

NOS BASTIDORES DA "COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA".
UMA REFLEXÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Patrícia Hilda Franzoni

Dissertação apresentada ao
Departamento de Lingüística
Aplicada do Instituto de Es-
tudos da Linguagem da Uni-
versidade Estadual de Campi-
nas como requisito parcial
para obtenção do título de
Mestre em Lingüística Apli-
cada.

Campinas, 1991.

ELABORADA

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por PATRICIA HILDA

FRANZONI

e aprovada pela Comissão Julgadora em

24/05/91.

Angela B. Kleiman

PROFA. DRA. ANGELA DEL CARMEM BUSTOS

ROMERO DE KLEIMAN

F859n

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Orientadora: Profa. Dra. ANGELA BUSTOS KLEIMAN *

Candidata: PATRICIA HILDA FRANZONI

Banca Examinadora: Profa. Dra. ENI PULCINELLI ORLANDI
Profa. Dra. MARIA JOSE R. F. CORACINI
Profa. Dra. MARILDA DO C. CAVALCANTI

a *Nicolás*
a *Irina*

meus agradecimentos

à Angela, pela agudeza das observações, o respeito por meu ritmo de trabalho, seu profissionalismo e seu carinho

a meus alunos e professores de línguas, por compartilharem o prazer da aventura de "lidar com o alheio"

à Eni, por ter "perturbado" minha concepção de comunicação
aos professores do IEL, em especial a Cláudia, John, José Carlos, Maria José e Marilda, pela discussão de alguns aspectos de meu trabalho

à Carolina e às turmas de Espanhol II do CEL durante o segundo semestre de 1989, pela hospitalidade

aos amigos queridos, Lourenço, Maite, Mané, Mônica e Silvana, interlocutores diferentes em momentos diferentes desta reflexão, pelas valiosas e carinhosas sugestões

aos colegas que me fizeram sentir em casa

aos funcionários do IEL

a Lourenço, pela cuidadosa revisão do português

à CAPES e à UNICAMP, pelo auxílio financeiro

às risadas dadas com Rosita

RESUMO

No presente trabalho, pretendo indagar sobre meu percurso de aprendiz, professora e elaboradora de material didático na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, aproveitando o lugar diferente em que esta reflexão me coloca: o de investigadora. Através de uma análise crítica do funcionamento dos conceitos de autenticidade e de comunicação, que considero cruciais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Linguística Aplicada, caracterizo o tipo de prática que tais conceitos têm instaurado nessa área. Procuro, assim, chegar aos bastidores da "comunicação autêntica".

INDICE

Capítulo I

História de uma escolha p. 3

Capítulo II

Ensinar/aprender uma língua estrangeira,
ou lidando com o alheio p. 8

- * O alheio como novo p. 10
- * O alheio como outro p. 12
- * Em busca de pistas na sala de aula p. 14

Capítulo III

Autenticidade: garantia de quê? p. 36

- * Autêntico e natural na pedagogia de línguas p. 36
- * A dicotomia autêntico/não-autêntico p. 39
- * Autenticidade e material didático p. 43
- * Autenticidade e o espaço da sala de aula p. 49

Capítulo IV

O que dizer ainda sobre a comunicação? p. 58

- * Comunicação e função p. 61
- * Comunicação e intenção p. 70
- * Comunicação e cooperação p. 75
- * Comunicação e negociação p. 79

Capítulo V

Crediamo d'intenderci, non c'intendiamo mai...? p. 85

Bibliografia p. 91

CAPITULO I

História de uma escolha

O contato que mantenho há vários anos com algumas línguas estrangeiras vem nutrindo meu interesse pelas diferentes possibilidades de relação com o mundo que elas permitem, minha paixão-fascínio pelo mistério dos sentidos nos vários dizeres e silêncios que as/nos vão constituindo.

Esse contato, que tem resultado para mim num conhecimento bastante profundo dessas línguas -mesmo tendo morado pouco fora de minha cidade, Buenos Aires-, tem alimentado, em diferentes momentos, inquietações acerca do como do processo de "saber" uma língua estrangeira.

Durante meu primeiro contato institucional com o inglês, a partir dos cinco anos, numa escola bilíngüe de Villa Devoto, essas inquietações passavam por perguntar-me se conseguiria aprender "todas as palavras inglesas" que Miss Cathlyn e Mrs. Miles usavam. Achava difícil: mesmo quando, às vezes, elas diziam, a meu ver, o mesmo, diziam-no usando palavras -e até pronúncias- bem diferentes.

Pensei, quando descobri (a mágica d) o dicionário, que todas as minhas dúvidas seriam resolvidas. Mas nem sempre achava nele as palavras que conhecia de "ouvir falar". Também aquelas que tinha aprendido nas histórias e nos quadri-nhos não apareciam todas registradas. E podia acontecer que uma palavra aparecesse num dicionário e não em outro. Qual deles estava errado? Um dicionário podia estar errado?!... Achar a palavra procurada, contudo, era só a primeira fase da aventura. O que fazer, depois, com todas essas outras palavras que apareciam para explicá-la? Qual era a definição?... Minha irmã insistia em me fazer repetir toda a frase quando eu lhe perguntava por uma única (!) palavra (em

inglês ou em espanhol), porque "el sentido de la palabra depende siempre del contexto". Então cada vez teria um sentido diferente? Como eu chegaria a conhecer todos (!) os sentidos? Era possível tanta confusão, tanta desordem?

Aos nove anos, iniciei meu estudo de francês -só três horas semanais- na mesma escola. O contato com a "nova" língua se limitava a dois livros (um de lições e outro de músicas) e a uma professora. A primeira vista, essa nova experiência aparecia como mais organizada (frente à diversidade de textos escritos e também à diversidade de falantes de espanhol e de inglês que "circulavam" a meu redor). Os textos específicos de cada lição tinham, entretanto, algo de diferente das leituras e dos contos do apêndice, e as regras vinham, quase sempre, acompanhadas de alguma exceção. A desordem também estava na nova experiência, não adiantava ignorá-la ou disfarçá-la com esquemas caprichados. E o "contexto" e o "sentido" continuavam a ter, aparentemente, alguma conexão com essa "desordem".

Quando, durante minha adolescência, entrei em contato com o italiano e o português (em instituições de educação não-formais), eu mesma já falava para meus colegas que tal palavra "significa x nesse contexto e y nesse outro". Os anos de aproximação com o inglês e com o francês pareciam ter-me "ensinado" a assumir aquela "desordem", a "conviver com a incerteza" (Kleiman: 1989: 203). A lidar, em suma, com a polissemia, e começar a percebê-la como constitutiva das línguas que ia conhecendo - e constitutiva, também de minha língua materna (1).

Do lugar de aprendiz, minhas inquietações acerca do co-
mo do processo de conhecimento de uma língua estrangeira se

(1) "Também", porque o estranhamento pela polissemia se explicava mais facilmente em relação às outras línguas -pela distância, sem dúvida- do que em relação à minha própria.

resolveram na medida em que aprendia/assumia uma convivência com a polisssemia e com os limites dessa polisssemia: o sentido sempre pode ser outro, mas pela determinação histórica, não pode ser qualquer outro. Esse processo de "conhecimento" de uma língua estrangeira será visto, ao longo da presente reflexão, como uma forma de se lidar com o alheio (2).

Do lugar de professora e, posteriormente, de elaboradora de material didático, meu percurso de aprendiz se revelou fundamental. Por um lado, esse percurso tinha instaurado em mim uma posição frente ao processo de ensino/aprendizagem (que eu não limitaria ao campo das línguas) essencialmente ligada ao fato de assumir essa convivência com a polisssemia e com o alheio. Por outro, levava-me a procurar caminhos para aproximar essa polisssemia e esse alheio de outros interlocutores, através da mediação da aula e do texto didático.

A presente dissertação me leva a mais um deslocamento, colocando-me no lugar teórico de investigadora na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, no campo da Linguística Aplicada. Lugar privilegiado para quem também age na prática, parafraseando Kleiman (1989), e que, longe de apagar meu percurso de aprendiz-professora-elaboradora de material didático, permite-me voltar sobre ele e sobre aquelas minhas primeiras inquietações: como vão se configurando os movimentos de aproximação recíproca entre o aprendiz e a língua estrangeira? O que resulta do contato entre essa língua "nova" e a língua materna?

Para que estas reformulações constituam um deslocamento efetivo para este novo lugar, o de investigadora, considero fundamental tentar compreender esses processos à luz da análise crítica do funcionamento de alguns conceitos cruciais

(2) Sobre a entrada do termo no processo de construção desta dissertação e a significação que lhe atribuo, ver Cap. II.

da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no campo da Lingüística Aplicada, na medida em que a conceitualização, ao delimitar um lugar teórico, pode instaurar diferentes práticas.

E justamente na tentativa de compreender e caracterizar um tipo de prática instaurada no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Lingüística Aplicada, considerando a importância e o funcionamento dos conceitos de comunicação e de autenticidade na área, que procurarei chegar aos "bastidores" da "comunicação autêntica".

CAPITULO II

Ensinar/aprender uma língua estrangeira,
ou lidando com o alheio

Acredito que qualquer situação de ensino/aprendizagem lida, sobretudo, com o alheio. O alheio como um saber novos e, também, como um saber outro.

Dentro de um processo de ensino/aprendizagem em contexto institucional -sobre o qual vou construir esta reflexão-, o alheio como novos é que delimita os lugares de professor e de aprendiz, além de instituir e de justificar sua relação como lugares do saber e do não-saber. O alheio como novos gera, assim, movimentos de ambos os lugares em direção ao saber. Esses movimentos visam produzir, no aprendiz, uma mudança em direção ao lugar do professor, isto é, uma mudança em direção ao locus, dentro do espaço institucional da sala de aula, no qual o alheio não é novos, mas "velho", "conhecido", "controlado".

Como saber outro, o alheio representa os saberes que os interlocutores de um processo de ensino/aprendizagem -por serem históricos- trazem consigo no processo que -a partir da relação com o novos- constitui os lugares de professor e de aprendiz (1).

A expressão "lidar com o alheio" me pareceu adequada para aludir à situação de ensino/aprendizagem, e especialmente feliz para abrir um espaço de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, processo que envolve, a meu ver, a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos.

(1) Esclareço que estou pensando em aprendizes adolescentes e adultos.

Foi justamente ao indagar sobre esses modos diferentes de constituição de sentidos que a palavra "alheio" veio a se tornar para mim particularmente significativa. Ela agiu como detonadora de reflexões que vieram ao encontro de outras questões que já me (pre)ocupavam durante o processo de construção deste estudo.

Em agosto de 1989, durante uma conferência sobre o processo de aquisição da linguagem, de Lemos evocava Bakhtin (1979):

"...las influencias extratextuales tienen una importancia muy especial en las primeras etapas del desarrollo del hombre. Estas influencias están revestidas de palabras (...), y estas palabras pertenecen a otras personas: antes que nada, se trata de palabras de la madre. Después, estas "palabras ajenas" se reelaboran dialógicamente en "palabras propias-ajenas" con la ayuda de otras "palabras ajenas" (escuchadas anteriormente) y luego ya en palabras propias (con la pérdida de comillas, hablando metafóricamente)..." (1985: 385, tradução espanhola).

A questão que interessa a de Lemos é justamente a de "...compreender a conversão do discurso do outro em discurso próprio enquanto processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem..." (1990: 5).

A passagem "palavras alheias" - "palavras próprias-alheias" - palavras próprias me pareceu uma metáfora esclarecedora do que estaria instaurado como um processo de ensino/aprendizagem "bem sucedido", especificamente um processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Cheguei assim a estabelecer o seguinte paralelismo entre esse processo e a "passagem bakhtiniana": chegar à *língua alvo*, isto é, "controlar", "apropriar-se" da "palavra alheia" do falante nativo, depois de um estágio intermédio de "palavra própria-alheia" ou *interlíngua* (cf. Corder: 1967, Nemser: 1971, Selinker: 1972, Faerch e Kasper: 1983, Davies et alii: 1984) (2).

(2) Durante a formulação da primeira reflexão escrita que fiz sobre o assunto -uma comunicação para o IX Congresso da

Na medida em que o paralelismo justifica a utilização da expressão "lidar com o alheio" para me referir ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, vejamos como se configuram, nesse processo em específico, o alheio como novo e o alheio como outro.

O alheio como novo

Dentro do campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é justamente a língua estrangeira -língua alvo- que constitui o alheio como novo e que vai delimitar os lugares de aprendiz e de professor. O controle -tanto sobre o processo de ensino/aprendizagem quanto sobre a *língua alvo*- que a instituição confere ao lugar de professor constitui esse lugar como um horizonte para o aprendiz, na medida em que representa o locus da *língua alvo* não mais como alheia mas como "conhecida", como "sabida". Por isso mesmo, ao lugar de aprendiz não é conferida autoridade de controle sobre a *língua alvo*: nesse lugar ela é claramente "desconhecida", "nova". Inclusive, mesmo que o lugar social de aprendiz legitime um espaço de controle sobre o processo de ensino/aprendizagem -o aprendiz "sabe" ser aprendiz-, nem sempre tal lugar é reconhecido: é apagado sob o "peso" do "descontrole", do "desconhecimento" que lhe é atribuído em relação à *língua alvo* (3).

ALFAL, de agosto de 1990-, conheci o trabalho de M. Rall (1987): "La experiencia de lo ajeno en la enseñanza de lenguas". Partindo do significado etimológico da palavra "alheio", essa autora se interessa em ver de que modo opera, na experiência do aprendizado de uma língua estrangeira, o que ela chama de "heteroestereótipo" -o estereótipo positivo ou negativo em relação aos outros. Sugere, além disso, levar a termo um trabalho entre o próprio -língua materna- e o alheio -língua estrangeira- tanto a partir da presença de equivalências lingüísticas e pragmáticas quanto a partir da falta de tais equivalências.

Ainda em relação ao alheio como novos, para se ponderar sobre o lugar do professor, devem-se levar em consideração as condições de uma situação endolíngüe ou exolíngüe (cf. Porquier: 1984, apud Noyau: 1986), bem como o fato de o professor ser falante nativo ou não-nativo da *língua alvo*.

Se o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira se desenvolver num país no qual se fala a *língua alvo*, isto é, em situação endolíngüe, o professor vai partilhar, de alguma maneira, seu lugar de saber com tudo aquilo que o universo da *língua alvo*, em contato contínuo com o aprendiz, representa. Em situação exolíngüe, em que a *língua alvo* é diferente da língua falada no país, o professor vai constituir o representante quase que exclusivo do alheio como novos.

Uma situação exolíngüe conferiria, assim, um lugar "maior" de saber ao professor, uma autoridade de controle maior sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre a própria *língua alvo*.

Essa autoridade de controle também é especial no caso do professor falante nativo da *língua alvo*, pelo fato de ele ocupar o lugar que constitui o horizonte utópico do aprendiz: o lugar de falante nativo (4). Como locus no qual a *língua alvo* é a língua materna do professor, isto é, constitui o professor, esse lugar garantiria a possibilidade de controle máximo, de domínio total do novos; em contrapartida, para o professor de língua estrangeira que não é falante nativo da *língua alvo*, esta constituiu, também para ele, em algum momento, o alheio como novos, como "desconhecido" (5).

(3) E, de alguma maneira, o mesmo lugar que a "hipótese do déficit" delimita para a criança, ao considerar seu "desempenho (...) deficitário quando comparado ao do adulto ou de outras crianças em outros níveis de desenvolvimento" (cf. Kleiman: 1989: 49-50), ou, ainda, ao se considerar o processo da criança como "modelo imperfeito, inacabado daquele do adulto" (idem: 76).

(4) Sobre a questão de um aprendiz de língua estrangeira chegar a ocupar o lugar de nativo, ver Lagazzi: 1989.

O alheio como outro

Junto ao alheio como nova, o alheio como outro. Estou pensando em saberes que os sujeitos trazem consigo e que, digamos, os "acompanham mais de perto" no processo que -a partir da relação com o nova- constituirá os lugares de professor e de aprendiz de uma língua estrangeira.

Trata-se, fundamentalmente, da língua materna, que vai direcionar a perspectiva de cada um dentro do processo de ensinar/aprender uma "nova" língua. Trata-se, também, de outras línguas estrangeiras eventualmente já ensinadas/aprendidas por eles.

No que diz respeito ao controle sobre esses saberes outros, um caso seria aquele de o professor e o aprendiz "partilharem" a mesma língua materna. Nessa situação, o professor, que já fez o percurso da aprendizagem, de mudança do lugar do não-saber para o lugar do saber, conta com uma série de recursos para julgar -"controlar"- os aspectos que convém enfatizar ao longo do processo de ensino/aprendizagem, em função da distância entre as línguas materna e alvo.

O controle deixa de estar exclusivamente no lugar do professor se ele for falante não-nativo e estiver em relação com um aprendiz falante nativo -trata-se de aprendizes que, em situação exolíngüe (cf. Porquier, op. cit.) querem "manter" o contato com sua língua materna ou, inclusive, "recuperá-lo": para tanto, procuram aulas em locais onde a língua alvo é sua própria língua materna. O professor não-nativo, que normalmente não se permite improvisar tão livremente quanto seu colega nativo (cf. Dabène: 1990: 13), vai ter que lidar com o "peso" da autoridade de controle sobre a própria língua que o lugar de falante nativo está conferindo a esse tipo de aprendiz.

(5) A questão dos professores falantes nativos e não-nativos da língua alvo será retomada no Cap. III.

