelhança da concepção agostiniana da linguagem (à qual Wittgenstein se contrapõe nas *Investigações Filosóficas*), defendem um tipo de “paradigma da nomeação”, tendem a sustentar que o processo de aprendizado de línguas se assenta sobre duas ideias essenciais, a saber: (1) que, a rigor, a aprendizagem de uma dada língua resume-se, pelo menos inicialmente, ao aprendizado de nomes (sinais) que designam objetos (cf. Wittgenstein, 2005, § 1); e (2) que tal aprendizado tem como finalidade exclusiva – à semelhança da “linguagem natural de todos os povos” (gestos, expressões e movimentos corpóreos etc.) – exprimir verbalmente as “afecções da alma” (Wittgenstein, 2005, § 1).

Como claramente pode-se perceber, nesse paradigma, o processo de ensino/aprendizagem das palavras se dá por ostensão, e, geralmente, o processo é concebido da seguinte maneira: o ato de ensinar consistiria, sem exceção, em *apontar* para objetos à medida que as palavras que os designam fossem pronunciadas; e o ato de aprender consistiria, também sem exceção, em dizer as mesmas palavras todas as vezes que os referidos objetos fossem apresentados (cf. Wittgenstein, 2005, § 7). Sendo assim, percebe-se que, de um lado ou de outro, o que determina o ensino/aprendizado da língua é os objetos que as palavras designam, pois conhecer, mais especificamente, compreender uma palavra é, nessa ótica, conhecer o objeto que a palavra substitui.

Esse tipo de compreensão é, com algumas ressalvas, próprios dos chamados “nomes próprios”. Contudo, como sabemos, nem todas as palavras de uma dada língua têm o mesmo modo de significação dos nomes próprios. Ora, é exatamente por reconhecer os limites de tal modelo de aprendizagem que a pragmática wittgensteiniana não focaliza a sua atenção nos objetos nomeados pelas palavras, e recorre à prática quotidiana do *uso* da língua no seio de uma comunidade linguística para estabelecer em que circunstância se dá a sua aquisição e compreensão.

Tendo em vista esse cenário pragmático, a maneira de conceber o processo de ensino/aprendizagem de línguas é radicalmente modificado, pois, sob esse pressuposto, para Wittgenstein (2005, § 5) ensinar a linguagem não é *explicar*, mas, *treinar* (*Abrichten*). Com efeito, se de fato considerarmos o processo de *explicar*, próprio de teorias mentalistas do aprendizado, já devemos pressupor certas habilidades linguísticas fundamentais que permitem, por exemplo, tirar alguma dúvida ou mesmo solicitar outros esclarecimentos sobre qualquer explicação dada, como se o aprendiz (mais especificamente aqui uma criança em fase de

aquisição de sua língua materna), já tivesse uma língua, ou pelo menos determinadas compreensões linguísticas a ponto de ser capaz de pedir alguma explicação ou mesmo ser capaz de perguntar pelo significado de uma palavra (cf. Wittgenstein, 2005, § 6, 27, 32).

Já o objetivo do *treino*, por sua vez, é habilitar os aprendizes a *usarem* corretamente as palavras da língua aprendida. Deste ponto de vista, portanto, as primeiras palavras que aprendemos não nos podem ser ensinadas por meio do *uso* de outras palavras, por meio de *explicações* ou mesmo definições, as quais já pressupõem um domínio de significação disponível, mas por um processo de *treino* do seu *uso*, onde os aprendizes são *adestrados* (para manter o sentido do termo alemão empregado por Wittgenstein) para executarem determinadas ações mediante tal *uso*. (cf. Wittgenstein, 1958, p. 23, 34; e: Wittgenstein, 1984, p. 117, 152).