Um outro caso, ainda, do **alheio** como outro que foge ao controle do professor, caso em que se desloca o lugar da sala de aula como única "fonte" fornecedora de saber sobre a *língua alvo*, seria aquele dos contatos que -através de outros interlocutores, da mídia, de atividades pessoais, etc.- o aprendiz possa manter com a *língua alvo* fora do espaço da sala de aula.

"...one might wish that the goals of all interaction be transparent, but, given the fragile nature of cross-cultural communication, more likely they will be quite opaque..."

"Theoretical Review of Discourse and Interlanguage"

Evelyn Hatch

As considerações que vimos fazendo sobre o processo de lidar com o **alheio** -com o novo, com o outro- ao ensinar/aprender uma língua estrangeira, trazem à tona a complexidade do processo de "apropriação" da "palavra alheia", da questão do processo de controle da *língua alvo*.

Ao assumir essa questão como ponto de partida, vemos emergir nesse **alheio** entrecruzamentos de espaços tanto controláveis quanto fugidios. Assim, por exemplo, vimos que o fato de um professor falante nativo em situação exolingüe ser o representante quase que exclusivo da *língua alvo* lhe confere lugar privilegiado: além do controle que está autorizado a exercer sobre o processo de ensino/aprendizagem por sua condição de professor, sua condição de falante nativo legitima seu controle sobre a *língua alvo*, sua língua materna. Entretanto, a situação exolingüe, na medida em que implica distância -espacial, pelo menos, mas não só- com o país onde se fala a *língua alvo*, pode "comprometer" seu controle sobre ela.

Antes de tentar identificar outros espaços controláveis e fugidios nas diversas condições em que se pode desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de uma língua es-

trangeira, prefiro, neste ponto da reflexão, voltar o olhar para o local onde começa a ocorrer a aprendizagem, onde se dão os movimentos de mudança de lugar do aprendiz em direção ao lugar do professor: o espaço institucional da sala de aula. Procurarei, nos exemplos que se seguem, encontrar pistas que me permitam caracterizar melhor de que modo opera, nesses movimentos, o controle do professor e do aprendiz tanto sobre a *língua alvo* quanto sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem.

Em busca de pistas na sala de aula

Os exemplos que escolhi integram um corpus de transcrições correspondente a vinte horas de vídeo-gravações de aulas de espanhol, nível intermediário, em duas turmas paralelas, ministradas por um mesmo professor falante nativo, no Centro de Estudos de Línguas - Departamento de Linguística Aplicada - IEL - UNICAMP, durante o segundo semestre de 1989 (6). As transcrições foram feitas seguindo as normas estabelecidas por Castilho e Preti (1986) para o Projeto de Estudo da Norma Lingüística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP) (7).

(6) A escolha de espanhol como *língua alvo* obedeceu a meu interesse pessoal como professora de espanhol para estrangeiros em Buenos Aires, onde tenho trabalhado, com outros falantes nativos de português do Brasil.

(7) Outras especificações referentes às transcrições: P: vai identificar a fala do professor; ?: a de um aprendiz não identificado; o número romano entre parênteses angulares ao final de cada transcrição vai identificar tarefa desenvolvida, turma e data, segundo o esquema a seguir:

<I> Transcrição da música "Marrón", de D. Sánchez e Mercedes Sosa. Turma I. Em 27-09-89. Os aprendizes se revezam para transcrever o texto no quadro.

<II> Idem. Turma II. Em 27-09-89.

<III> Revisão de tempos verbais. Turmas I e II. Em 06-10-89.

Existe uma série de esquemas *interativos* "clássicos" em Lingüística Aplicada, no domínio da pesquisa em sala de aula, que trazem à tona a questão do lugar de controle construído para o professor (8). Esses esquemas consistem, com pequenas variações, de intervenções do professor antes e depois da intervenção do aprendiz: antes, para solicitar sua intervenção; depois, para avaliá-la.

Com efeito, é através dessa avaliação que o lugar de controle construído para o professor aparece mais claramente. A avaliação vai determinar a direção do jogo *interativo*, implicando, ao mesmo tempo, o reconhecimento da autoridade do professor por parte do aprendiz para controlar tanto o processo de ensino/aprendizagem quanto a própria *língua alvo*.

O reconhecimento dessa autoridade, além disso, parece ser "ponto pacífico" entre os especialistas em *interação* na sala de aula. Além dos já mencionados (cf. nota 8), Dabène

<IV> Leitura de texto humorístico (revista "Humor"). Turma I. Em 06-10-89.

<V> Seminário de Lea sobre um texto de Eduardo Galeano: "Sobre verdugos, sordomudos, enterrados y desterrados". Turma II. Em 18-10-89. Para a apresentação de seminários (cf. Serrani: 1988: 189), os aprendizes preparam um texto escrito e o entregam ao professor. Ele o devolve corrigido para o aprendiz apresentá-lo à classe, oralmente. Durante a apresentação, o professor tende a intervir o menos possível; vai tomando nota de observações que colocará depois de ter finalizado a exposição.

<VI> Transcrição de texto radiofônico, da rádio "Belgrano" de Buenos Aires. Turma I. Em 22-11-89. Nessa oportunidade, diferentemente de <I>, o professor entregou o texto escrito incompleto para os aprendizes irem "preenchendo as lacunas".

(8) Cf. "teaching cycle" e "moves" (Bellack: 1966, apud Coulthard: 1977); "FIAC" = Flanders Interaction Analysis Categories (Flanders: 1970, apud Soulé-Susbielles: 1984a); estrutura "elicitation / response / evaluation" (Sinclair e Coulthard: 1975, apud Van Lier: 1984); estrutura de três "moves": "initiating / responding / follow-up", para solicitar, para responder e para aceitar/avaliar/comentar, respectivamente (Coulthard: 1977).

Todos eles coincidiram no que diz respeito a uma distribuição da fala em sala de aula, que corresponderia proporcionalmente a 2/3 para o professor e a 1/3 para o aprendiz.

(1984) e Porcher (1984), por exemplo, atribuem a "avaliar" um lugar definidor das funções do professor (9).

Para Cicurel (1990), "avaliar" é uma das "obrigações/direitos" que integram o que ela denomina "ritual comunicativo das situações de ensino". "Arbitrar", em suas palavras, isto é, dar uma norma, já que no espaço da sala de aula "...querendo ou não querendo, o professor se encontra numa posição que o compromete a se pronunciar sobre a aceitabilidade das produções lingüísticas (escritas e orais)..." (pp. 28-29, op. cit.) (10).

Voltando a meu corpus, nos exemplos que se seguem, ilustrativos desse lugar de autoridade conferida ao professor, este coordena a atividade de transcrição de material sonoro, e pede aos aprendizes que façam sugestões. Conforme o professor as "aprova" ou não, o grupo, reconhecendo sua autoridade, avança na transcrição.

No exemplo 1, trata-se de um texto do rádio:

1)

(...)

A veintiún años de aquel noviembre que prometió la paz para siempre, la nueva generación, pese a la frase de Chamberlain, se alista para morir. (11)

(9) As três funções principais assumidas pelo professor de língua segundo Dabène são: 1) informador (meneur d'information); 2) condutor (meneur de jeu); 3) avaliador (évaluateur).

Porcher também atribui ao professor essas três funções, resultantes, segundo ele, de uma perspectiva instrumental dominante da prática pedagógica atual. A essas funções, Porcher acrescenta, ainda, as funções de simulador e de negociador.

(10) Segundo Cicurel (1990), são três as "obrigações/direitos" do professor no "ritual comunicativo das situações de ensino": "fazer produzir", "fazer compreender" e "arbitrar". Voltarei sobre elas no decorrer do texto.

(11) Utilizo **negrito** para a transcrição "original" do material sonoro com que estão trabalhando.

P: y después Pedro a ver Checoslovaquia
 Pedro: cae
 P: cae hay otra palabra ahí
 Pedro: ()
 P: vos Miri
 Miri: ((faz gesto de que não entendeu))
 P: cae y vos Miriam? (12)
 Miriam: ((também faz gesto de que não entendeu))
 P: no? fijense
 Checoslovaquia cae bajo las botas alemanas (...)
 Miriam: bajo
 P: bajo muy bien
 (...) <VI>

Nos exemplos 2 e 3, as duas turmas estão transcrevendo a letra da mesma música, e têm dificuldades no mesmo trecho:

2)

(...)
 P: no? cuál es la primera palabra? no saben?
 Todos: ((acenam não com a cabeça))
 P: fijense
 No dejes que te vea tu espejo de cartón.
 Renata: no tienes...
 Audrey: no deques... no
 P: no a ver qué dijiste Audrey?
 (...) <I>

3)

(...)
 P: la primera palabra cuál es?
 ?: no eques
 P: es no la primera palabra después a ver escuchen
 No dejes que te vea tu espejo de cartón.
 ?: ()
 P: a ver? alguien dijo algo por ahí
 ?: que te
 P: que te tiene no que te a ver
 Vários: no que te que te quete quete ((risos))
 ?: que te dea
 P: cerca cerca a ver
 (...) <II>

A intervenção do professor "aprovar" ou "desaprovar" vai marcar, também, o ritmo de um avanço, ao coordenar

(12) Por questões "técnicas" de impressão, em todos os casos de pergunta e exclamação faltará o ponto de interrogação/admiração inicial, obrigatório em espanhol.

um outro tipo de atividade: a das exposições feitas pelos aprendizes.

Em 4, por exemplo, a intervenção é espontânea:

4)

(...)

Lea: para que los soldados invadieran la plaza y los persiguiesen y

P: persiguiesen

Lea: persiguiesen...

(...) <V>

Em 5, responde a um pedido não-verbal do aprendiz:

5)

(...)

Lea: (...) ellos promovieron lo desmantelamiento de las universidades la destruc destrucción de las editoriales la destrucción de los intelectuales y la prohibición a toda actividad que considerasen considerasen ehm... digamos peligrosa? ((olhando para a professora))

P: sí

(...) <V>

Em 6, é a dificuldade de um termo da gíria portenha, durante a leitura de um texto humorístico, que faz com que o professor intervenha:

6)

(...)

Renata: "(...) Cuál de estas diez antiguallas recuerda? Contando un punto por cada una, si llega a diez usted es flor de jo jova..."

P: jovateli

Renata: "jovateli..."

(...) <IV>

Os pedidos verbais ou não-verbais dirigidos ao professor, bem como sua intervenção espontânea para direcionar o ritmo da aula, confirmam que, de fato, a sala de aula - e não só em aula de línguas - se constitui como um espaço social no qual aquele que detém o saber sobre o assunto específico que reúne o grupo é o professor.

Ser o detentor do saber não impede, entretanto, a flexibilização dos espaços e dos sentidos de sua circulação. De seu lugar de "condutor", adotando a terminologia de Dabène (1984, cf. nota 9), o professor pode organizar e regular os intercâmbios lingüísticos deixando espaços não-demagógicos para que também os aprendizes possam organizá-los e regulá-los.

Deixar esses espaços, no caso de uma aula de línguas, consistiria, por exemplo, em não frustrar a tentativa da classe de "decifrar" o texto do material sonoro (exemplos 1 a 3) dando logo a versão correta. Consistiria, também, em partilhar com os aprendizes o papel de "avaliador" (cf. Dabène, nota 9 e Cicurel, nota 10), como se pode verificar em:

Z)

(...)

Elaine: creen ellos creen que que lo país que el país estaba en orden y que ahora con el régimen civil eh: tudo tudo todo piobrou yo pienso que ellos también no tienen ah... conciencia de que tudo começou

Lea: comenzó

Elaine: comenzó

(...) <V>

Elaine aceita a correção de Lea.

No exemplo que se segue, Carmen vacila, mas acaba achando "suas" palavras, e as prefere à sugestão de Geruza:

B)

(...)

Carmen: (...) y no tuvieron también formación educacional para para se orientar quer dizer tener una posición política más...

Geruza: adecuada

Carmen: clara de lo que se pasaba

(...) <V>

Do ponto de vista da *interação*, o que conta nesses exemplos, mais do que a aceitação ou não-aceitação de sugestões entre colegas, é o deslocamento da "voz do saber" para

os aprendizes, a instauração de um espaço que não restrinja ao professor a possibilidade de "avaliar".

Dentro desse espaço cabe, também, contestar a "voz do saber", como o faz Audrey no exemplo que se segue:

?)

(...)

Audrey: marrón marrón a lua de tu amor

P: la luna dice pero no dice de tu amor

Audrey: no::? ((com tom ascendente de marcada "desconfiança"))

P: no dice... a ver

(...) <I>

Considero útil, neste ponto, incorporar o conceito de "contrato pedagógico" de Charaudeau (1984). Segundo esse autor, professor e aprendizes, ligados à mesma situação pedagógica, vão definir a maneira pela qual cada um vai ser reconhecido pelo outro, vão construir uma imagem do papel que cada um desempenha em função do outro. Dentro dos limites que a ordem sócio-institucional impõe, cada grupo poderá, na sala de aula, instaurar um espaço mais ou menos rígido (ou mais ou menos elástico <!>) de circulação de vozes entre seus integrantes.

A maior ou menor rigidez/elasticidade dessa circulação de vozes é que vai fazer emergirem diferentes jogos *interativos* durante uma aula.

Esses jogos *interativos* teriam também, como ponto de partida, o tipo de atividade a ser levada a termo. Assim, a resolução de um exercício verbal, claramente centrada em uma questão morfosintática (exemplo 10), ou a primeira fase de compreensão de léxico e emergência de significados numa aula de leitura (exemplo 11), restringem o jogo *interativo*: os papéis do professor e do aprendiz aparecem mais nitidamente delimitados como "quem sabe" e como "quem não sabe e (supostamente) quer saber". A voz do professor se fortalece, en-

quanto que o espaço de circulação da voz do aprendiz fica, digamos, mais limitado.

Vejamos, então, os exemplos 10 e 11:

10)

(...)

P: ok porque a ver la primera persona es yo...?

?: pongo

P: en pasado de poder yo?

?: podí

Edson: puse

?: pudí

Edson: puse

?: de poder?

P: de poder nosotros pudimos yo...? del verbo poder

?: pude

P: ah? pude muy bien...

(...) <III>

11)

(...)

P: ok tienen a ver tienen alguna duda?

?: qué es imberbe?

P: imberbe es sin barba

?: ah

P: imberbe

(...) <IV>

A atividade de transcrição de material sonoro (exemplos 1-3 e 9) entraria ainda nesse tipo de jogo *interativo* mais restrito.

Essa restrição vai estar basicamente ligada, entretanto, ao tipo de "contrato pedagógico" (cf. Charaudeau: op. cit.) sobre o qual a *interação* em sala de aula estiver instaurada.

Como vimos no exemplo 9, Audrey "desconfiou", num primeiro momento, da desaprovação do professor, mas, ao aceitá-la, continua seu avanço.

No exemplo que se segue, Renata tem dificuldade para "decifrar" a palavra "ganándole" (linhas 5-6). Sua "desconfiança" com relação à devolução do professor a faz ficar

presa num ponto da transcrição, enquanto que o grupo continua avançando:

12)

(...)

Duraba triste el frío ganándole al carbón.

Renata: ()ándole não é llamándole?

P: a ver duraba triste el frío fijense

5

Ganándole al carbón.

Renata: llamándole llamán não é llamándole?

P: no... Miri?

Miri: ganándole

P: muy bien ganándole

10

Renata: ga:

P: muy bien ganándole ganándole a quién? eh? fijense ((risos))

Ganándole al carbón.

15

P: Marcus? no? Audrey? Pedro? la palabra es igual en portugués fijense una vez más a ver

Ganándole al carbón.

?: carbón

P: carbón fijense

Ganándole al carbón.

20

?: ()

P: ganándole al carbón ganándole al carbón

Rita: aqui ó () ((ela está escrevendo a letra no quadro e quer consultar uma dúvida de ortografia))

P: a ver

25

Rita: ganándole

P: no está bien falta el acento nada más en ganándole al carbón qué quiere decir que el frío le ganaba al carbón?

Renata: qué es ganándole?

30

P: ganándole de ganarle ganar entendés? ganar sí? ganar entendés?

Renata: no

P: ganar un partido ganar un juego.

?: ganhar

35

Renata: ah:::

P: ((rí)) ganándole al carbón

(...) <I>

A tarefa de transcrição de material sonoro, uma das mais "populares" dos cursos de língua estrangeira, além de produzir um jogo *interativo* mais restrito -no sentido de "fortalecer" o lugar de saber do professor- é também uma das que mais pressão exerce sobre o grupo, devido ao fato de que, no momento em que a fita de áudio ou de vídeo está cor-

rendo, ela está, de alguma forma, impondo seu próprio ritmo. Nesse sentido, ela pode fazer com que professor e aprendiz percam o controle que cada um, de seu lugar, vai exercendo sobre o processo de ensino/aprendizagem.

No caso concreto do exemplo 12, a perda de controle por parte do professor estaria em não ter percebido que Renata não tinha conseguido "decifrar" a palavra "ganándole" (linhas 3-11). Daí sua surpresa quando tem que "voltar" a ela (linhas 29-33). Por sua vez, Renata perde o controle do processo (linhas 10-28) e o recupera apenas quando vê "ganándole" escrita no quadro e um colega traduz-lhe a palavra (linhas 29-35).

Vejamos ainda, no exemplo 13, um outro caso de jogo *iterativo* restrito: o esclarecimento de uma questão morfosintática, ainda dentro da mesma tarefa de transcrição de material sonoro.

O grupo já "decifrou" o texto e resolveu as questões lexicais que se colocaram ("rocío", "baldío", linhas 2 e 3). A ocorrência do substantivo "sueños" e uma forma do verbo "soñar" (linha 3) vão centrar a *interação* em torno da formação do imperfeito indicativo em português e em espanhol e em torno da ditongação e da ortografia:

13)

(...)

Tapado de rocío, perfecto dormilón,
soñaba algún baldío con sueños de latón.

(...)

- 5 Renata: aquí es soñaba? ((apontando para o que está escrito no quadro))
P: a ver por qué?
Renata: é assim mesmo? soñar?
P: no es así sueño de cuál verbo es sueño? de cuál
10 verbo puede ser cuál es el verbo?
Rita: soñar
P: soñar muy bien pero es un verbo que diptonga
Renata: soñaba hmm
P: es soñaba no es sueñaba porque fijense los verbos
15 que diptongan diptongan en qué tiempo se acuerdan? eh?
Marcus: en presente
P: en presente ok presente de del indicativo subjuntivo
y? en el imperativo también tá? sueña tú

- Renata: então...
- 20 P: es un poco difícil ordenar soñar pero bueno
Renata: agora ela mexeu mais... ((mostrando o que Rita tinha escrito no quadro)) assim é? olha lá
Rita: sueño mesmo?
P: soñaba está bien no está perfecto soñaba solo que
25 fijáte esta terminación ((Rita tinha escrito "soñaya"))
la terminación del pretérito era con ve corta o be larga? te acordás? era con be... larga se acuerdan lo que es ve corta y be larga? es esto ((escribe)) porque esta es cortita y esta es larga sí... ustedes dicen
30 con b o con v porque el sonido es diferente pero nosotros decimos con be o con ve no hay caso parece que es diferencial ((lê do quadro)) "soñaba algún baldío con sueños de latón" muy bien
?: a primeira com o e a segunda com ue? ((refere-se a "soñaba" e "sueños", linha 3))
35 P: qué? esto?
?: é
P: claro eso estábamos diciendo recién porque es el verbo soñar sí? y soñar diptonga en el presente indicativo subjuntivo y en el imperativo en el pretérito no
40 este es el pretérito imperfecto sí? y no diptongan todas las personas se acuerdan? yo digo nosotros... en presente?
Marcus: soñamos
45 P: soñamos muy bien
?: ()
P: latón qué es latón?
?: latón
P: latón viene de lata sí? buah'
50 Soñaba algún baldío con sueños de latón.
P: dos veces eso sí? se repite a ver Miri hacés de segunda voluntaria a copiar? sí? espérense vamos a hacer una cosa antes de pasar yo me voy a ver si hay algún error dónde está... la verde dónde está? ((procura uma caneta)) creo que la dejé aquí ah ((lê e corrige erros de ortografia; acento em baldío, rocío)) muy bien
55 ?; soñaba es con b?
P: sí la terminación del pretérito indefinido el uso la función es imperfecto es igual en portugués solo que es
60 (...) <I>

O denominado discurso metalingüístico (metadiscurso descriptivo, segundo Dabène: 1984; discurso regulador, para Kramsch: 1984) constitui o alheio como *novus* que, claramente, delimita o lugar de controle do professor sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. A "posse" desse discurso se revela, contudo, insuficiente no exemplo que acabamos de ver, já que apesar das duas extensas interven-

ções do professor (linhas 24-33, 38-43), remetendo a explicações morfosintáticas e a suas conseqüências fonéticas e ortográficas, alguém, no final da seqüência de "soñaba", ainda (!) precisa saber se "soñaba es con b" (linha 57), facto que levará o professor a repetir sua explicação pela terceira vez (linha 58 e outras).

E essa terceira repetição talvez possa se transformar em uma quarta ou quinta. E que os percursos de cada aprendiz para chegar ao lugar do saber não são nem previsíveis nem tampouco controláveis por explicações ou mesmo por comentários mais, ou menos, detalhados (13). Isso não significa desvalorizar esses comentários mas chamar a atenção para o facto de que explicar, esclarecer, comentar não provocam, de maneira automática, o efeito de ensinar/aprender. Justamente porque o automatismo é absolutamente estranho a esse processo é que cada decisão em termos de proposta de trabalho, esclarecimento de aspectos do sistema lingüístico, etc., deve ser levada a termo apenas como um recurso a mais (necessário mas não suficiente), em favor da mudança do aprendiz em direção ao lugar do saber, em favor da aprendizagem.

O exemplo 13 serve ainda para ilustrar a primeira "obrigação/direito" do professor enunciada por Cicurel (1990): "fazer compreender", isto é, "assegurar a intercompreensão dos membros do grupo, a compreensão das diversas produções lingüísticas..." (p. 23, op. cit.).

As intervenções do professor nesse sentido nem sempre respondem a solicitações (cf. nota 8) do aprendiz. Algumas vezes o professor tenta "fazer compreender" em momentos nos quais nenhum aprendiz manifestou "falta de compreensão". E o caso do exemplo 14, em que o esclarecimento da diferença de

(13) As pesquisas em sala de aula que se orientam por bases vygotksyanas consideram a interação como um lugar de construção de conhecimento, o que incluiria essa "imprevisibilidade" (cf. Cazden: 1988, Junefelt: 1990).

pronúncia de "villa" entre o professor e a intérprete da canção que estava sendo transcrita (linhas 5 e 6) se explica dentro do intertexto de aulas ministradas pelo professor. Com efeito, a pronúncia de "villa" tinha levantado dúvidas uma hora antes, na outra turma em que se trabalhava com a transcrição da música "Marrón".

14)

- (...)
 Todos ((não juntos, em momentos diferentes)): marrón
 marrón por las calles de la vida
 P: a ver
 Todos: marrón marrón por las calles de la vida
 5 P: no dice vida villa muy bien però ella no pronuncia
 villa ([['biya]]) como yo pronuncia villa ([['bidya]])
 villa ([['bidya]]) medio así más parecido con la D
 justamente
 ?: villa villa ([['bidya]])
 10 P: de la villa ok a ver fijense cómo pronuncia diferen-
 te
 Marrón, marrón, por las calles de la villa,
 por las calles de la villa se me astilla mi can-
 15 ción...
 P: () fijense es astillar ([[asti 'yar]]) dice villa
 lla lla ([['bidya 'dya 'dya]]) ()
 (...) <II>

No exemplo 15, o professor esclarece espontaneamente o significado de uma palavra que tinha provocado surpresa em alguns alunos antes de a aula começar:

15)

- (...)
 P: una cosita "la máquina acosa" saben lo que es acosa? aco-
 sa es oprime persigue
 (...) <V>

Outras vezes, assim como os percursos do aprendiz não são de todo previsíveis, assim também o professor "se deixa levar" por seu próprio discurso de "fazer compreender":

16)

(...)

P: monedero saben lo que es un monedero?

Todos: ((acenam não com a cabeça))

P: un monedero es para q/sirve para qué? para poner qué adentro? monedero

?: monedas

P: monedas tá? un monedero así como la billetera sirve para qué? a ver? ((procura em sua bolsa)) es que desde que me robaron la billetera ((rí)). yo les conté que me robaron en San Pablo la billetera me metieron la mano adentro de la cartera y no había plata adentro lo que más sentí ah muy bien esto es una billetera para poner billetes sí? entonces me metieron lo que más sentí fue por la billetera que valía más porque realmente no había nada de dinero a ver monedero sin dinero

(...)<I>

Entretanto, pode acontecer que a própria *interação* do "fazer compreender" gere mal-entendidos por parte do professor:

17)

(...)

P: en el balcón sí qué es balcón? qué es balcón?

?: balcón sacada

5 P: sí exactamente verdad? un balcón es una especie de terraza chiquita me dijeron que balcón acá se usa para el teatro sí?

?: ()

P: para las iglesias

Jaime: de bar ((risos))

10 P: pero no es yo sé que no es el balcão de cerveza ((risos)) conoce más el balcão de cerveza el de bar que el de iglesias... yo sé pero pero es solamente en ese sentido que nosotros/ese no es el sentido para nosotros o balcão que es de bar es mostrador para nosotros sí? ((escreve))

Jaime: mostrador de relógio ()

P: qué es mostrador? ((com tom ascendente, querendo verificar se Jaime perguntou o significado de "mostrador"))

20 Jaime: mostrador é balcão então balcão deve ser mostrador... é balcão de bar então mostrador de relógio é balcão?

P: no también es mostrador el mostrador de las tiendas sí? de los bares

25 (...) <II>

"Balcón" (linha 2) e "mostrador" (linha 14) são exemplos de falsos cognatos entre o português e o espanhol. "Balcón" seria "sacada" em português, "mostrador" seria "balcão". O professor entendeu (escutou) "mostrador de lojas" ao invés de "mostrador de relógio" ("cuadrante", em espanhol) (linha 21), e por isso vai falar em "mostrador de las tiendas" (linha 23).

Ao se lidar com falsos cognatos, a situação exolingüe com um professor falante nativo da *língua alvo* -isto é, a situação dos aprendizes desses exemplos: brasileiros que estudam espanhol no Brasil, com um professor para quem sua língua materna é o espanhol- traz à tona a questão do espaço de controle atribuído ao aprendiz sobre o processo de ensino/aprendizagem. Ao iniciar minha reflexão sobre o alheio como *novus*, afirmei que o lugar social de aprendiz legitima um espaço de controle seu sobre o processo de ensino/aprendizagem, na medida em que (vou agora acrescentar) o aprendiz forma parte e, portanto, conhece, o "ritual" das situações de ensino. Esse lugar de controle, entretanto, costuma ser apagado sob o peso do "des-controle" atribuído ao aprendiz em relação à *língua alvo*.

A emergência de falsos cognatos é, portanto, uma das situações que contribuí para que se destaque o espaço de controle do aprendiz sobre o processo de ensino/aprendizagem, na medida em que é o aprendiz quem detém o saber das significações em sua língua materna e na medida em que o professor pode precisar desse saber para "fazer compreender" as diferenças. Na linha 5 do exemplo 17, "...me dijeron que balcón acá se usa para...", ao querer conferir junto aos aprendizes o significado de uma palavra na língua materna deles, o professor está, de fato, reconhecendo um lugar de controle dos aprendizes sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Retomando a questão dos mal-entendidos por parte do professor, vemos que em 18, diferentemente de 17, o mal-entendido (linhas 2-4) vem à tona e é corrigido (linhas 24-25):

18)

(...)
 ...fue luna de algodón.
 Audrey: ya fue luna de algo bom?
 P: sí exactamente a ver Audrey decíle a Rita
 5 Audrey: ya fue luna
 P: no me parece que no dice ya dice directamente FUE fue luna
 Audrey: luna de algo bom
 Renata: bom
 10 Rita: bom
 Renata: bom
 P: de... a ver?
 Renata: fue luna de algo bom
 P: algodón
 15 Audrey: AH::::: DE ALGODON::::: estava pensando que tinha alguma coisa errada estava pensando em bom
 P: estabas pensando en qué? de algo BOM dijiste?
 Audrey: Ah... pensei... não pode ser...
 P: a ver Audrey deci me estaba pareciendo raro a ver
 20 decílo en español
 Audrey: estaba me pareciendo raro
 P: ok me estaba pareciendo raro
 Audrey: me estaba
 P: muy bien y yo ni me di cuenta que vos habías dicho algo bom
 (...) <I>

Já em 19, por um mal-entendido, o professor acaba repondo ele próprio a sua pergunta (linhas 10-13):

19)

(...)
 P: (...) ((risos)) y guión ustedes saben lo que es guión?
 ?: ()
 5 P: el guión de una película
 ?: la historia
 P: cómo? la historia si es la historia pero hay
 ?: tema?
 P: ah?
 10 ?: tema

P: roteiro dijiste?
 ? : el tema
 P: el tema no es roteiro roteiro ((ri)) escuché eso
 (...) <IV>

As linhas 19-23 do exemplo 18 ilustram ainda uma situação freqüente em sala de aula de língua estrangeira, que é o "convite" à expressão na *língua alvo*. Estaria ligado a uma outra "obrigação-direito" enunciada por Cicurel (op. cit.), a de favorecer a produção em língua estrangeira dos aprendizes, que essa autora considera como "vontade obstinada (e legítima) de "fazer produzir" (op. cit.: 24) (14). Vejamos ainda nesse sentido os exemplos 20 e 21:

20)

(...)
 Geruza: ()
 P: sí
 Geruza: se fosse fazia
 P: es igual... fácil a ver yo...
 Geruza: () hacía
 P: a ver si FUERA hacía () si FUERA
 Geruza: si fuera hacía
 P: ok hacía... si fosse vos dijiste
 (...) <III>

21)

(...)
 Carmen: se você não tivesse falado ()
 P: si vos no hubieras dicho
 Carmen: ah isso é muito
 P: a ver Carmen decí si vos no hubieras dicho si vos no lo hubieras dicho
 Carmen: si vos no lo hubieras dicho
 (...) <II>

Podemos observar, nesses últimos exemplos, a "obstinação" do professor em "fazer produzir" de que fala Cicurel

(14) Sobre o papel da pergunta nesta "obrigação/direito", ver também Soulé-Susbielles: 1984 b, Porcher: 1984 e Kleiman: 1990 a.

(op. cit.), assim como em 13 energia a insistência em "fazer compreender".

São justamente essas atitudes -"obrigações/direitos" do professor- de "fazer produzir" e de "fazer compreender", juntamente com a de "arbitrar", que integram o que Cicurel (op. cit.) denomina o "ritual das situações de ensino". Ritual no sentido de essas "obrigações/direito" constituírem, a meu ver, regularidades, presenças constantes -ênfatizando-se mais uma do que outra, segundo as circunstâncias- na situação pedagógica. Tais atitudes do professor se sustentam, no que diz respeito aos aprendizes, sobre a tentativa e o objetivo de "compreender" e "produzir", assim como sobre o reconhecimento do lugar do professor para "arbitrar" sobre tais "compreensões" e "produções".

E o funcionamento desse ritual, dessas regularidades, a partir de um "contrato pedagógico" determinado (cf. Charaudeau: 1984) e de uma tarefa a ser desenvolvida que vai instaurando os diferentes modos de *interação*, que vai gerando os movimentos pelos quais professor e aprendiz vão traçando o percurso em direção ao saber, na tentativa de alcançar o controle sobre o processo de ensino/aprendizagem bem como o controle sobre a *língua alvo*.

Surge, portanto, como vimos, um percurso a partir de solicitações, aprovações, sugestões, mal-entendidos, antecipações, entre outros jogos *interativos* ilustrados nos exemplos acima, os quais convivem, junto com os elementos ritualísticos (cf. 1, 2, 4, 5, 11, 14, a título de exemplo), aqueles elementos não-previsíveis ou não-controláveis e só analisáveis *après-coup* (cf. mais especificamente 12, 13, 16, 17, 19), que precisam de uma ação feita "sob medida" (cf. Cicurel: 1986).

São esses movimentos entrecruzados a partir, respectivamente, dos lugares de professor e de aprendiz, delimita-

dos pelo *alheio* como *novos*, que vão produzir a mudança para o lugar do saber, que vão produzir a aprendizagem.

Como já observamos, as considerações sobre o processo de lidar com o *alheio* -com o *novos*, com o *outro*- ao ensinar/aprender uma língua estrangeira, trazem à tona a complexidade do processo de "apropriação" da "palavra alheia" e fazem emergir, nesse *alheio*, entrecruzamentos de espaços tanto controláveis quanto fugidios.

Acabamos de ver, por outro lado, no decorrer dos exemplos apresentados, como o controlável e o fugidio marcam também sua presença constitutiva no espaço institucional da sala de aula.

Gostaria de retomar, à luz dessas observações, a epígrafe que antecipou os exemplos que ilustram alguns dos movimentos *interativos* que acontecem nesse espaço:

"...One might wish that the goals of all interaction be transparent, but, given the fragile nature of cross-cultural communication, more likely they will be quite opaque..." (Hatch: 1984: 184) (grifos meus).

Vejo nessas palavras, que considero como pistas de um tipo de prática instaurada na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Lingüística Aplicada, a saudade de um desejo irrealizável, o lamento de uma falta. Uma espécie de "resignação" face à natureza "frágil" da comunicação, "resignação" que visa mais a apagar a "opacidade" que "atrapalha" do que a chamar a atenção para a complexidade do processo de se lidar com o *alheio*. Processo que envolve, ao que me parece, retomando as palavras iniciais deste capítulo, a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos.

"...un jazmín, para dar un ejemplo perfumado: a esa blancura,
de dónde le viene su penosa amistad con el amarillo?..."

Historias de cronopios y de famas

Julio Cortázar

Dessa perspectiva, é no reconhecimento do controlável e do fúgidio como constitutivos do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que se encontra o pré-requisito indispensável para, a meu ver, tentar dar conta desse processo de um modo efetivo.

Para abordar sem mutilações o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira concebido como um processo que envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos, precisa-se, antes de mais nada, de uma concepção de língua que não procure apagar "opacidades", que não coloque o assistemático como resíduo do sistemático. Precisa-se de uma concepção de língua que, diferentemente à que subjaz em grande medida ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Linguística Aplicada, como veremos no decorrer do texto, abra um espaço teórico no qual o controlável e o fúgidio circulem como constitutivos.

É justamente nesse ponto que minha reflexão sobre "lidar com o alheio" se articula com a análise crítica que farei sobre o funcionamento dos conceitos de autenticidade e de comunicação: numa ilusão de controle que se sustenta no sistemático, tais conceitos emergem, a meu ver, como recursos privilegiados de uma prática que tende a desconsiderar os aspectos fúgidios do processo de ensino/aprendizagem, que tende a alimentar a ilusão de que é possível "apropriar-se" da "palavra alheia".

Por esse motivo os **destaco, autenticidade e comunicação**, entre outros conceitos significativos possíveis da Linguística Aplicada, como fundamentais para a presente reflexão. Não para defini-los ou re-defini-los, mas, antes, para vê-los como pistas que me permitam caracterizar um tipo de prática bastante consagrada no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, no processo que venho entendendo aqui como uma forma de "lidar com o alheio".