Conforme o campo semântico do termo alemão (*Abrichten*), que na edição das *Investigações Filosóficas* utilizada nesse artigo é traduzido por *treino*, este treino é análogo ao *treino* dado a um animal, no qual se tenciona obter reações regulares mediante um caminho de estímulo definido. Contudo, é importante destacar que a noção de “treino” aqui mobilizada não corresponde à perspectiva behaviorista de aprendizagem, associada ao condicionamento estímulo-resposta e à obtenção de reações regulares por meio de estímulos previamente definidos. Tal *treino* consiste no ensino do *uso* das palavras (que envolve exemplos, gestos de aprovação e reprovação, recompensas, etc.) para obtenção de certas reações comuns dos aprendizes. Trata-se, portanto, de um *treino* para a realização de atividades *normativas*; e ele constitui, assim, condição suficiente e necessária para o aprendizado da linguagem: é condição suficiente porque ele é tudo o que se precisa para aprender o *uso* das palavras; e é condição necessária porque não podemos aprender quaisquer *usos* das palavras sem ele. É, pois, pelo *treino* que, num contexto de ensino de línguas, os aprendizes aprendem a *usar* as palavras e reagir a elas, e esses *usos* iniciais são propedêuticos para outros *usos* futuros dessas palavras.

Quanto a isso, convém destacar que uma parte indispensável neste processo de *treino* é o que Wittgenstein chama de “ensino ostensivo” (*hinweisendes Lehren*) das palavras, que não pode, jamais, ser confundido com a “definição ostensiva”. Sem dúvida, quem ensina uma língua também “aponta para objetos e dirige a atenção da criança para eles enquanto profere uma palavra”; por isso, Wittgenstein reconhece que a ostensão é uma parte importante no *treino* dado, por exemplo, a uma criança no processo de aprendizagem da língua materna. Contudo, o ato ostensivo aqui evocado (isto é, dado por ensino ostensivo) é menos ambicioso do que o reclamado pela definição ostensiva, e consiste apenas no estabelecimento de “uma ligação associativa (*eine assoziative Verbindung*) entre a palavra e a coisa” (Wittgenstein, 2005, § 6), que é uma parte requerida no processo de *adestramento* para o *uso* das palavras. É sob esse contexto básico que a ostensão assume, para Wittgenstein, um papel relevante no *treino* que permite a aquisição da língua, e é por meio dela que os aprendizes aprendem, por exemplo, padrões de cores, os primeiros numerais, o *uso* dos indicadores “para lá”, “isso”, “ali”, etc. (Wittgenstein, 2005, § 8-9).

Entretanto, esses e outros exemplos semelhantes evidenciam que o ato de ostensão estabelecido pelo *ensino ostensivo* apenas prepara o aprendiz para o *uso* das palavras, e é de fundamental importância ressaltarmos que, por desempenhar papéis muito diferentes no treino que permite a aquisição da linguagem, a ostensão dada neste ato primitivo de ensino também servirá de base para os futuros e diversos *usos* das palavras e expressões ensinadas. Em outros termos, os gestos ostensivos fundamentais nesses atos de denominação não somente fazem parte do *adestramento* para os *usos* iniciais das palavras ensinadas, como também possibilitam todos os *usos* possíveis que tais palavras possam ter (cf. Wittgenstein, 2005, § 9). Nesse caso, a ligação associativa entre a palavra e o objeto está fundamentada não na conexão conceitual entre

significado e objeto, mas entre significado e *uso*, a compreensão da palavra no “ensino ostensivo” apenas se efetua “acompanhada de determinada instrução” (*bestimmten Unterricht*), isto é, de um *treino* dado num contexto específico, se dá, por assim dizer, no interior de um *jogo de linguagem*.

As circunstâncias em que se dão esses *treinos*, bem como as instruções que as acompanham nesse processo de ensino das palavras, constituem o que Wittgenstein chama de “*jogos de linguagem* por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna” (Wittgenstein, 2005, § 7). Neste caso, o aprendizado de uma palavra seria, para ele, comparável ao aprendizado do uso de uma peça de xadrez (cf. Wittgenstein, 2005, § 31). Por várias vezes, Wittgenstein compara o ensino das palavras com o ensino do jogo de xadrez, e o raciocínio se dá da seguinte forma: assim como não aprendemos as funções do “rei do xadrez” simplesmente olhando para a forma da figura que caracteriza essa peça nesse jogo, mas por aprendermos os lances válidos que podem ser feitos com esta figura dentro do jogo de xadrez, assim também não aprendemos o *uso* das palavras num determinado *jogo de linguagem* simplesmente por identificá-la e associá-la a um referente, mas pelos seus diferentes *empregos* e *aplicações* nas variadas *circunstâncias* em que se dá tal jogo. É por isso que mesmo o ensino de palavras que não possuem referentes para os quais se possam apontar pode ser adequadamente descrito.