CAPITULO III

Autenticidade: garantia de quê?

E, pois, no intuito de tentar caracterizar um tipo de prática instaurada no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em *Linguística Aplicada*, que pretendo indagar acerca do funcionamento do conceito de autenticidade dentro dessa área.

Chama a atenção, ao lermos textos especializados em ensino de língua estrangeira, a alta frequência com que nos deparamos com afirmações -às vezes exortações- do tipo "...a necessidade de introduzir, na sala de aula, o mundo real, uma comunicação autêntica...", ou "...a sala de aula deve fornecer ao aprendiz um discurso genuíno em situações naturais...". Tais comentários estão apontando para:

- a) a preocupação que causa a pesquisadores e a professores a presença -ao que parece, ineludível- em sala de aula de algum elemento considerado como fabricado, como artificial; e portanto,
- b) o esforço em se aproximar de uma suposta autenticidade, isto é, de se aproximar daquilo que é tido como situação natural.

Autêntico e natural na pedagogia de línguas

O que se deveria entender por autêntico, natural?

Ao olharmos para a história da pedagogia de línguas, vemos emergir, no nível metodológico, a palavra natural: o "método direto ou natural", sustentado por teorias que tentavam equiparar a aprendizagem de uma língua estrangeira à aprendizagem da língua materna, viria introduzir, na

situação pedagógica, uma linguagem mais próxima da oralidade, abolindo a mediação da tradução. Era uma reação clara ao "método gramatical tradutivo" dominante, que trabalhava a aprendizagem das línguas chamadas "vivas" a partir de textos eruditos, com a mesma metodologia aplicada ao ensino/aprendizagem do grego e do latim. Esses textos representavam, segundo as exigências normativas vigentes, amostras "cultas" das línguas estudadas, "dignas", portanto, de serem aprendidas. Mesmo não sendo adaptados especificamente para o ensino de línguas, esses tipos de textos não recebiam, na época, a denominação de textos autênticos.

Também a palavra autêntico emerge no nível metodológico, vinculada ao material didático. Coste (1970) a utilizou para definir, dentro de seu campo específico de trabalho, "...tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de francês como língua estrangeira (...) aquilo que não é adaptado ou retocado (...) que não se limita a formas escritas..." (1). O próprio Coste não se mostrava de todo satisfeito com a expressão "texto ou documento autêntico", já que sua definição era feita por meio da negação. Considerava também o termo "autêntico" "conotado demais para ser honesto". A definição, contudo, continua a valer ainda hoje para designar aquilo que na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira é chamado de "documento autêntico".

(1) "...tout ce qui n'a pas été préparé à fins d'enseignement du français langue étrangère (...) ce qui n'est pas adapté ou retouché (...) pas seulement limité aux formes écrites..." (cf. Coste: 1970: 36).

"...Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicier du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicier d'en face, elle est même meilleure que l'huile de l'épicier du bas de la côte..."

La cantatrice chauve

Eugène Ionesco

O momento da introdução mais sistematizada desse material didático "não-retocado", o "documento autêntico", está ligado novamente a uma reação no campo da pedagogia de línguas: a transição das abordagens áudio-orais/visuais e situacionais para as nócio-funcionais e comunicativas. Impunha-se, por um lado, a necessidade de se afastar da rigidez e da falta de "naturalidade" de diálogos que visavam unicamente a fornecer as bem conhecidas "frases-modelo", frases que, com uma estrutura morfossintática e um léxico determinados, não em vão têm evocado com frequência, em trabalhos de Linguística Aplicada, a peça de teatro do absurdo em epígrafe (2). Tentava-se, por outro lado, encurtar a distância -física mesmo- que separava, nos manuais, a seção das "lições" -textos preparados, "artificiais"- do espaço nem sempre cedido, nas últimas páginas, a poesias, contos, fotografias e outros "documentos autênticos" (3).

A reivindicação da "naturalidade" aproximava assim termos que, em níveis diferentes e de modo implícito, tinham se "enfrentado": do método natural, que contestava o trabalho com textos que hoje seriam chamados de "autênticos", passa-

(2) Quando se analisa, por outro lado, A cantora careca numa aula de literatura, é comum surgir o comentário: "Os diálogos se parecem com os diálogos de um manual de língua estrangeira".

(3) Lembro-me ainda da estranheza que me provocava, no "Mauger Bleu" I, passar da descrição de Pierre Vincent, que tinha "uma língua vermelha", "trinta e dois dentes brancos" e "duas bochechas rosadas", para a poesia de Jacques Prévert sobre o café da manhã.

se a uma preocupação -proselitista, às vezes- em delimitar o alcance da autenticidade (cf. Bautier-Castaing: 1982, Bernard-Claret: 1982, Bégin: 1982, Breen: 1985, Jakobovits: 1982, Jobin: 1982, Porcher: 1984, Taylor: 1982, Van Lier: 1988).

A própria história das abordagens metodológicas da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira explica, como vimos, o proselitismo em favor da autenticidade. E esse proselitismo explica, por sua vez, a emergência de uma das dicotomias mais firmemente instauradas nessa área e que tem como pólos o autêntico, o natural, "versus" o não-autêntico, o artificial.

A dicotomia autêntico/não-autêntico

"...C'est que le mot arrive préparé par ce qui le précède et ce qui l'entoure, commenté par le temps et le lieu, déterminé par les personnages qui sont en scène..."

"L'histoire des mots"

Michel Bréal

Tanto a dicotomia autêntico/não-autêntico, quanto dicotomias como abordagem comunicativa/abordagem gramatical, língua como processo/língua como objeto, fluência/precisão, entre outras que aqui deixo de enumerar, têm levantado polêmicas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (cf. Wilkins: 1982, Porcher: 1984, Breen: 1985, Machado: 1988). Essas polêmicas ou dizem respeito à validade ou não validade da existência da própria dicotomia, ou privilegiam um pólo sobre outro ou ainda tentam aproximá-los para "desfazer" a dicotomia.

Com respeito ao conceito cujo funcionamento nos interessa, Breen (op. cit.) aborda a dicotomia autenticidade/não-autenticidade privilegiando o primeiro pólo.

Essa escolha -frequente- dos termos autêntico e natural para designar o pólo "positivo" da dicotomia se deve, a meu ver, a uma forte ligação com "o real", com "a verdade", que eles trariam consigo; deve-se ainda ao prestígio que a introdução da "realidade" e da "verdade" dentro do discurso científico implica. Em contrapartida, os termos não-autêntico e artificial, como opostos à "realidade" e à "verdade", passam a designar o pólo "negativo" da dicotomia.

Com efeito, a etimologia de autêntico e de natural nos remete, respectivamente, àquilo "que consiste num poder absoluto", "que tem autoridade", "que age por si próprio", "cuja autoridade, realidade, verdade não pode ser contestada" (4) e àquilo que "está conforme às leis da natureza; real, positivo, verdadeiro" (5).

Voltando à abordagem que Breen faz da dicotomia autêntico/não-autêntico, esse autor privilegia o primeiro pólo postulando, no entanto, a questão da autenticidade como relativa. Assim, segundo Breen, a autenticidade deve ser considerada como resultado da interdependência entre textos, aprendizes, tarefas de aprendizagem e situação social da sala de aula.

(4) autêntico:

- a. < authenticu (latim) < authentikós (grego) = "que consiste num poder absoluto; principal, primordial..." (Machado: 1952/59).
- b. < authenticus (lat.) < authentikós (gr.) = "que tiene autoridad"; < authéntes (gr.) = "dueño absoluto..." (Corominas: 1954).
- c. < authéntes, -u (gr.) = "qui agit de lui-même..." (Boisacq: 1923).
- d. "...dont l'autorité, la réalité, la vérité ne peut être contestée..." (Robert: 1979).

(5) cf. Machado: 1952/59.

Partindo do pressuposto de que os textos são, em geral, considerados pelos aprendizes como instrumentos de aprendizagem, Breen propõe a categoria de "autênticos" para "quaisquer fontes de dados que possam servir como meio de ajuda ao aprendiz para desenvolver uma interpretação autêntica" (op. cit.: 68). Uma interpretação autêntica, segundo esse autor, consiste na interpretação mais próxima da que poderiam fazer os usuários fluentes da língua. Será fundamental, portanto, para ele, o grau de fluência e contato prévio do aprendiz com diversos elementos da *língua alvo*, para que esse aprendiz possa direcionar o relacionamento que estabelecerá com os textos, a partir de sua condição de aprendiz. A questão da autenticidade inerente aos textos é passada, dessa maneira, a um segundo plano, no qual aparece uma brecha que permite a entrada tanto do material "autêntico", escolhido com fins "comunicativos", quanto do material elaborado ad hoc, com fins "meta-comunicativos". Desloca-se, assim, o foco da autenticidade para as tarefas nas quais esse material será trabalhado, que Breen classifica como "tarefas autênticas de comunicação" e como "tarefas autênticas de aprendizagem", tarefas a serem desenvolvidas em um contexto social específico: a sala de aula. Uma vez que a sala de aula constitui —ainda de acordo com Breen— um âmbito cuja função psicológica e social mais importante é a da aprendizagem —sendo que o ato de aprender é entendido como o objetivo comum partilhado pelas pessoas reunidas numa sala de aula—, a "autenticidade" seria concretizada na medida em que esse âmbito fornecesse condições facilitadoras para o processo de aprendizagem (6).

(6) Concordo com Breen quanto à consideração dos textos como "instrumentos". Sua concepção da "autenticidade relativa", contudo, delimitada através da uma "interpretação autêntica", de "material com fins comunicativos" ou de "tarefas autênticas de aprendizagem", entre outros critérios, pressupõe uma concepção de língua e de comunicação que será retomada e analisada criticamente no capítulo IV.

Já Porcher considera que "...o fato de a pedagogia ser uma prática social e de, como tal, estar dotada de características sui generis..." (op. cit.: 78), deveria anular as disputas clássicas entre uma pedagogia "autêntica" e outra "não-autêntica". Por outro lado, pelo fato de considerar a simulação como traço constitutivo do ato pedagógico, Porcher defende a inclusão do artificial em função de "...uma pedagogia da racionalidade, do afastamento do concreto imediato..." como "...mais eficiente para compreender o concreto do que uma pedagogia do pitoresco que fica colada ao concreto..." (idem: 81). Pode-se, segundo esse autor, chegar ao natural através do artificial.

Considero, como expus acima, que a história das abordagens metodológicas da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, unida ao proselitismo em favor da autenticidade que essa própria história tem gerado, explica a emergência da dicotomia autêntico/não-autêntico. Da mesma forma, considero que a emergência de outras dicotomias pode ser explicada em função do percurso histórico de cada conceito/pólo dicotômico.

Nesse sentido, do lugar da reflexão teórica em Linguística Aplicada, não se trata, ao que me parece, nem de "aproximar" os pólos da dicotomia (qualquer que seja) para "desfazê-la" -se posso aproximar os pólos estou, com efeito, reconhecendo sua "existência"-, nem de privilegiar um pólo sobre outro, para confirmá-la. Isso porque não há, na prática social propriamente dita da pedagogia de línguas, uma dicotomia, tomada em sua evidência espontânea. A dicotomia não existe enquanto tal, ela emerge a partir de determinadas circunstâncias. O que se verifica, de fato, é uma construção dicotômica, que, longe de ser apagada, deve ser assumida como elemento constitutivo da reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Após essa apresentação geral do percurso do termo autêntico e da instauração da dicotomia autêntico vs. não-autêntico, dentro da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, considero necessária uma análise específica dos dois âmbitos em que a dicotomia, ao que me parece, mais fortemente opera: o âmbito dos materiais didáticos e o âmbito da sala de aula.

Autenticidade e material didático

A questão dos materiais didáticos está estreitamente vinculada, como vimos, à emergência da dicotomia autêntico vs. não-autêntico.

Com os pólos autêntico, natural "versus" não-autêntico, artificial, simulado, estou assumindo essa construção dicotômica como um elemento constitutivo da reflexão teórica sobre a pedagogia de línguas, para focalizar, em especial, a questão dos materiais didáticos.

O material autêntico -em sua forma gráfica, visual ou sonora- deixa de ocupar, a partir das abordagens nocio-funcionais e comunicativas, um espaço complementar na unidade didática e ganha um espaço constitutivo. Seriam "impensáveis", hoje, uma aula ou um manual de língua estrangeira sem a presença de artigos de revistas ou de jornais, poesias, contos, fitas de áudio ou de vídeo, entre outros "documentos autênticos".

Tem havido algumas tentativas de mudar o nome de "textos ou documentos autênticos" para "documentos originalmente pedagógicos" e para "materiais sociais" (cf., respectivamente, Coianiz: 1979 e Galisson: 1980, ambos apud Bégin: 1982). Para Besse (1980, apud Bégin: 1982), ainda a título de exemplo, o termo "autêntico" é ambíguo, já que, em seus termos, um texto "fabricado" também tem um autor que atesta sua origem e que, portanto, o autentifica.

O termo autêntico, contudo, "resiste" e fica, até hoje, nos limites prescritos pela definição de Coste (op. cit.), e é com esse sentido que estou assumindo a construção dicotômica autêntico/não-autêntico para refletir sobre o material didático.

A luz dessa construção dicotômica, interessa-me apontar para um fenômeno que vem se dando, a meu ver, no nível do material didático construído pelas abordagens nócio-funcionais e comunicativas. Trata-se do fenômeno de autentificação.

A autentificação opera, a princípio, no nível dos diálogos "simulados" que integram tais manuais. Com efeito, os diálogos nócio-funcionais e comunicativos, construídos sobre a base das teorias de atos de fala (cf. Austin: 1962, Searle: 1969) e da conversação (cf. Grice: 1975), ao enfatizarem as marcas do sujeito de enunciação, suas coordenadas espaço-temporais e relações sociais (7), chegam a alcançar o estatuto de "quase autênticos" frente à rigidez e "irrealidade" ostensivas (o confronto é inevitável) apresentadas pelos diálogos construídos por métodos anteriores.

Em outra instância, aconteceria a autentificação de todo o manual, de todos os elementos que estão envolvidos em sua construção (8). Isto é, que dizem respeito a um processo de decisões sobre a seleção e a combinação dos diversos elementos que integram um manual: textos "autênticos" e "não-autênticos" no sentido de Coste, propostas de trabalho

(7) Sobre a forma como são mostradas as relações sociais no material didático construído para ensino/aprendizagem de língua estrangeira, ver Serrani: 1989.

(8) Estou entendendo por manual o livro de trabalho do aprendiz, acompanhado ou não de subsídios sonoros -áudio ou vídeo- e, provavelmente, de um "livro do professor". Este último deveria incluir, a meu ver, além das habituais "respostas corretas", a fundamentação teórico-metodológica sobre a qual o manual foi construído, e propostas/sugestões sobre formas de trabalho.

sobre as questões sistemáticas da *língua alvo* ou que visam dinamizar os jogos *interativos* na sala de aula, entre outros elementos que deixo de enumerar.

Nessa segunda instância, o processo de autentificação pode ser explicado, ao que me parece, através da forte aparelhagem editorial de países do primeiro mundo que está por trás da produção dos manuais de língua estrangeira, lançando ao mercado um tipo de produto/material didático altamente sedutor. Além da própria aparência "física" -tipo de papel, diagramação, uso de cores e de outros recursos que dizem respeito à visualidade-, e além do aperfeiçoamento tecnológico do material sonoro -tanto áudio quanto vídeo-, a sedução opera, também, em outros âmbitos. Por um lado, no nível de informação sobre o contexto da língua que está sendo ensinada/aprendida que esse tipo de material veicula e, por outro, no nível das expectativas -por parte de professores e aprendizes, fomentadas pelo próprio mercado- de se contar com o material mais recente em circulação. Nesse sentido, não deve chamar a atenção, inclusive, o fato de que um manual de língua estrangeira com as características descritas acima se transforme também em instrumento de atualização/aprendizagem para o próprio professor. Afinal, enquanto professores e investigadores do terceiro mundo, sabemos que o acesso a cursos de aperfeiçoamento e atualização nos países "de origem" da(s) língua(s) que ensinamos não se consegue facilmente.

Esses fatores vão alimentar os imaginários que circulam sobre o tipo de material didático produzido pelos centros divulgadores de línguas estrangeiras e vão criar, por sua vez, correntes de comparação e de concorrência "interlinguais" com respeito ao material didático (9).

(9) Estou pensando, por exemplo, no caso do ensino/aprendizagem de espanhol e de italiano no Brasil e na Argentina. Tenho observado que alguns aprendizes e professores dessas línguas se consideram como o "parente pobre" no contexto dos materiais didáticos de línguas estrangeiras, quando comparam seus materiais com aqueles de ensino/aprendizagem do inglês, do francês e do alemão.

Se aos fatores enumerados acrescentarmos, ainda, o peso da "autoritas" da palavra escrita e do texto didático (cf. Kleiman: 1989, 1990), vemos como esse processo de autentificação tem fortalecido -e continua a fortalecer- uma tendência que, a meu ver, deve ser absolutamente combatida: a de priorizar, na pedagogia de línguas, a questão dos materiais didáticos, atribuindo-lhes papel preponderante no "sucesso" do processo de ensino/aprendizagem.

Concordo plenamente com Serrani (1988) no que diz respeito à necessidade de deslocar o lugar de centralidade dos materiais didáticos para a centralidade das práticas discursivas em contexto pedagógico, "...donde los materiales son solamente uno de los componentes de las condiciones de producción del discurso..." (op. cit.: 184).

Deslocando-nos para dentro do nível metodológico, considero, em primeiro lugar, que o material didático deve ser colocado no lugar de um instrumento, de um "objeto de estudo" (cf. Cicurel: 1987: 107) que contribui para o processo de ensino/aprendizagem, apenas como um elemento a mais, como um "mediador não-exclusivo" já que existem outros (cf. Berrisso, Franzoni, Moriconi: 1989). Nesse lugar de "mediador não-exclusivo" caberia tanto o material "não-autêntico" quanto o "autêntico", no sentido de Coste, e dentro ainda desta última categoria, o material "autêntico avulso", que não faz parte de um manual de línguas (10). O que deve ser priorizado é o que se fazer, como trabalhar esse material (11).

(10) Ao se reforçar o lugar de instrumento do material didático e enfatizar como trabalhá-lo, reivindica-se, dentro de certos limites, o material "simulado". Tais limites se marcam pela decisão que o professor tomará quanto à seleção, ao momento e à maneira de trabalho com esse tipo de material.

(11) É freqüente, no âmbito da pedagogia de línguas, a observação de que o material "autêntico" pode ser trabalhado

Em segundo lugar, reitero afirmações que fiz em trabalhos anteriores -Bas Cortada e Franzoni (1986), Berisso e Franzoni (1986), Berisso, Franzoni, Moriconi (op. cit.) e Berisso, Franzoni, Rimoli (1990)- no sentido de instaurar, com caráter obrigatório, o uso "cíclico" do material, isto é, seu re-aproveitamento. Com efeito, uma "volta" com outros fins a um material já utilizado possibilita retomá-lo e aprofundar o trabalho feito previamente, ao mesmo tempo que permite chamar a atenção para algum aspecto novo. Possibilita um olhar de novo com um olhar novo sobre aquilo que já é, supostamente, conhecido.

Visa-se, assim, a gerar uma interlocução com o material que pode abrir pontos de entrada diferentes, em momentos diferentes, para um mesmo assunto. Uma vez que, como decorre dos exemplos do capítulo II, não se pode prever quando vai acontecer a mudança para o lugar do saber, a criação de pontos de entrada a partir de diversas perspectivas me parece crucial ao se trabalhar tanto com material "autêntico" quanto com material "não-autêntico".

E só na medida em que a autoritas do texto didático for reconhecida e assumida que professor e aluno poderão tentar sua "independência" dessa autoritas, procurando modos de estabelecer uma relação de interlocução com o material. Para essa autoritas não prevalecer sobre o fato de o material didático ser fundamentalmente um instrumento a serviço de professores e de aprendizes, e não o contrário, será indispensável que professores e aprendizes conheçam, com profundidade e cada um a partir de seu lugar, o material com que vão trabalhar (12). Sem dúvida, essa tarefa cabe, em

com metodologias que apagam qualquer vantagem desse tipo de material em confronto com material "não-autêntico".

(12) Orlandi (1983) chama a atenção para o fato de que o manual normalmente sofre um processo de apagamento pelo qual deixa de ser considerado como um instrumento para abordar o objeto de estudo, para ser ensinado/aprendido como se fosse o próprio objeto de estudo.

princípio, mais ao professor e consiste no trabalho de análise pré-pedagógica (cf. Moirand: 1979, Serrani: 1983) dos textos a serem utilizados. Se se tratar de material construído -manuais-, será fundamental para o professor conhecer os fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais a construção foi levada a termo, a fim de saber o que pode exigir desse manual, o que pode esperar desse instrumento. Isso para elaborar, enfim, uma estratégia adequada de abordagem, tanto dentro quanto fora dos próprios limites de construção do material. Considero, ainda, indispensável (cf. Berisso, Franzoni e Moriconi: op. cit.) que tanto o professor quanto os aprendizes não vejam esse manual como depositário da língua a ser ensinada/aprendida, mas como uma maneira (a dos autores) de apresentá-la para seu estudo.

No caso do trabalho com material "autêntico" -"avulso" ou "manualizado"-, gostaria de acrescentar à obrigatoriedade da análise pré-pedagógica, que reitero, a necessidade de não se limitar -como as abordagens nócio-funcionais e comunicativas têm feito, influenciadas, nas palavras de Porcher (op. cit.) por uma perspectiva de tipo instrumental- a textos da mídia. Devem-se incluir, a meu ver, também textos de outros domínios, que possibilitem ao aprendiz circular por sentidos diferentes a partir do contato com diferentes discursos -da história, das artes plásticas, da biologia, da literatura, a título de exemplo- e seu entrecruzamento.

Uma vez colocados os materiais em seu lugar de instrumentos (Breen: op. cit.), de objetos de estudo (Cicurel: op. cit.), a questão da autenticidade ou artificialidade dos materiais didáticos fica deslocada. O que deve contar, é, sobretudo, como trabalhar com esses materiais, assim como lembrar que o ato de facilitar os contatos do aprendiz com exemplares diversos da língua alvo, embora ofereça mais possibilidades de um processo de ensino/aprendizagem "bem sucedido", não o garante. Em primeiro lugar, porque, como afirmei acima, o material didático é um mediador não-exclu-

sivo dentro do processo de ensino/aprendizagem. Em segundo lugar, porque não se deve esquecer de que esses contatos não são transparentes e que cada aprendiz, como ser histórico, estabelecerá um tipo particular de relação com cada texto, relação que nem sempre pode ser pré-determinada. O professor fixará, é claro, objetivos para o trabalho com os diferentes textos apresentados na sala de aula (propostos por ele mesmo ou pelos alunos), mas não pode ter a pretensão/ilusão de que atingir esses objetivos implica controlar os efeitos de sentido que tais textos vão produzir nos aprendizes.

E só deslocados de sua posição central no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira que os materiais didáticos poderão exercer sua função específica e fundamental dentro desse processo: a de instrumento.

Autenticidade e o espaço da sala de aula

Assim como a vigência da construção dicotômica autêntico/não-autêntico e o proselitismo em favor do primeiro pólo operam em relação aos materiais didáticos, eles operam, também, em relação ao espaço institucional da sala de aula.

Diferentemente do âmbito dos materiais didáticos, no qual a discussão em torno da construção dicotômica foi colocada em termos de incluir ou de rejeitar o material "não-autêntico" a partir de um significado determinado do termo "autêntico", o problema da autenticidade -o lugar onde se dão as divergências- no que se refere ao espaço institucional da sala de aula está na própria concepção de autenticidade.

A tendência é a de definir esse conceito basicamente em função da presença ou da ausência de "metacomunicação" (cf. Dabène: 1984) na sala de aula.

Assim, essa autora afirma que o "momento mais autêntico" da sala de aula estaria, justamente, na "metacomunica-

ção", que ela configura através do "metadiscorso informativo", do "metadiscorso explicativo", do "metadiscorso descritivo" e da "paráfrase" (13). Sem chegar a considerá-lo como "o momento mais autêntico", outros autores aceitam a presença de "metacomunicação" como um dos elementos definidores do espaço da sala de aula (cf. Cicurel: 1984, Coste: 1984; Soullé-Susbielles: 1984 b). Cicurel (1990) já opta pela terminologia "situação didática e não-didática" para diferenciar o que acontece dentro do espaço da sala de aula e fora dele.

Em contrapartida, podemos encontrar, na literatura sobre a pedagogia de línguas, tanto afirmações taxativas que advogam a entrada da linguagem do "mundo real" no espaço da sala de aula quanto "lamentos" pela "ineficiência" e pela "limitação" desse espaço à "comunicação metacomunicativa" (Van Lier: 1988).

Essas concepções opostas acerca do que deveria definir a sala de aula como um espaço "autêntico" trazem à tona uma outra construção dicotômica "clássica" no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, construção esta que tem como pólos a abordagem comunicativa versus a abordagem gramatical (14).

Com efeito, sabemos que a primeira época "comunicativista" bania da sala de aula a gramática explícita e tudo o que fosse a ela vinculada. Mesmo que essa posição tenha se flexibilizado, a presença de "metacomunicação" ou de língua

(13) O "metadiscorso informativo" serve para a "atualização autonímica" de elementos da *língua alvo*; o "metadiscorso explicativo", "esclarece o sentido de segmentos"; o "metadiscorso descritivo" inclui "todo tipo de informação metalingüística"; a "paráfrase" é uma operação indireta na qual "o professor faz uma paráfrase do enunciado produzido por um aprendiz introduzindo um termo novo..." (Dabène: 1984: 42).

(14) A instauração dessa construção dicotômica e de outras na prática da pedagogia de línguas, a partir da "revolução comunicativa", constitui um exemplo das várias conseqüências da entrada da comunicação nessa prática. Daí a importância de sua conceitualização, que analisarei no capítulo IV.

materna no espaço da sala de aula constitui, ainda hoje, um argumento tradicional definitivo para acusar a sala de aula de não-autêntica.

O exemplo que se segue apresentaria problemas para a posição exposta acima, já que na ausência do professor, os aprendizes em sua língua materna e por iniciativa própria, levam a bom termo uma atividade "metacomunicativa". De fato, antes de o professor chegar, o dia em que Lea vai expor seu seminário (tarefa V, cf. nota 7, cap. II), um grupo de aprendizes está lendo o texto que Lea preparou e tentando esclarecer, com ajuda do dicionário, o significado de algumas palavras:

22)

(...)

Lea: pera aí

Geruza: que é "echa"?

Lea: é isso que eu perguntei () eu acho que é expulso expulso

Geruza: expulso

Elaine: que é verdugo?

Lea: ver verdugo? () verdugo é verdugo... é:: é... é como quem julga né? não é isso? ()

Elaine: () "encerrado"? "encerrado"

Lea: encerrado () ((acena sim com a cabeça)) agora verdugo... ((procura no dicionário)) verdugo é verdugo é... ((para para pensar)) quando ()

Elaine: mmm... sei...

Lea: ()

Elaine: não sei

Lea: ()

Elaine: eu acho que é o que executa que atira

Lea: é é o que...

Elaine: o que atira

Lea: eu acho que é carrasco vamos ver carrasco mas é que aqui é português-espanhol... então vai ser só...

Elaine: ((olhando para a porta de entrada)) su hermana ((chegou Carmen, irmã de Lea))

Lea: ah:: não sei

Elaine: o quê?

Lea: ah:: estou nervosa né?

Carmen: () ah:: não morreu ainda ((ri)) () eu lembrei que você tinha o seminário ()

Lea: ah verdugo carrasco carrasco () ((lê definição))

Elaine: ah:: então tá

Lea: ai:: que saco essa máquina ((olhando para a câmara))

P: ((chegando)) bueno la hermana ya llegó y Ana está subiendo Ana Paula qué tal Carmen?
 (...) <V>

Outros exemplos ilustram, ainda, como a "metacomunicação" pode surgir dos próprios aprendizes, quando, como vimos no capítulo anterior, existe um espaço na sala de aula, criado pelos jogos *interativos*, para o aprendiz poder "avaliar". Podemos lembrar, nesse sentido, parte do exemplo 12:

12)

(...)

Renata: qué es ganándole?

P: ganándole de ganarle ganar entendés? ganar sí? ganar entendés?

Renata: no

P: ganar un partido ganar un juego.

?: ganhar

Renata: ah:::

Não seria fácil, ao que me parece, "acusa" de "não-autênticos" os momentos ilustrados acima, isso em decorrência de "metalinguagem" e de uso de língua materna. Os defensores da ausência de tais elementos em prol da "naturalidade", da entrada de linguagem do "mundo real" no espaço da sala de aula teriam de questionar o envolvimento -espontâneo, como vimos- dos aprendizes com a "metalinguagem", o que os levaria a questionar seus próprios pontos de partida. O argumento de banir a "metalinguagem" e a língua materna do espaço da sala de aula se sustenta, para esses defensores, na necessidade de não "expor" o aprendiz a "irrealidades", a situações distantes de seus interesses ou distantes de situações com as quais o aprendiz se encontrará fora do espaço da sala de aula.

Podem-se ver, nessa posição, vestígios das causas que, como já vimos, deram origem à dicotomia autêntico/não-autêntico. Considero necessário, entretanto, reiterar que, justamente pela história que explica a instauração da dicotomia, esta não deve ser assumida como dada, como tendo existên-

vimos acima, um construto constitutivo da reflexão teórica sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Tomando partido pela autenticidade ou pela não-autenticidade está se apagando o fato de a sala de aula constituir um espaço socialmente definido, e, conseqüentemente, o fato de a situação de ensino/aprendizagem ter sua própria especificidade enquanto prática social.

A tentativa de "proteger" o aprendiz "contra" "irrealidades" pode ser explicada através de uma tendência, dentro da própria prática social da pedagogia de línguas, que parece ter fomentado em docentes e pesquisadores uma auto-exigência de onipotência que os (nos!) faz esquecer de que o aluno sabe lidar com tudo o que tem a ver com seu lugar social de aprendiz. Sabe, portanto, entre outras coisas, que existe uma diferença entre falar dentro da situação pedagógica ou falar fora dela. E se por acaso não o souber, cabe ao professor levá-lo a perceber esse fato.

Dentro da situação pedagógica/fora da situação pedagógica não equivale de forma transparente a não-autêntico/autêntico: trata-se de duas situações diferentes, cada uma delas com sua própria especificidade, especificidade que não deve ser apagada quando se trata de refletir sobre o espaço institucional da sala de aula.

Uma última observação a respeito da instauração da construção dicotômica autêntico/não-autêntico e de sua incidência, dentro do espaço institucional da sala de aula, sobre o lugar do professor.

Nesse espaço social, como vimos no capítulo anterior, quem detém o saber sobre o assunto específico que reúne o grupo é professor. A "posse" desse saber por parte do professor costuma ser avaliada, no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como sabemos, levando-se em conta o fato de o professor ser falante nativo ou não-nativo da *língua alvo*.

Ao analisar a configuração do alheio como novo no capítulo anterior, vimos como o lugar de professor falante nativo da *língua alvo*, como locus no qual a *língua alvo* é a língua materna do professor, isto é, constitui o professor, legitima a possibilidade de controle máximo, de domínio total do novo. Vimos também, em contrapartida, que, para o professor que não é falante nativo da *língua alvo* que está ensinando, esta constituiu, em algum momento, o alheio como novo, como "desconhecido".

Assim como o texto "não retocado", "não adaptado para fins pedagógicos", é definido como texto "autêntico", em contraposição aos textos "simulados", um uso "ingênuo" da dicotomia autêntico/não-autêntico poderia levar a definir também como "autêntico" o professor falante nativo. Mais uma vez estaria se assumindo a dicotomia como dada, apagando-se sua dimensão de construto constitutivo e a contribuição que, enquanto tal, poderia trazer para a reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Para ampliar as afirmações do capítulo II sobre professores de língua estrangeira nativos e não-nativos, e para recuperar em cada caso, o aporte com que cada um pode contribuir para a situação de ensino/aprendizagem, considero relevante evocar uma reflexão de Charaudeau (1984). Assim, tomando as palavras desse autor, o professor nativo, como testemunha autêntica, como portador da própria cultura que oferece à observação do aprendiz, "deve confrontar sua cultura com a do aprendiz e deixar visível a este a maneira como ele próprio a enxerga...". O professor não-nativo, por sua parte, deve ser "a testemunha crítica da visão que estende à cultura estrangeira, pondo-a em contraste com sua cultura materna que é, igualmente, a dos aprendizes..." (1984: 118) (grifos meus).

O estatuto de testemunha autêntica e de testemunha crítica para, respectivamente, os professores nativo e não-nativo redefine o lugar dos professores não-nativos e abre espaços de reflexão sobre o papel que cada um pode desempenhar

no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Por outro lado, essa concepção de professor nativo e não-nativo se constrói em consonância com o que para este autor constitui o objetivo fundamental do ensino de línguas: um "pretexto para que o aprendiz tome consciência de seu próprio universo sócio-cultural" (op. cit.: 117). Através do contraste, daquilo que o diferencia dos outros, e daquilo que Charaudeau entende como alteridade, o aprendiz estaria definindo sua própria identidade.

O funcionamento do conceito de autenticidade aparece assim vinculado a componentes fundamentais do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira bem como à questão de como efetivizar, nesse processo, uma mudança para o lugar do saber.

Partindo da concepção desse processo como uma entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos (tal como foi definido no capítulo II), com respeito ao material didático, a questão fundamental que se coloca é justamente a de que o aprendiz possa circular por sentidos diferentes, que seja exposto a sua opacidade.

Com respeito ao âmbito da sala de aula, sua especificidade está nos movimentos entrecruzados que, partindo dos lugares de professor e aprendiz, levam uma mudança para o lugar do saber.

O conceito de autenticidade está vinculado, como vimos, a processos muito complexos de interrelações com alguns componentes fundamentais do ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto institucional: os materiais, o espaço da sala de aula, o professor. Utilizar, pois, esse conceito como garantia para efetivar uma mudança em direção ao lugar do saber, recuperando apenas os comentários que o "precedem e rodeiam" (retomando a epígrafe de Bréal colocada neste

mesmo capítulo) e o vinculam com a "realidade" significa reduzi-lo. Esse tipo de utilização do conceito de autenticidade empobrece esses comentários -já que poderíamos perguntar de qual realidade se trata- e apaga a complexidade da interrelação dos componentes do processo de ensino/aprendizagem a ele vinculados.

Do lugar da reflexão teórica, cabe, portanto, ao investigador em Linguística Aplicada fazer um uso responsável do conceito de autenticidade. A responsabilidade de sua utilização está, a meu ver, no reconhecimento de sua história, de sua entrada na reflexão sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, de seu percurso nessa reflexão. Isolado dessa história, o conceito de autenticidade não pode ser garantia de nada.