O *uso*, portanto, só será ensinado se os contextos já forem dados: “só vamos dizer que ele lhe ensina o uso se o lugar onde a peça for colocada já estiver preparado” (Wittgenstein, 2005, § 31). Wittgenstein exemplifica isso com a seguinte ilustração: “é só em relação a um determinado mecanismo que uma dada alavanca pode ser considerada uma alavanca de travão. Desprendida, porém, de seu apoio, não é nem ao menos uma alavanca, antes pode ser qualquer coisa, ou nada” (Wittgenstein, 2005, § 6). Sendo assim, o ensino do *uso* de uma palavra envolve o ensino do *uso* dessa palavra em um contexto específico, em um *jogo de linguagem*. E, porque pressupõe a diversidade dos *jogos de linguagem*, a preparação para o *uso* das palavras dada a um aprendiz no processo de ensino/aprendizagem de uma dada língua através do “ensino ostensivo” é feita a partir da inserção dessas palavras em cada um desses variados *jogos*.

É exatamente por pressupor essas circunstâncias linguísticas que o processo de “ensino ostensivo” possibilita que toda a explicação de *uso* da linguagem tenha seu fundamento no *treino* (cf. Wittgenstein, 1967, § 419). Desse ponto de vista, aprender uma língua é, portanto, adquirir, através do *treino*, aptidões e habilidades para *usar* as palavras; é dominar uma técnica; e isso só é efetuado por um *treino* na prática do *uso* da linguagem. Esse processo, como era de se esperar, reivindica um novo modelo de avaliação.

3 A hipótese teórica de um modelo pragmático de avaliação

O ponto de vista segundo o qual o significado de uma palavra lhe é concedido pelo *uso* linguístico que se faz dessa palavra em diferentes circunstâncias acarreta uma urgente e necessária reformulação dos processos de ensino de línguas, uma vez que o problema da compreensão das palavras está intimamente ligado à questão da significação. De modo mais específico, a afirmação de um novo modelo de processo de ensino implica numa nova proposta de modelo de avaliação dos esperados resultados desse processo.

Antes de apresentar a sua proposta de como devemos avaliar se alguém compreendeu e aprendeu, ou não, o significado das palavras no contexto do ensino de línguas, Wittgenstein, considerando os fundamentos pragmáticos da linguagem (cf. Wittgenstein, 2005, § 154-184), passa em revista alguns modelos mentalistas/cognitivistas de avaliação, condenando todos eles ao fracasso. Na verdade, trata-se de uma análise minuciosa de algumas abordagens mentalistas à compreensão do fenômeno humano da linguagem (cf.

Wittgenstein, 2005, § 138-155), mostrando que nenhum desses candidatos são necessários e/ou suficientes para que corretamente se avalie se alguém aprendeu ou não o significado das palavras ensinadas, no âmbito do ensino de línguas. Do seu ponto de vista, e de modo objetivo, as abordagens analisadas erram por conceber que a compreensão do significado das palavras decorre de imagens (cf. Wittgenstein, 2005, § 139-142), estados (cf. Wittgenstein, 2005, § 146-150), ou mesmo processos mentais (cf. Wittgenstein, 2005, § 151-153), e, por isso mesmo, não levam em conta qualquer aspecto pragmático da linguagem em suas respectivas formulações. Assim compreendidas, o processo avaliativo que decorrem dessas abordagens padece dessa mesma fraqueza.

3.1 O fracasso das teorias mentalistas/cognitivistas

O primeiro dos fenômenos mentalistas examinado por Wittgenstein, que por sinal é, dentre eles, ainda hoje, o mais aplicado e difundido, se dedica à busca de saber se a compreensão do significado é algo como uma imagem ou se ela pode ser uma imagem. Em sendo assim, o processo avaliativo proposto para saber se um aprendiz de fato aprendeu ou não o significado das palavras tem que ser capaz de constatar que tal imagem mental é compatível com todos os diversos empregos da palavra de cujo significado ela é imagem. Para mostrar o fracasso dessa concepção, Wittgenstein procede com a análise do *uso* que comumente fazemos do termo “cubo”. Seguindo os pressupostos da ideia sob análise, ele supõe que quando alguém ouve essa palavra, “paira-lhe na mente uma imagem” (talvez um desenho de um cubo), e que esta, por sua vez, determina todos os *usos* possíveis deste termo e nos permite compreender todas as suas aplicações, ao ponto de que se lhe mostrássemos um prisma triangular e afirmássemos que era um cubo, imediatamente nos diria, pelo fato de a sua imagem visual não se “encaixar” com a sua imagem mental, que estamos empregando a palavra «cubo» incorretamente.

Contra isso, porém, Wittgenstein apresenta um contraexemplo bastante convincente. Dirá ele que é completamente possível delinear um determinado *método de projeção* por meio do qual seja possível traçar uma representação (imagem) de um prisma triangular que perfeitamente se “encaixe” naquilo que chamamos “imagem do cubo”. Desse modo, a imagem que “paira no espírito” é aplicável a ambas as figuras geométricas e, com isso, se o pressuposto de que os *usos* do termo “cubo” são estabelecidos pela sua imagem mental, e esta também corresponde a prismas triangulares, então não há nada de incorreto em empregarmos a palavra “cubo” para também designar tais figuras. Ou seja, a imagem projetada “poderia ser empregada também de outro modo”, uma vez que “é possível chamar um outro processo de ‘emprego da imagem do cubo’” e, porque pode ser projetada de várias maneiras, a posse de uma imagem mental não é suficiente para garantir a compreensão da palavra supostamente representada na imagem (cf. Wittgenstein, 2005, § 141).

Em segundo lugar, Wittgenstein analisa a concepção mentalista segundo a qual a compreensão é considerada como um *estado mental*. Agora, a questão que de fato importa saber é a de se o emprego correto de determinadas expressões linguísticas se justifica através da ideia de que isso ocorre porque existe um estado prévio de compreensão, a partir da qual procederia todo o emprego correto dessas expressões em situações concretas de fala. Nesse caso, o processo de avaliação se concentra nesse suposto estado prévio de compreensão, o que, obviamente, seria muito complicado de se averiguar.

Em sua análise, Wittgenstein imediatamente constata que um estado mental dificilmente poderá ser igualado ao que se passa no caso da compreensão do significado das palavras no contexto de ensino de línguas.

Segundo ele, damos o nome de estados mentais aos fenômenos do nosso aparelho psíquico⁴ que, dentre outras coisas, são caracterizados como sendo algo que ocorre durante um determinado espaço de tempo, que pode ser interrompido por outros estados mentais, que podem também aumentar ou diminuir a sua intensidade, etc. A aflição, o nervosismo, e as dores são exemplos de tais fenômenos e, por isso, deles podemos, com propriedade e um mínimo de rigor, dizer que têm um começo, que sofrem uma interrupção (curta ou longa), e até mesmo que têm um fim. Contudo, acerca da compreensão não se pode dizer absolutamente nada semelhante. Se, por um lado, é inteiramente apropriado afirmarmos, por exemplo, que alguém “desde ontem está sentindo dores, ininterruptamente”; por outro, é patentemente absurdo dizer que alguém “compreende uma dada palavra desde ontem, ininterruptamente” (Wittgenstein, 2005, § 150).