CAPITULO IV

O que dizer ainda sobre a comunicação?

"...Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno..."

El orden del discurso

Michel Foucault

O conceito de **comunicação** vem ocupando, nos últimos vinte anos, um lugar fundamental na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em **Linguística Aplicada**.

Por si mesmo -**comunicação**- ou para delimitar conceitos como, por exemplo, **abordagem comunicativa**, **estratégias de comunicação**, **competência comunicativa**, tal conceito tem impregnado as reflexões sobre a pedagogia de línguas e determinado em grande medida muitas das direções que se toma no plano da investigação e no plano da metodologia.

E no intuito de compreender essas direções que emerge, no presente capítulo, o "**acontecimento do retorno**" à **comunicação** (1). Um "retorno", através de um percurso crítico na literatura de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em **Linguística Aplicada**, que não se propõe a identificar supostas origens. Tais origens remeteriam a outras, irremediavelmente.

Traçar o percurso de um conceito, certamente, não consiste simplesmente em lembrar que um autor retoma outro. Quando as fontes são abundantes, lembrando Paul Veyne (1976: 11), pode-se praticar durante longo tempo uma "**exploração**"

(1) Uma versão inicial deste capítulo foi apresentada no seminário "Discursividade e Aprendizagem de Línguas", no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (cf. Franzoni: 1989).

extensiva, sem que a problemática se modifique. No caso que nos ocupa, uma "exploração" extensiva nos levaria a, por exemplo, lembrar que Hymes (1966) formula sua competência comunicativa a partir do conceito chomskyano (2), ou que o esquema de comunicação de Jakobson (1960) (3), desenvolvido no campo da Linguística Teórica e retomado amplamente nos trabalhos de Linguística Aplicada, está relacionado com o esquema de Bühler (1933) (4) e a teoria matemática da comunicação de Shannon e Weaver (1949) (5).

Com o traçado do percurso crítico de comunicação, entretanto, gostaria de levar a termo uma "exploração" efetiva, que permitisse esclarecer o processo de conceitualização de comunicação como um dos passos prévios para se com-

(2) Para Hymes, "...a competência comunicativa compreenderia todas as regras de comunicação, inclusive as da competência gramatical, e acrescentaria as de *performance*, isto é, permitiria decisões também acerca da aceitabilidade, sob quatro formas: se um ato lingüístico é possível, se é realizável, se é apropriado e se é realizado de fato. Isto é, uma competência que compreenderia também regras absolutamente sociais que descrevem como se utiliza a competência gramatical adequadamente em situações de interação..." (Orlandi: 1983: 94-95).

(3) A proposta de Jakobson será descrita na seção "Comunicação e função" do presente capítulo.

(4) Bühler descreve o circuito da comunicação identificando os seguintes componentes: falante ou emissor, ouvinte ou receptor, os objetos e suas relações (que podem ser tanto internas quanto externas ao indivíduo) e o signo lingüístico ou linguagem. A partir da relação entre a linguagem e cada um dos componentes, tem-se as funções representativa (centrada nos objetos e suas relações), expressiva (centrada no emissor) e apelativa (centrada no receptor).

(5) O esquema de Shannon e Weaver, ligado a processos físicos de transmissão de informação e à realização de um circuito ótimo de circulação de mensagens em telecomunicação, consta de emissor, receptor, mensagem e processos de codificação e decodificação. Considera, inclusive, o "ruído" como fator deformante da transmissão de sinais. Essa terminologia toda é familiar para os que trabalhamos com a linguagem. Caberia perguntar até que ponto esta "importação" de terminologia (cf. Bachmann, Lindenfeld e Simonin: 1981: 23) foi acompanhada de uma "importação" teórica.

preender o funcionamento das práticas que esse conceito tem instaurado na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na Lingüística Aplicada.

Tal "exploração", através da literatura sobre a pedagogia de línguas, seguiu pistas em autores que, pela relevância e pela repercussão de suas propostas na teoria da Lingüística Aplicada, considero como referências obrigatórias. As pistas levaram-me ao encontro da comunicação como um lugar na verdade mais freqüentado do que definido (6); levaram-me, também, à identificação de quatro conceitos que, dada sua presença recorrente -nem sempre explícita- nas definições de comunicação, parecem ter ocupado um lugar significativo, um papel articulador do/no processo de conceitualização de comunicação em Lingüística Aplicada. São eles: função, intenção, cooperação e negociação (7).

(6) Comentando, justamente, sobre a falta de precisão do significado de comunicação, Castaños (1989: 14) faz referência a um encontro de especialistas em linguagem e ensino de línguas durante o qual se falou muito em comunicação. Quando um participante não vinculado ao ensino pediu uma definição do conceito, ninguém se habilitou a responder.

(7) Estes quatro conceitos que identifiquei como articuladores do/no processo de conceitualização de comunicação emergem de uma "exploração" dos seguintes autores: Almeida Filho: 1988, 1990; Bachmann et alii: 1981; Bédard-Claret: 1982; Bégin: 1982; Breen, Candlin e Waters: 1979; Breen e Candlin: 1980; Canale, apud Richards e Schmidt: 1983; Canale e Swain: 1980; Castaños: 1989; Cicurel: 1987; Corder: 1975; Coste: 1984; Dabène: 1990; Di Pietro: 1987; Faerch e Kasper: 1983; Gschwind Holtzer: 1981; Gumperz: 1982; Jakobovits: 1982; Jupp et alii, apud Bédard Claret: 1982; Littlewood: 1981; Morrow: 1979, apud Richards e Schmidt: 1983; Palmer: 1978, apud Canale e Swain: 1980; Sajavaara: 1987; Trim: 1984; Van Ek: 1975, 1984; Widdowson: 1972, 1978, 1989.

Comunicação e função

Proponho começar por função. O conceito "entra" na Lingüística Aplicada após ter percorrido um longo caminho na Lingüística, no âmbito das primeiras correntes estruturalistas-funcionalistas.

Um tipo de funcionalismo tenta, através da identificação de traços distintivos, considerar a função desempenhada pelos elementos lingüísticos de cada um dos níveis de língua organizados a partir do estruturalismo (fonético-fonológico, morfossintático, semântico). Assim, no nível fonológico, por exemplo, a surdez de /t/ frente à sonoridade de /d/ constitui o traço distintivo entre /dato/ e /dado/. O conceito de função diz respeito, pois, à função desempenhada por um elemento "x".

Um uso e sentido diferentes emergem a partir da tentativa de Jakobson (1960) de explicar a natureza da linguagem transpondo o limite do "estritamente lingüístico", da rede de dependências internas do sistema, para incorporar a situação comunicativa. Através das funções que identifica, centradas em cada um dos componentes de seu esquema de comunicação (*expressiva* no emissor, *conativa* no receptor, *poética* na mensagem, *referencial* no referente, na realidade, *fática* no canal e *metalingüística*, no código), Jakobson tenta dar conta do funcionamento comunicativo. Função, então, no sentido de descrição de um funcionamento.

Como articulador do/no processo de conceitualização de comunicação em Lingüística Aplicada, entretanto, o conceito de função deve ser entendido no sentido das teorias funcionalistas e pragmáticas sobre a linguagem (cf. Austin: 1962, Searle: 1969, Halliday: 1970), teorias estas que ressaltam o carácter teleológico, o para que da linguagem, bem como o facto de a linguagem constituir basicamente um instrumento de acção social (8).

Vejamos uma primeira caracterização de comunicação nesse sentido (9):

1.a. ...A comunicação só se dá quando nos servimos de frases para realizar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social. Assim, não comunicamos através da composição de frases, mas usando frases para fazer enunciados de diferentes tipos: descrever, enumerar, classificar, etc. ou perguntar, pedir, dar ordens... (Widdowson: 1972: 118) (10).

Van Ek (1984: 68) reforça, doze anos mais tarde, o papel definidor da categorização nócio-funcional na caracterização de comunicação:

1.b. ... (o miolo da comunicação) está constituído por funções comunicativas gerais, tais como afirmar, perguntar, negar, corrigir, expressar dúvida, expressar habilidade, vontade ou falta de vontade, etc., e por noções gerais do tipo presença/ausência, antes e depois, passado/presente/futuro, causalidade, contraste, etc. Sempre que comunicamos realizamos tais funções lingüísticas e manipulamos tais noções gerais... (11).

(8) Para um percurso sobre a entrada do social e seu papel nas teorias da linguagem, ver Zoppi Fontana: 1991.

(9) A versão em português das caracterizações de comunicação (sempre em *negrito itálico*) é de minha responsabilidade; pelo lugar que ocupam na construção do presente capítulo, considereei necessário acompanhar cada uma, em nota, da citação original.

(10) "...Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify and so on, or to ask questions, make requests, give orders..."

(11) "...this core is constituted by the general communicative functions such as stating, asking, denying, correcting, expressing doubt, expressing ability, willingness or unwillingness, etc., together with such general notions as presence/absence, before and after, past/present/future, causality, contrast, etc. Whenever we communicate we fulfill such language-functions and we handle such general notions..."

Trabalhar com a identificação do conceito de comunicação como categorização nócio-funcional -identificação nem sempre partilhada entre os especialistas em abordagem comunicativa (cf. Almeida Filho: 1988, Castaños: 1989, entre outros)- tem certas conseqüências, tanto no plano teórico quanto no plano metodológico.

No plano teórico, implica atribuir à língua o estatuto de instrumento, instrumento de comunicação.

Essa posição se sustenta e fortalece, na prática empírica de ensino de línguas das últimas décadas, em contextos sócio-históricos específicos:

- abordagens áudio-visuais/orais para satisfazer as necessidades lingüísticas de soldados durante a segunda guerra mundial;
- abordagens nócio-funcionais/comunicativas, tanto para fazerem mais fluidos os contatos entre países do primeiro mundo (fundamentalmente Europa e Estados Unidos), quanto para facilitarem o acesso a tais países pelos habitantes de países do terceiro mundo, por interesses vários: turismo, estudo, emprego, sobrevivência.

Nesses casos todos, a prática de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira se centra na necessidade de fornecer/aceder a um instrumento, um meio para assegurar uma comunicação pelo menos elementar, básica. Ao fazê-lo de tal modo, ao centrar-se nesses aspectos (apagando, portanto, outros) a prática de ensino/aprendizagem de língua estrangeira fortalece uma configuração instrumental de língua, isto é, como um instrumento, um objeto externo ao sujeito, do qual este pode se servir para determinados fins. Não diria que a língua não possa funcionar como instrumento de comunicação, mas não limitaria a língua a isso -como procurarei mostrar no decorrer deste capítulo.

No que diz respeito ao plano metodológico, em 1978 Widdowson já apontava para uma das primeiras críticas que

seriam levantadas contra o "ensino comunicativo" baseado em categorizações nócio-funcionais:

l.c. ...Pareceria existir o pressuposto de que, por exemplo, a língua é automaticamente ensinada como comunicação pela simples concentração em 'noções' ou 'funções' mais do que em frases. Mas comunicar-se não consiste em expressar noções isoladas ou realizar funções isoladas, assim como também não consiste em pronunciar frases-modelo isoladas... (Widdowson: 1978: ix) (12).

Sua observação alude à situação surgida no plano metodológico de mera substituição de elementos basicamente gramaticais -privilegiados nas abordagens estruturais- por elementos pragmáticos, mantendo, porém, esquemas de funcionamento estruturais: no lugar das frases-modelo isoladas aparecem relações de formas lingüísticas que realizam noções ou funções, também descontextualizadas. Substituição, portanto, entendida como mera transferência, como aplicação automática de uma "novidade" teórica.

Breen, Candlin e Waters (1979: 2) apontam para outro problema que surge a partir da categorização funcional: o fato de

l.d. ...tentar relacionar função e forma de maneira sistemática, quando, no uso lingüístico autêntico, as relações sistemáticas ou predizíveis entre atos de fala e enunciados e sua realização gramatical existem muito raramente, a não ser nos atos mais rotineiros ou ritualísticos... (13).

(12) "...There seems to be an assumption in some quarters, for example, that language is automatically taught as communication by the simple expedient of concentrating on 'notions' or 'functions' rather than on sentences. But people do not communicate by expressing isolated notions or fulfilling isolated functions any more than they do so by uttering isolated sentence patterns..."

(13) "...(The problem is that of) trying to relate function and form in some systematic way when, in authentic language use, systematic or predictable relationships between speech acts or utterances and their grammatical realization very rarely exist except in the most routine or ritualistic acts..."

O que parece, no entanto, estar esquecido nessa crítica à categorização funcional é o fato de que se trata justamente de uma categorização, isto é, de um construto teórico, que, enquanto tal, não existe na língua. O que existe é um olhar, uma perspectiva teórico-epistemológica determinada, que sustenta a construção de uma ou de várias categorizações, modelos, etc. Por essa razão também não existe uma única categorização nócio-funcional (cf. Van Ek: 1975, Wilkins: 1976, Galli de Paratesi: 1981). Com base no capítulo III poder-se-ia, também, questionar o "uso lingüístico autêntico", que no comentário de Breen, Candlin e Waters (l.d.) teria o estatuto de dado, de prévio à linguagem.

Para Littlewood (1981:1), a comunicação, no âmbito do ensino de línguas, está ligada a uma atenção sistemática e equilibrada aos aspectos funcionais e estruturais da língua:

l.e. ...Um dos traços mais característicos do ensino de línguas é que ele dá atenção sistemática aos aspectos funcionais e estruturais da língua na mesma medida, combinando-os em uma visão mais efetivamente comunicativa... (14).

A comunicação, sempre ligada à função nas caracterizações analisadas, parece colocar para os lingüistas aplicados a preocupação de como superar, no plano metodológico, a mera substituição de elementos gramaticais por elementos pragmáticos. No mesmo texto citado (l.c.), Widdowson expõe sua proposta: o objetivo principal para a língua ser ensinada como comunicação é que o aprendiz consiga "manipular" o discurso, "lidar" com ele (15) (cf. Widdowson: 1978: ix, 145). Para tanto, configura, como sabemos, sua concepção de discurso através dos seguintes pares de conceitos:

(14) "...One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view..."

(15) Widdowson fala em "handle discourse" (p. ix) e "cope with discourse" (p. 145).

- o que é correto / o que é apropriado;
- "usage" / "use";
- coesão / coerência;
- significação / valor;
- habilidades lingüísticas / capacidades comunicativas.

Como vemos, a conceitualização de discurso é construída dicotomicamente: por um lado, as "habilidades lingüísticas", referidas à combinação de palavras em estruturas segundo certas regras gramaticais, ou seja, a significação de frases fora de um contexto lingüístico (cf. Widdowson, op. cit.: 11, 19); por outro, as "capacidades comunicativas", relacionadas à realização do sistema enquanto uso em contextos determinados (idem, p. 67).

Em primeiro lugar, pode-se reconhecer, nessa configuração de discurso construída por Widdowson para explicar de que modo a língua poderia ser ensinada como comunicação, a dicotomia saussureana língua/fala, à qual o próprio Widdowson faz referência (cf. Widdowson, op.cit.: 3): as "habilidades lingüísticas" dariam conta da língua, as "capacidades comunicativas", da fala.

Em segundo lugar, podemos identificar, a partir da configuração de discurso de Widdowson, a origem da polêmica instaurada no plano metodológico entre a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, a respeito da inclusão ou exclusão da "gramática" quando se pretende ensinar a "comunicar" (16).

Segundo essa polêmica, existiriam basicamente duas situações no ensino "comunicativo":

- a) uma vez que o objetivo é ensinar a "comunicar", o grau de precisão formal deixa de ser relevante, e o ensino da gramática passa para um segundo plano;
- b) para o "comunicativo" poder ser ensinado, deve existir uma base gramatical prévia. O "comunicativo" adquire,

(16) Como vimos no capítulo III, essa polêmica vai estar na base da caracterização do espaço da sala de aula como "autêntico" ou "não-autêntico".

nessa visão, o estatuto de acréscimo, de complemento do lingüístico.

Ora, uma terceira situação procura aproximar os pólos dessa dicotomia: ao se ensinar a "comunicar" está se incluindo o ensino da gramática, dado que o objetivo é ensinar a língua como um todo, com seus aspectos sistemáticos e assistemáticos.

Aproximar os pólos da dicotomia, entretanto, não é suficiente para desmontá-la; muito ao contrário, como vimos no capítulo III, a aproximação confirma a dicotomia: se os pólos podem ser aproximados, é porque eles "existiriam", na medida em que uma construção teórica os faz existir. Toda tentativa de desconstrução da dicotomia será, portanto, circular.

Uma possibilidade de dissolvê-la deveria ser procurada, a meu ver, fora do âmbito metodológico, partidário frequente, como sabemos, de polarizações. A responsabilidade de o "comunicativo" ser ensinado como acréscimo, como complemento do "lingüístico", ou "ignorando" (!) esse "lingüístico" está antes na própria concepção de língua que subjaz tanto às caracterizações de comunicação através do conceito de função expostas acima quanto à configuração de discurso de Widdowson a elas vinculada. De fato, trata-se de uma concepção dicotômica que considera a *língua* enquanto sistema formal fechado em si mesmo, lugar do sistemático, lugar do social e, no entanto, exterior ao indivíduo, existindo independentemente da fala. Esta, por sua vez, constitui a concretização da língua, a sede do assistemático, do individual (cf. de Saussure: 1915). Assim "...a língua, como objeto de ciência, se opõe à fala, como resíduo não científico da análise..." (cf. Pêcheux: 1969: 3). Tal concepção, que se inscreve dentro do que Bakhtin (1929) caracteriza como objetivismo abstrato, exclui, portanto, a possibilidade de um espaço de "convivência" entre o sistemático, identificado na pedagogia de línguas com a "abordagem gramatical", e o assistemático, que entraria em jogo ao se adquirirem as

condições de uso do sistema, ao se "comunicar", segundo Widdowson.