Por fim, Wittgenstein considera a ideia segundo a qual a compreensão do significado das palavras de uma dada língua é um *processo mental*. Tal tese é por ele examinada da seguinte forma: recorrendo à matemática, ele exemplifica os variados processos mentais que podem acontecer quando dizemos que compreendemos algo. O exemplo escolhido para proceder a essa análise é o de uma fórmula matemática que regula e conduz uma determinada sucessão numérica, como na seguinte situação: *A* anota uma série de números, e *B* observa-a no intuito de encontrar a lei que rege a sequência da série; ao encontrá-la, *B* compreende a sequência, e afirma que é capaz de continuar a série. Independente do grau de dificuldades aritméticas que norteie a construção da referida sucessão, o cerne da questão aqui posta é o de saber o que ocorre de fato quando *B* diz que “é capaz de continuar a série”, ou seja: o que acontece quando ele a compreende?

Para Wittgenstein, ao dizer que é “capaz de continuar a série”, diversas coisas podem ter acontecido a *B*: (1) ou ele “experimenta diferentes fórmulas algébricas”, e uma delas correspondeu à sequência; (2) ou ele “não pensa em fórmula alguma”, mas, ao observar “com um certo sentimento de tensão” o modo como *A* escreve os números, consegue continuar a sequência, mesmo que “flutue em sua cabeça toda a sorte de pensamentos vagos”; (3) ou ele já conhece a série numérica anotada por *A* e, por isso, é capaz de continuá-la; (4) ou não diz nada, e simplesmente continua a série, tendo, talvez, uma *sensação* de que “isto é fácil!”, etc. Todavia, em cada uma dessas coisas poderemos encontrar um conjunto de processos mentais distintos, e essas ocorrências mentais podem ou não estar associadas à compreensão. Um exemplo claro daquelas situações em que temos uma ocorrência mental associada a um fenômeno de compreensão é o da sensação ressaltada no ponto (4) acima, que, dentre outras coisas, pode ser *exteriorizada* por uma leve e rápida inspiração do ar, como num susto repentino. Porém, nem todas as vezes que tal sensação (bem como a sua exteriorização) ocorre, dá-se o fenômeno da compreensão e, por isso, conclui Wittgenstein, tais processos mentais não constituem a compreensão, mas são apenas *concomitantes* a ela (cf. Wittgenstein, 2005, § 152; Marconi, 1989, p. 86-93).

Como pode ser deduzido, o que, no fundo, caracteriza cada uma dessas instâncias é a ideia segundo a qual aprender é estar num determinado estado mental que garanta a aprendizagem. E, sendo assim todo e qualquer processo avaliativo passa por considerar essas instâncias mentais para servir com critério de avaliação. Em outras palavras, o que de fato se quer saber é o que o aprendiz “tem em mente” ao ser perguntado sobre a compreensão de determinadas palavras, e, para isso, as perguntas norteadoras desse processo tem um forte cunho epistemológico, geralmente indicado pelas frases: “o que significa tal palavra?”;

⁴ Esses estados do aparelho psíquico são considerados por Wittgenstein (2005, § 149) como *disposições*. Por isso, alguns autores, como Thornton (2007, p. 65-71), ao tratarem dessa questão, classificam-na de *disposicionalismo*.

ou: “o que quer dizer essa frase?”, etc. Nesses casos, nenhum aspecto pragmático é levando em conta e, por isso mesmo, saber o que o aprendiz tem em mente (seja uma imagem, um estado ou um processo mental) não é um instrumento eficaz para, de fato, saber se ele compreendeu ou não o significado de uma dada palavra, e um modelo alternativo deverá ser proposto.

3.2 O correto *uso* das palavras como parâmetro avaliativo

O que a análise dessa família de fenômenos mentais revelou foi que a compreensão do significado das palavras de uma dada língua no contexto do ensino dessa língua não pode ser reduzida a qualquer um deles – seja o processo, evento, ou estado, mental. A compreensão do significado de uma palavra “não é um processo psíquico”, diz Wittgenstein (2005, § 154); e, sendo assim, qualquer processo de avaliação que se fundamente em algum desses típicos fenômenos existentes nas teorias mentalistas da significação será incapaz de corretamente verificar o devido processo de aprendizagem, pois nenhum desses fenômenos nem é essencial nem garante a compreensão do significado de uma palavra no contexto de ensino de línguas. Portanto, toda e qualquer avaliação proposta que deseje constatar esse tipo de evento para validar se o que foi ensinado foi de fato aprendido estará flagrantemente condenada ao fracasso.

Porém, essa rejeição do paradigma teórico mentalista/cognitivista abre-nos, portanto, um caminho para enfrentarmos o problema da avaliação da compreensão do significado das palavras de uma dada língua da perspectiva adequada, isto é, de um ponto de vista que considere os aspectos pragmáticos da linguagem. A hipótese pragmática aqui sugerida se fundamenta na ideia segundo a qual as respostas dadas às questões aqui levantadas num contexto de avaliação repousam sobre o entendimento da gramática da palavra “compreender” e, sendo assim, é nos *usos* que fazemos do termo “compreender” (e de seu substantivo cognato) que assenta a solução pragmática para o problema de como dever ser avaliada a compreensão do significado de uma palavra.

Por causa do caráter pragmático que acompanha os *usos* que fazemos dessa palavra, a sua compreensão seria, considerada desse ponto de vista, o “dominar uma técnica” (Wittgenstein, 2005, § 150), ou seja, consistiria na aquisição de uma capacidade para *agir* de determinado modo, isto é, para *usar*, regular e corretamente, as palavras nas circunstâncias em que as mesmas podem ser *usadas*. É por isso que, assim considerada, a gramática da palavra “compreender” está em “estreito parentesco” com a gramática das palavras “saber”, “conhecer”, “ser capaz de”, pois, *compreender* o significado de uma palavra é *conhecer* como ela é *usada*; é *ser capaz* de *usá-la*. (cf. Wittgenstein, 2003, p. 47, 50).

Posto isso, são os *empregos* regulares e socialmente situados de uma palavra que evidenciam sua efetiva compreensão, e não a ocorrência de um suposto evento mental interno tomado como origem do significado. Nessa perspectiva, compreender uma palavra significa saber empregá-la adequadamente em diferentes contextos de interação e agir em conformidade com as regras compartilhadas que organizam os *usos* da linguagem. Assim, aquilo que nos dá o direito de dizermos que alguém compreendeu algo são, pois, as *circunstâncias* debaixo das quais esse alguém *usa* corretamente as palavras, e *age* de acordo com esses *usos*, ou seja, os *critérios* válidos para decidir quando, de fato, ocorrem casos de compreensão de uma palavra não são dados por quaisquer que sejam as ocorrências mentais, mas pelas circunstâncias de seus *usos*.

Compreender o significado de uma palavra é, portanto, dominar uma determinada técnica, é adquirir certas habilidades por meio de um *treino* especializado e, por isso, só se justifica no sucesso manifestável e repetido de comportamentos regulares. Nesse caso, as regras da linguagem e a questão do que de fato consiste

em segui-las revestem-se de uma importância singular (Signorini, 1998; Celani, 1992). Quer isso dizer que, por envolver compreensão do significado das palavras de uma dada língua ensinada, a avaliação de qualquer instância de ensino de línguas reque a verificação desse aspecto pragmático do domínio da técnica de *uso* das palavras aprendidas. Essa concepção aproxima-se de perspectivas da *Applied Linguistics* que compreendem a linguagem como prática social e situada, enfatizando a centralidade do *uso*, da interação e da construção contextual de sentidos (cf. Gee, 2015; van Lier, 2004; Freire *et al*, 2005.).

Sob essa ótica, a avaliação é, portanto, muito mais do que perguntar se os aprendizes entenderam o significado das palavras; é, de fato, o momento de os aprendizes mostrarem que realmente sabem *usar* as palavras de maneira correta m situações concretas de fala. Daí que, nesse caso, a melhor maneira de saber se eles aprenderam não é perguntando o que eles entendem por essa ou aquela palavra, mas é fazendo com que eles apresentem exemplos de situações concretas de falas nas quais a palavra aprendida seja *usada* corretamente.