Uma concepção de língua diferente se encontra desenvolvida pela escola francesa de Análise do Discurso (17), que constrói uma reflexão sobre a linguagem numa perspectiva crítica a respeito da visão positivista da Lingüística e das Ciências Sociais, sustentada por uma teoria não-subjetivista do sujeito.

Apesar de o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira não constituir seu objeto específico de estudo, considero que alguns conceitos construídos pela Análise de Discurso podem -se apropriados criticamente, não como mera "colagem" mas "reinventados", nas palavras de Henry (1990: 18)- abrir espaços de reflexão enriquecedores nesse campo da Lingüística Aplicada (18).

No presente capítulo, a partir da análise crítica do processo de conceitualização de comunicação, pretendo, através de alguns conceitos da Análise do Discurso, traçar um horizonte inicial, apontando possíveis espaços de uma reflexão posterior no campo da pedagogia de línguas.

O objeto específico da Análise do Discurso é o discurso, entendido como efeitos de sentido entre locutores (cf.

(17) Fundada por Michel Pêcheux, na França, e representada, no Brasil, pelo grupo de trabalho dirigido por Eni Orlandi.

(18) Serrani vem trabalhando desde 1982 na reflexão sobre os deslocamentos teórico-metodológicos fundamentais para uma proposta discursiva do ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Do ponto de vista da linguagem, assumir-se uma perspectiva discursiva implica, para essa autora, "em uma ruptura epistemológica com as concepções de linguagem próximas tanto do formalismo como do sociologismo..." (1989); essa ruptura epistemológica também é necessária no que diz respeito "...às teorias de aprendizagem comportamentais e cognitivistas. A concepção da subjetividade que se articula à Teoria do Discurso é a psicanalítica em seu desenvolvimento lacaniano e é no escopo dos pressupostos fundamentais dela que têm de se inscrever as questões sobre o processo de aprendizagem" (idem).

Pêcheux: 1969: 18). Segundo essa teoria, os sentidos se constroem, se produzem no processo de interlocução, e esse processo de construção de sentidos está determinado pela história.

A concepção do discurso como efeitos de sentido entre locutores delimita um lugar epistemológico diferente ao que subjaz à concepção de discurso configurada por Widdowson. Como vimos, esse autor constrói a noção de discurso para explicar de que modo a língua poderia ser ensinada como comunicação. Widdowson considera, por um lado, o sistema formal da língua fechado em si mesmo e, por outro, enquanto acréscimo, as condições de uso desse sistema. Para a Análise de Discurso, no entanto, "...do ponto de vista da história se podem apreender os produtos (sentidos cristalizados) como tal, mas, enquanto processo, o sentido se constitui na interlocução a cada momento. E é essa relação dinâmica, é esse movimento entre processo e coisa produzida que constitui a linguagem..." (Orlandi: 1983: 151).

A partir dessa concepção de seu objeto de estudo -o discurso- para a Análise do Discurso, a língua "...ou melhor, as sistematicidades fonológicas, morfológicas, e sintáticas são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos (...) A língua constitui a condição de possibilidade do discurso..." (Orlandi: 1986a: 114).

O lingüístico e o histórico se articulam, pois, na produção de sentidos. Esse lingüístico, no entanto, "...é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Lingüística..." (Pêcheux citando Henry: 1975, 1988: 91, tradução brasileira).

E essa noção de autonomia relativa que pode, a meu ver, dar uma nova distribuição para a inclusão dos aspectos sistemáticos e assistemáticos dentro da pedagogia de línguas, buscando maneiras de o assistemático -o fugidio, a "heterogeneidade constitutiva" (cf. Authier Revuz: 1982)-

ser incluído não-aditivamente, como simples acréscimo do sistemático -do controlável-, mas como constitutivo do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Comunicação e intenção

Um segundo conceito constitutivo do processo de conceitualização de comunicação e estreitamente ligado ao de função (uma vez que a partir das funções se tenta categorizar o para que, os objetivos visados por uma língua entendida como ação social) é o conceito de intenção.

Mantendo-se dentro da dicotomia saussureana língua/fala, Littlewood (1981: 17) caracteriza a comunicação nos seguintes termos:

2.a. ... (nas atividades lingüísticas) o aprendiz usa o repertório lingüístico que aprendeu para comunicar significados específicos com propósitos específicos... (19).

Os elementos do sistema, da língua, existem como repertório ao qual se apela -numa clara visão instrumental- para se "comunicar". Comunicação seria, pois, a partir dessa caracterização, a capacidade de uso do sistema lingüístico para realizar as próprias intenções.

Nessa mesma direção, fazendo considerações sobre o que seria necessário para ser um comunicador efetivo, Trim (1984: 123) caracteriza a comunicação:

2.b. ... Preparar-se para ser um comunicador efetivo significa, certamente, adquirir o conhecimento de um sistema lingüístico e as condições de seu uso, a fim de realizar as próprias intenções comunicativas em situações cotidianas... (20).

(19) "...In them (communicative activities), the learner uses the linguistic repertoire he has learnt, in order to communicate specific meanings for specific purposes..."

Temos, em primeiro lugar, a língua ainda concebida como um sistema do qual se devem adquirir as condições de uso. Trim evoca assim a concepção saussureana, fato que resultará, no plano metodológico, como observamos acima (1.e.), no ensino do "comunicativo" como acréscimo do "lingüístico".

Em segundo lugar, temos um sujeito comunicador que, embora tendo acedido ao uso do sistema, só poderá realizar as "próprias intenções comunicativas" em um âmbito restrito: o das "situações cotidianas".

O alcance desse "cotidiano" deve ser procurado no contexto de emergência da caracterização de Trim: a redação dos projetos "Threshold Level" do Conselho de Europa, organismo voltado para resolver questões de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras numa Europa com grandes movimentos migratórios, tanto internos -entre os próprios países europeus- quanto externos -provenientes de outros continentes. Esses projetos, que levam em consideração destinatários tanto europeus quanto de outras partes do mundo (por razões diversas: movimentos de migração interna, chegada de estrangeiros por motivos de trabalho, estudo, perseguições políticas ou religiosas), vão se constituir como uma base fundamental de apoio para a elaboração de métodos e de materiais "comunicativos". O perfil de aprendiz/destinatário desses projetos é, segundo Van Ek (1975), o de um visitante temporário ou o de um nativo que terá contatos também temporários, portanto superficiais, com estrangeiros em seu país. Esse perfil explica o aspecto de "guia turístico" presente na maioria dos manuais ligados ao projeto "Threshold Level", manuais cujo objetivo é oferecer "amostras" que viabilizem a aquisição -por parte desse tipo de aprendizes- de um domínio básico da língua estrangeira. Voltarei a esta questão na seção "Comunicação e cooperação" deste capítulo.

(20) "...Preparing to be an effective communicator certainly means acquiring the knowledge of a linguistic system and the conditions of its use in order to realize one's communicative intentions in the situations of daily life..."

Assim como o conceito articulador de função remete a teorias funcionalistas e pragmáticas, o de intenção remete a abordagens enunciativas de reflexão sobre a linguagem, que se interessam pela maneira como "o sujeito se marca naquilo que diz..." (Orlandi: 1986b: 59).

Do estudo de Jakobson (1957) sobre os pronomes pessoais e algumas categorias verbais -os "embrayeurs" (21)- ao trabalho de Benveniste (1966) sobre a natureza dos pronomes e a subjetividade na linguagem, o contexto e o sujeito -desconsiderados em análises anteriores por pertencerem ao domínio da fala, portanto do assistemático, do inanalísável- fazem sua entrada na reflexão sobre a linguagem.

Por um lado, a referência ao contexto é "constante e necessária" (Benveniste, op.cit., tradução brasileira 1988: 279); por outro, existem "indicadores" (por exemplo, os demonstrativos, advérbios do tipo *aquí* e *agora*) definidos pela deixis "...contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa", o eu (idem: 280). Assim, "...a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*..." (idem: 288).

Constrói-se assim um lugar de onipotência para o sujeito: ao "apropriar-se de toda a língua", vai poder dizer o que quiser e poder controlar esse seu dizer. A realização das "próprias intenções" por parte do "sujeito comunicador" a que alude Trim em Z.b. deve se vincular a esse princípio

(21) "Embrayeurs" é a tradução francesa de "shifter", termo cunhado por Jespersen para aludir a "...palavras cuja significação geral não pode ser definida sem que se remeta à mensagem...": Jakobson (1957) descreve os "embrayeurs" (pronomes pessoais e algumas categorias verbais) como símbolos-índice, porque estão associados ao objeto que representam por uma regra convencional e mantêm, ao mesmo tempo, com esse objeto, uma relação existencial. Guespin (1986) volta-se aos "embrayeurs" de Jakobson para dizer que eles agem "corrosivamente" sobre os outros elementos da linguagem, dado que todos devem ser explicados, necessariamente, em relação ao discurso.

de "exprimibilidade", de expressão e de interpretação de intenções.

O princípio de "exprimibilidade" também está pressuposto na caracterização que Gumperz e Gumperz (1982: 16) fazem de uma "abordagem sociolinguística da comunicação":

2.c. ...uma abordagem sociolinguística da comunicação deve mostrar como esses traços do discurso contribuem para que os participantes interpretem os motivos e intenções de cada um ... (22).

Em uma caracterização sucinta e talvez das mais diretas sobre o significado de comunicação, Canale e Swain falam em

2.d. ...se fazer entender (ou comunicar)... (1980: 15) (23),

deixando implícita a questão da expressão de intenções. De-la decorre, por sua vez, a existência de um único sentido, ou, no mínimo, de sentidos que o sujeito tenha a intenção de expressar, e o pressuposto de que esse/s e não outro/s será/ão interpretado/s.

Assim como a conceitualização do conceito de comunicação através do de função trouxe à tona uma concepção redutora/reduzida de língua, na medida em que enfatizava quase que exclusivamente seu caráter instrumental, a conceitualização de comunicação através do conceito de intenção fortalece a questão da transparência de sentidos, da comunicação concebida como transmissão de informação.

A noção de intenção apaga, assim, o fato de os sentidos serem construídos historicamente no processo de interlocução.

(22) "... a sociolinguistic approach to communication must show how these features of discourse contribute to participant's interpretations of each other's motives and intents..."

(23) "...getting one's meaning across (or communicating)..."

De uma perspectiva discursiva, "...a 'naturalidade' dos sentidos é (...) ideologicamente construída..." (Orlandi: 1988: 102), e está ligada à ilusão do sujeito (cf. Pêcheux: 1975). A partir da concepção psicanalítica do sujeito que a Análise do Discurso pressupõe, esta ilusão é efeito de dois esquecimentos: "... a) o de que o discurso não nasce no sujeito, por isso, os sentidos não se originam nele, são retomados por ele; b) o de que ao longo do seu dizer se formam famílias parafrásticas com aquilo que ele poderia dizer mas vai rejeitando para o não-dito, e que também constitui o seu dizer (enquanto 'margens'). Do primeiro esquecimento se origina a ilusão de o sujeito ser fonte de seu discurso ("o que eu digo tem o sentido que eu quero", onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade de seu pensamento ("o que eu disse só pode significar x", onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a 'eficácia do assujeitamento' (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a 'estabilidade referencial' (ou ilusão da transparência dos sentidos)..." (idem: 107-108).

No intuito de apontar possíveis espaços de reflexão para a pedagogia de línguas, considero que o "segundo esquecimento", que diz respeito à "onipotência do sentido" poderia ser trabalhado em sua relação com a ilusão de controle por parte do professor e do aprendiz que, como vimos no capítulo II, opera de diferentes maneiras tanto sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira quanto sobre a *língua alvo*.

Com efeito, o segundo esquecimento, também denominado "esquecimento do nível enunciativo", é o lugar no qual se leva a termo a construção sintática dos processos da enunciação, construção que está em jogo ao se ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Esse esquecimento, ao que me parece, operaria de maneira diferente nesse processo, já que, justamente um dos motivos que provoca a angústia do aprendiz é "saber" ou, pelo menos, "suspeitar" de que seu dizer na *língua alvo* pode não

significar "x". Isto porque ela lhe é "nova", "desconhecida", porque sabe que existe uma distância entre essa língua "nova" e sua língua materna. Essa distância provoca no aprendiz de língua estrangeira a angústia legítima por não "saber" se vai conseguir falar 'x'. Essa angústia vai alimentar, por sua vez, tanto a necessidade de controle do aprendiz sobre a *língua alvo*, a busca de maneiras pelas quais seu dizer efetivamente signifique 'x', quanto a necessidade de o professor "fornecer-lhe" os "instrumentos de controle".

Nesse sentido, o funcionamento do "segundo esquecimento" estaria afetado por essa "limitação" do dizer do aprendiz, que estaria "limitando", também, a produção de famílias parafrásticas ao longo de seu dizer. A "limitação" exacerba a necessidade de controle que, se "satisfeita", fortalece a ilusão do dizer como expressão de uma *intenção*.

Apesar de a *intenção* constituir uma ilusão necessária do dizer também na língua materna -preciso acreditar que o estou dizendo "só significa 'x'"-, a ênfase das caracterizações de comunicação através desse conceito apagam aquilo que o processo de dizer tem de complexo, apagam sua opacidade.

Comunicação e *cooperação*

Um terceiro conceito emerge como constitutivo da conceitualização de comunicação: o de *cooperação*. Assim como o conceito de *função* nos remetia às abordagens funcionalistas e pragmáticas da linguagem e o de *intenção* às abordagens enunciativas, o conceito de *cooperação* evoca o princípio cooperativo sobre o qual Grice (1975) sustenta sua teoria sobre a conversação.

É esse o princípio que possibilita a "redução" da "incerteza" apontada por Palmer:

3.a. ...a comunicação genuína envolve "redução de incerteza" em favor dos participantes... (1978, apud Canale e Swain: 1980: 29) (24),

e que sustenta a "tarefa de partilhar significados" referida por Breen e Candlin:

3.b. ...Na comunicação, falantes e ouvintes (e escritores e leitores) estão quase sempre engajados na tarefa de partilhar significados... (1980: 90) (25).

Em 3.a., o princípio cooperativo seria um meio para atingir uma "comunicação genuína", o "fazer-se entender" de Canale e Swain em 2.d. . Para Breen e Candlin (3.b.), o princípio cooperativo diz sobre o próprio funcionamento comunicativo. E tanto a "redução de incerteza" quanto a "tarefa de partilhar significados" estão ligadas à questão do sentido: parece haver um certo reconhecimento da opacidade do sentido e uma certa necessidade de controlá-la, de apagar sua pluralidade, reforçando-se, ainda, a existência de um sentido "literal", unívoco.

Para Trim e Sajavaara, o princípio cooperativo constitui-se como um objetivo da comunicação:

3.c. ...Devemos considerar a comunicação como um processo pelo qual dois (ou mais) indivíduos, cada um com um background de experiências diferente, usam a fala partindo de um modelo de língua parcialmente partilhado, mas sempre distinto, visando um entendimento entre si e os requisitos da situação social em que estão envolvidos...(Trim: 1984: 125) (26).

(24) "...genuine communication involves the 'reduction of uncertainty' on behalf of the participants..."

(25) "...In communication, speakers and hearers (and writers and readers) are most often engaged in the work of sharing meanings..."

(26) "...We are obliged to see communication as a process by which two (or more) individuals, each with a different experiential background, use speech on the basis of a partly

3.d. ...os participantes de uma interação comunicativa se envolvem em um processo de negociação cujo objetivo é um acordo de entendimento mútuo (...) Nos estágios iniciais, em especial entre desconhecidos, uma das maiores funções do processo é a redução da incerteza, visando a busca de bases de entendimento comuns, que mais tarde será substituída por uma acomodação da fala para aliviar a tarefa interpretativa do interlocutor... (Sajavaara: 1987: 2) (27).

Como meio (3.a.), como descrição de um funcionamento (3.b.) ou como objetivo da comunicação (3.c., 3.d.), o conceito de cooperação que subjaz a essas caracterizações de comunicação (como, aliás, o próprio princípio cooperativo de Grice) reforça uma concepção de linguagem que resulta bastante redutora.

A caracterização de Trim (3.c.) mantém a visão instrumental apresentada por ele em 2.b.; por outro lado, o fato de apresentar a cooperação como objetivo da comunicação parece implicar uma certa obrigatoriedade de se entender, de intercompreensão, apagando-se assim o processo de construção de significados na interlocução. Não se trata, como vimos, de negar a existência de intenções ou de sentidos cristalizados, mas também não se trata de enfatizar só eles.

A caracterização de Sajavaara (3.d.) está na mesma direção, mesmo incluindo o termo "negociação". De fato, este termo é com frequência utilizado querendo significar que a interlocução é um lugar dinâmico de construção e de disputa de sentidos. Entretanto, negociar implica pretender chegar a

shared, but always distinct, language model, to come to terms with each other and the requirements of a social situation involving them both..."

(27) "...Participants in communicative interaction are involved in a negotiation process whose goal is an agreement on mutual understanding (...). At initial stages, particularly between strangers, one of the major functions of the process is uncertainty reduction aimed at seeking common bases of understanding, which, later on, is replaced by speech accomodation directed towards alleviating the interlocutors's task of interpretation..."

um acordo e, como veremos no último grupo de definições, o conceito tem uma forte ligação com o princípio cooperativo.