Essa perspectiva de avaliação dialoga com abordagens que defendem a avaliação como observação das práticas reais de participação linguística e desempenho contextualizado, em oposição à simples verificação de conteúdos supostamente internalizados (cf. Bachman, 1990; Fulcher, 2010). Desse modo, os critérios para reconhecer a compreensão linguística deslocam-se de estados mentais presumidos para os usos efetivos da linguagem em práticas comunicativas concretas, interacionais e socialmente situadas. No campo específico do ensino de línguas, essa perspectiva implica compreender a avaliação não como simples verificação da memorização de regras gramaticais ou definições metalinguísticas, mas como acompanhamento da capacidade do aprendiz de mobilizar a linguagem de forma significativa e contextualizada. Assim, em vez de centrar a avaliação apenas em exercícios de classificação gramatical ou preenchimento de lacunas, pode-se considerar, por exemplo, a habilidade do estudante em participar de uma interação oral, interpretar sentidos em diferentes gêneros discursivos, argumentar em situações concretas de comunicação ou produzir textos adequados a determinados contextos sociais. Desse modo, o foco avaliativo desloca-se do domínio exclusivamente conceitual da língua para os modos concretos de uso linguístico em práticas sociais de interação.

Um dado que convém ressaltar é o fato de que isso não tem nada a ver com o processo avaliativo defendido pelas propostas educacionais alicerçadas no paradigma behaviorista, nas quais o processo de ensino/aprendizagem se dá a partir de um mecanismo de condicionamento de estímulo-resposta-reforço, e, nesse caso, o processo avaliativo se concentra apenas nos comportamentos esperados como resposta a determinados estímulos. No caso da pragmática de Wittgenstein tal processo se desenvolve a partir dos comportamentos verbais dos membros de uma comunidade de falantes que intersubjetivamente se articulam em muitas e diversas circunstâncias linguísticas. O processo proposto pela pragmática wittgensteiniana da linguagem, portanto, é mais complexo, pois associa disposições comportamentais ao próprio *uso* da linguagem. E, nesse caso, a melhor maneira de se avaliar é constatar se as regras de *uso* das palavras estão sendo corretamente seguidas; e isso só será possível se o aprendiz manifestar domínio da técnica de *usar* as palavras aprendidas em seus respectivos contextos. É isso que num ensino de línguas se deve avaliar.

Considerações finais

A avaliação constitui uma etapa fundamental do processo de ensino, especialmente no contexto do ensino de línguas. Nesse sentido, o docente não deverá esquecer das próprias fundamentações do processo de

ensino/aprendizagem, uma vez que a avaliação só será bem-sucedida se os pontos essenciais desse processo forem levados em consideração no momento de verificação da aprendizagem por meio da avaliação.

O presente texto girou em torno dessa finalidade, e seu objetivo foi o de propor uma hipótese pragmática de avaliação da compreensão do significado das palavras no contexto de ensino de línguas, qualquer que seja a língua possível. Essa hipótese está fundamentada no arcabouço teórico encontrado na pragmática de inspiração wittgensteiniana. Se o contexto pragmático proposto por Wittgenstein (2005) na segunda fase de seu pensamento estiver correto, o processo avaliativo no âmbito do ensino de línguas deverá levar em consideração os aspectos pragmáticos da linguagem. Segundo esse novo expediente, nenhuma avaliação que seja regida por parâmetros mentalistas/cognitivistas será capaz de dar conta do processo de avaliação, exatamente porque ignora o que essencialmente caracteriza a linguagem e, conseqüentemente, qualquer processo de ensino de línguas.

Concebida como um jogo, a concepção wittgensteiniana de linguagem implica necessariamente num processo incomum de avaliação, uma vez que, desse ponto de vista, compreender e aprender as palavras de uma dada língua é, como visto, estar munido de certas habilidades adquiridas por meio de *treino* especializado; é, de fato, dominar uma técnica e as regras que governam a língua aprendida, e isso só pode ser feito por meio da manifestação de aplicações e *usos* corretos das palavras aprendidas, bem como dos comportamentos regulares e padronizados que acompanham esses usos.

De modo mais prático, num contexto de um processo avaliativo, docentes que ensinam línguas não devem simplesmente perguntar o que determinadas palavras significam, mas devem, como indicado por Wittgenstein, se certificar que os aprendizes de fato aprenderam a *usar* corretamente as palavras ensinadas, e verificar se eles conseguem manifestar que compreenderam o significado das palavras por meio do *usos* delas em contextos concretos de fala. Esse é precisamente o aspecto que caracteriza o modelo pragmático de avaliação inspirado da filosofia de Wittgenstein, e que é completamente ignorado por processos avaliativos alternativos ao aqui proposto. Isso, como se evidencia, demanda uma urgente reformulação e reestruturação na concepção de avaliação do ensino de línguas.

Em resumo, ao apresentar uma hipótese teórica de avaliação fundamentada no pensamento de Wittgenstein, especialmente sua concepção da linguagem como prática social e como “jogos de linguagem”, o presente artigo propõe uma ruptura com modelos tradicionalmente cognitivistas ou mentalistas de ensino e avaliação, centrando-se na ideia de que compreender uma palavra é saber *usá-la* em seus devidos contextos, e não apenas explicar seu significado. Se realizado, esse modelo pragmático de avaliação representa um avanço conceitual, sugerindo que o *uso* contextual correto da palavra é um marcador importante de aprendizagem linguística. Dentre outros ganhos, isso implica numa mudança de paradigma na forma como se pensa e se avalia o processo de ensino de línguas. Ou seja, ao se deslocar o foco do “conhecimento conceitual” para o “*uso* linguístico”, aproxima-se a avaliação do ensino de línguas da realidade mais geral da comunicação, que é sempre contextual, intersubjetiva e prática.

Referências

ARRUDA JÚNIOR, G. F. **10 lições sobre Wittgenstein**. São Paulo: Vozes, 2017.

ARRUDA JÚNIOR, G. F. Linguagem e jogo: aspectos fundamentais do conceito wittgensteiniano de «Sprachspiele». **Perspectiva Filosófica**, v. 41, n. 1, p. 13 – 29, 2014.

- BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BARBOSA FILHO, B. Nota sobre o conceito de jogo de linguagem nas Investigações. In: DALL'AGNOL, D. (ed.). **Wittgenstein no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2008, p. 169 – 190.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes, 1992.
- FREIRE, M. et al (orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes editores, 2005.
- FULCHER, Glenn. **Practical language testing**. London: Hodder Education, 2010.
- GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 5. ed. London: Routledge, 2015.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALCOLM, N. **Ludwig Wittgenstein: a memoir**. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 2001.
- MARCONI, D. **Is understanding a mental process?** In: HALLER, R.; BRANDL, Johannes (Eds.). **Wittgenstein – towards a re-evaluation. Proceedings of the 14th International Wittgenstein symposium**. (pp. 86-93). Kirchberg am Wechsel: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 1989.
- SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- THORNTON, T. **Wittgenstein: sobre a linguagem e pensamento**. Trad. de Alessandra Siedschlog Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2007.
- VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- WISDOM, J. **Paradox and discovery**. Orford: Basil Blackwell, 1965.
- WITTGENSTEIN, L. **Aulas e Conversas sobre Estética, Psicologia e Fé Religiosa**. Trad. de Miguel Tamen. Lisboa: Cotovia, 1998.
- WITTGENSTEIN, L. Eine Philosophische Betrachtung. In: RHEES, R. (ed.). **Werkausgabe**. Berlin: Suhrkamp Verlag, 1984.
- WITTGENSTEIN, L. **Gramática filosófica**. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Loyola, 2003.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosófica**. Trad. de Marcos G. Montagnoli. São Paulo: Vozes, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **O livro azul**. Trad. de Jorge Marques. Lisboa: Edição 70, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Zettel**. Orford: Basil Blackwell, 1967.