Noyau (1989) oferece alguns exemplos que tentam deslocar a força do princípio cooperativo no ensino comunicativo, mostrando como nem sempre esse princípio opera. Para tanto, analisa situações de interlocução entre falantes nativos e aprendizes de uma língua estrangeira em situação endolíngua. Valendo-se da "superioridade lingüística", os nativos se recusam -peio silêncio, por interrupções, pela própria fala- a "cooperar" com os aprendizes.

A força do princípio cooperativo no processo de conceitualização de comunicação no âmbito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Lingüística Aplicada, pode ser explicada, a meu ver, por dois motivos:

- a repercussão da teoria conversacional de Grice no próprio âmbito da Lingüística, onde vinha fortalecer uma determinada concepção de linguagem;
- a coincidência da teoria com os objetivos que o Conselho de Europa se fixa para o trabalho com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O Conselho de Europa, organização criada logo após a Segunda Guerra Mundial para "encorajar a cooperação entre os países membros do conselho e desenvolver um espírito europeu capaz de afastar qualquer tentativa de conflito fratricida" (Van Ek e Trim: 1984: 2) (grifos meus), é o responsável, como sabemos, pela elaboração dos projetos "Threshold Level", que têm como base abordagens nocio-funcionais para o ensino/aprendizagem de algumas línguas européias.

A legislação de tais projetos dedica um espaço considerável à questão da cooperação. Com efeito, a "Recomendação R (82) 18" aponta entre outras considerações que "(o objetivo do Conselho da Europa) é...":

- "...alcançar uma maior unidade entre seus membros" (Van Ek e Trim: op. cit.: 195);

- "...converter a diversidade de uma barreira para a comunicação em uma fonte de enriquecimento e entendimento mútuos" (idem);
- "...promover a mobilidade europeia, o entendimento mútuo e a cooperação, e ultrapassar o preconceito e a discriminação" (idem);
- "...concretizar o estabelecimento de um sistema de intercâmbio de informação efetivo na Europa" (idem: 198) (grifos meus).

Como podemos ver, os objetivos políticos coincidem com a concepção de comunicação vinculada ao conceito de cooperação, em uma tendência homogeneizadora de "absorver as distâncias e suprimir as desigualdades" (Gadet e Pêcheux: 1977: 140). Essa tendência homogeneizadora emerge, nos manuais orientados pelos projetos "Threshold Level", através do apagamento da complexidade das relações sociais que tais manuais apresentam (cf. Serrani: 1989).

Comunicação e negociação

O último conceito que identifiquei como tendo papel articulador do/no processo para conceitualizar comunicação é o conceito de negociação, com o qual se tenta, como já antecipei, trazer à tona a questão da disputa de sentidos e, portanto, do não-apagamento de "desigualdades". Vejamos uma caracterização de comunicação nessa direção:

4.1.1. ...A comunicação deveria ser considerada, basicamente, como um processo de negociação de informação relevante entre dois ou mais participantes da interação... (Sajaavara: 1987: 6) (28).

(28) "...Communication should be primarily seen as a process of negotiating relevant information, between two or more interactants..."

A definição (abaixo) de negociação de Breen, Candlin e Waters procura, justamente, "dinamizar" a questão da interlocução, tentando enfatizar, através do adjetivo "contínuas", o que nela há de processo e de disputa de sentidos:

4.b. ...A negociação é uma habilidade que envolve interpretação e expressão contínuas na mesma medida... (Breen, Candlin e Waters: 1979: 9) (29).

A qualidade "processual" da comunicação também é destacada por Canale (1983: 3) através do conceito de negociação:

4.c. ...no presente capítulo, entende-se por comunicação o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através do uso de símbolos verbais e não-verbais, modalidades orais e escritas/visuais, e processos de produção e compreensão... (30).

Quando se negocia, entretanto, pretende-se chegar a um acordo:

4.d. ...Todo o processo de negociação de significados poderia ser visto como uma tentativa de redução de incerteza... (Sajavaara: 1987: 7) (31) (32).

(29) "...Negotiation is an ability which involves both ongoing interpretation and ongoing expression..."

(30) "...communication is understood in the present chapter as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through use of verbal and non-verbal symbols, oral and written visual modes, and production and comprehension processes..."

(31) "... The whole meaning negotiating process could be seen as an attempt at uncertainty reduction..."

(32) Apesar de a "redução de incerteza" estar vinculada à questão da redundância da teoria de Shannon e Weaver (op. cit.), o contexto em que emerge essa caracterização de negociação de Sajavaara deixa claro que a "redução de incerteza" está aludindo ao objetivo de um acordo para o entendimento mútuo.

Os quatro conceitos que identifiquei como articuladores do processo de conceitualização de comunicação - função, intenção, cooperação e negociação - caracterizam a comunicação de diferentes maneiras.

A comunicação pode emergir a partir do que se considera como comunicação (2.d., 3.c., 4.a.), a partir de como se manifesta (1.b.), daquilo que está envolvido (3.a.), daquilo que acontece ao se comunicar (3.b., 3.d.), daquilo que significa ser um comunicador (2.b.) e de como se ensina a comunicação (1.a., 1.c., 1.d.).

Essa caracterização diversificada de comunicação e as noções emergentes de tal caracterização vinculam, como vimos, o conceito de comunicação a determinadas correntes de estudo da linguagem.

O conceito de função remete, fundamentalmente, ao caráter essencialmente instrumental da comunicação (profissão de fé de todos os manuais comunicativos); o conceito de intenção enfatiza a transparência de sentidos; os conceitos de cooperação e de negociação partilham -apesar da aparência "dinamizadora" deste último- uma concepção redutora da interlocução, uma concepção que apaga a complexidade do processo de construção de sentidos.

"...Ma se è tutto qui il male! Nelle parole! Abbiamo tutti dentro un mondo di cose, ciascuno un suo mondo suo mondo di cose! E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me, mentre chi le ascolta, inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo, com'egli l'ha dentro?
Crediamo d'intenderci, non c'intendiamo mai..."

Sei personaggi in cerca d'autore
Luigi Pirandello

Ao se definir a língua através da comunicação, o resultado é, inevitavelmente, uma definição reduzida e redutora.

Não se trata de afirmar que a língua não é um instrumento de comunicação, mas, nas palavras de Henry (1990: 26) admitir que "...este aspecto é somente a parte emersa do iceberg...". A ênfase excessiva nesse aspecto faz com que outros sejam apagados. Da mesma forma, não se trata de negar as intenções que estão por trás do dizer -sem essas intenções não se poderia falar. Mas a ênfase que lhes é dada faz com que se apague o que os sentidos têm de não-transparentes.

Não é suficiente definir a língua como comunicação; ela é também não-comunicação (cf. Pêcheux: 1975, 1988: 24 trad. bras.).

Não se trata, enfim, "...de explicar el carácter esencialmente opaco de toda comunicación, porque tal explicación se traicionaría a sí misma..." mas de mostrar "...exacerbando los rasgos de opacidad presentes en todo proceso comunicativo, la ilusión de las ideas de traducibilidad, de univocidad de los códigos, de contemporaneidad de lo que se dice con lo que se escucha..." (Zaina e Rinesi: 1989: 4).

Uma caracterização de comunicação trabalhada a partir dos conceitos articuladores identificados no presente capítulo pode servir, ao que me parece, como ponto de partida para a busca de bases diferentes em prol de uma mudança no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Não adianta acusar os métodos comunicativos de excessivamente instrumentais ou de "mascarar" as mesmas concepções subjacentes aos métodos estruturalistas anteriores: os métodos comunicativos se declaram abertamente instrumentais; além disso, como se pode deduzir da análise, não houve um deslocamento efetivo das concepções subjacentes aos métodos anteriores.

Gostaria de lembrar, também neste capítulo, a epígrafe de Bréal do capítulo III, que evoca as circunstâncias que "precedem" e "rodeiam" as palavras, isto é, sua história.

Reconhecer a história do conceito de comunicação, de sua entrada na reflexão sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira e de seu percurso nessa reflexão, é, a meu ver, condição indispensável para que o investigador em Linguística Aplicada possa levar a bom termo uma utilização responsável desse conceito.

Utilizá-lo de modo responsável é acima de tudo perceber que, se o conceito de comunicação tem se mostrado insuficiente para dar conta do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, é sobretudo porque não se tem dado conta de que esse processo envolve não apenas a comunicação mas também a não-comunicação.

CAPITULO V

Crediamo d'intenderci, non c'intendiamo mai...?!

Três questões me preocupavam ao iniciar a presente reflexão, delimitada dentro do contexto institucional de ensino/aprendizagem de língua estrangeira:

- 1) Como vai se configurando a "aproximação" entre o aprendiz e a língua estrangeira?
- 2) O que resulta do contato entre essa língua "nova" e a língua materna?
- 3) O que há nos bastidores da "comunicação autêntica"?

Apesar do desafio das palavras de Pirandello, pretendo valer-me do lugar de "excedente de visão" (cf. Bakhtin: 1979: 28) que a trama desta reflexão me abre para respondê-las.

As duas primeiras questões me remetem a minha concepção do processo de ensino/aprendizagem como uma forma de se lidar com o alheio, como um processo que envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos.

A "aproximação" entre o aprendiz e a língua estrangeira vai se configurando, dentro dessa perspectiva, nos movimentos que, a partir dos lugares de professor e aprendiz delimitados pelo alheio como novo, vão produzir a mudança para o lugar do saber.

A partir desses movimentos -sugestões, aprovações, avaliações, mal-entendidos, entre outros exemplos de interlocu-

ção na sala de aula- o percurso para o lugar do saber se constitui no entrecruzamento de espaços controláveis e fugidios.

Na medida em que esse percurso para o lugar do saber implica uma entrada em contato com modos diferentes de constituição de sentidos, o contato com a diferença vai ser, também, conflitivo. Conflitivo pelo que esses sentidos possam ter de diferentes e de contrastantes com respeito aos sentidos na própria língua materna do aprendiz. Conflitivo, também, pela insegurança que se defrontar com essa polissemia provoca (1).

Mais uma vez, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira aparece como uma forma de se lidar com o alheio: com o novo -os sentidos da língua estrangeira- e com o outro -esses sentidos em relação à língua materna.

A luz do estranhamento que a relação com a língua estrangeira lhe provoca, o aprendiz também pode refletir sobre a multiplicidade de sentidos -e sobre o limite dessa multiplicidade de sentidos- em sua própria língua.

O contato com a diferença, o contato/conflito com modos diferentes de constituição de sentidos inicia assim, a meu ver, um processo de reconfiguração da língua materna e do sujeito dessa língua materna enquanto aprendiz de uma língua estrangeira. No presente estudo, gostaria de apontar para esse processo apenas como horizonte inicial para posteriores reflexões.

A terceira questão diz respeito ao que há nos bastidores da "comunicação autêntica".

A análise crítica do funcionamento dos conceitos de autenticidade e de comunicação me levou a considerá-los como recursos de um tipo de prática em Linguística Aplicada que tende a alimentar a ilusão de que é possível "apropriar-

(1) Dificilmente um aprendiz de língua estrangeira não tenha ouvido seu professor dizer que tal palavra "significa 'x'", mas aqui significa 'y'".

-se" da "palavra alheia". O que encontro nos bastidores da "comunicação autêntica" é, pois, um tipo de prática que, "desencantada" (emprestando a palavra de Celada: 1991) daquilo que o processo de lidar como o alheio envolve de não-controlável, de opaco, de fugidío, opta por "ignorar" aquilo que a incomoda, opta por apagar aquilo que a "desencanta". O resultado é uma configuração redutora e reduzida do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Para se operar uma mudança efetiva dessa configuração, considero indispensável a construção de "procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio)" -nas palavras de Pêcheux: 1988- que possam dar conta do que há de controlável mas também do que há de fugidío no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto no que se refere ao processo quanto no que se refere à própria concepção de língua. Tais procedimentos deveriam ser construídos no nível da reflexão teórica, já que apenas na medida em que haja modificação da própria concepção teórica de processo de ensino/aprendizagem e de língua (estrangeira) é que se poderá pensar na instauração de uma prática diferente.

Estamos aqui frente a uma das questões mais complicadas e, acrescentaria, angustiantes que se apresentam ao lingüista aplicado: a dificuldade de "descolar" sua prática de professor de sua prática de investigador. Como aponta Corrêa (1990: 61), a presença do aprendiz "...contamina (...) o ideal de puro pesquisador e instrumentaliza o objeto de estudo. Já não pode haver a figura do puro pesquisador quando se impõe ao seu trabalho uma finalidade prática imediata...".

A "imediatez" dessa "finalidade prática" obriga o professor a olhar "à altura dos olhos" aquilo que, enquanto investigador deve olhar "de cima" (emprestando a imagem de Wenders: 1987). É justamente o transitar entre essas duas práticas -a prática do ensino e a prática da reflexão científica que vai permitir ao lingüista aplicado "rodear" seu objeto de estudo.

O trabalho para a delimitação de um lugar teórico, para a conceitualização, está estreitamente ligado à questão da identidade da Lingüística Aplicada como ciência.

Dada sua "natureza essencialmente dialógica", sua "característica de articular múltiplos domínios de saber" (Jurado Filho: 1989), a Lingüística Aplicada vem enfrentando sérias dificuldades no que concerne à delimitação de seu espaço próprio.

As "lutas de independência" para a delimitação desse espaço próprio vêm se mantendo em especial com relação à Lingüística. A dependência estreita com respeito à Lingüística se deveu, num primeiro momento, "tanto a razões epistemológicas determinadas pela sua concepção de objeto de estudo, quanto a razões históricas conjunturais..." (Kleiman: 1990 b). Posteriormente, uma "diversificação" do objeto de estudo da Lingüística Aplicada, unida ao "estado de fluxo e de desordem em que se encontrava a Lingüística Descritiva (...) veio facilitar uma configuração independente..." (idem).

De encontro ao esforço de pesquisadores que vêm se empenhando para que a Lingüística Aplicada mantenha essa configuração independente e não seja entendida como mera aplicação de teorias lingüísticas, encontramos este comentário de Widdowson (1989: 128):

"...the more influential an idea, the less dependent it is, obviously enough, on the particular context of its conception. All interpretation, after all, is a matter of reformulating ideas so that they key in with one's own frame of reference. And so it is with the idea of communicative competence (...) It has inspired a good deal of innovative activity in the field. Some of this comes from partial understanding of the concept, from a distortion indeed from the original. This does not matter. Many a good dish has emerged from a mistake with a recipe..."

Considero que devido ao lugar de peso e de relevância que Widdowson ocupa na reflexão teórica em Linguística Aplicada, esse comentário apresenta sérios problemas.

Em primeiro lugar, ao afirmar que não há problemas em se ter interpretado mal um conceito quando se quis incorporá-lo à reflexão em Linguística Aplicada, já que, "muitos pratos bons resultaram de um erro na receita", Widdowson joga por terra os esforços da Linguística Aplicada para delimitar seu campo. Com efeito, tal afirmação estaria reduzindo a Linguística Aplicada a uma aplicação da Linguística.

Em segundo lugar, o autor banaliza a função da conceitualização teórica. O funcionamento de um conceito num determinado campo de estudo vai construindo -como vimos com autenticidade e com comunicação- a história desse conceito. Quando ele passa, "emprestado", para um outro domínio, vai se construindo, por sua vez, uma outra história paralela. Em se tratando de conceitos, cuja instrumentalização vai determinar certas práticas e não outras, o "empréstimo" de um domínio para outro não deve ser efetuado, conforme afirmei anteriormente, em termos de "colagem". Serrani (1989), discutindo acerca do locus epistemológico da Linguística Aplicada -cujo percurso entende como transdisciplinar- assinala justamente que "...o que tem acontecido freqüentemente é uma transferência de elementos da teoria lingüística que, ao serem descontextualizados da construção conceitual de origem" perdem parte de seus sentidos. Mesmo que a existência de vários sentidos conste no próprio processo de significação, e que um conceito de um domínio (se) construa uma história outra em outro domínio, sua história prévia não pode ser apagada/ignorada. E justamente nessa história que existe o conceito, gerando conseqüências, funcionamentos determinados. No espaço de reflexão teórica, o "empréstimo" deve ocorrer em termos de uma apropriação crítica, isto é, de uma re-formulação conforme à especificidade do campo de estudo que incorpora o conceito.

Minha reflexão sobre os bastidores da "comunicação autêntica" se sustenta justamente nesse lugar fundamental que atribuo à conceitualização no que se refere ao funcionamento e à constituição de uma ciência. Sustenta-se, também, em meu desejo de contribuir para a abertura de novos espaços de reflexão na prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Linguística Aplicada.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. (1983): "Classroom-Centered Research: Classroom-centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Review". Em Tesol Quarterly 17, 2. Washington: TESOL, pp. 191-204.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1988): "Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas" (mimeo). Texto preparado para acompanhar a sessão-oficina realizada na IV JELE promovida pela FEUSP e APLIESP, Universidade de São Paulo.
- _____ (1990): "El enfoque comunicativo: promesa o renovación en la década del 80?". Em Pensamiento, lengua, acción. Actas del VII Encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza superior. Santiago de Chile: Facultad de Humanidades - Universidad de Santiago de Chile, pp. 24-37.
- AUSTIN, J.L. (1962): Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982): "Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". Em DRLAV 26. Paris: Centre de recherche de l'Université de Paris VIII. pp. 91-151.
- _____ (1984): "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". Em Langages 73. Paris: Larousse, pp. 98-111.
- BACHMANN, J., J. LINDENFELD e J. SIMONIN (1981): Langage et communications sociales. Paris: Hatier.
- BAKHTIN, M. (Volóchinov) (1929): Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____ (1979): Estética de la creación verbal. México: Siglo Veintiuno, 1985.
- BAS CORTADA, R.M. e P. FRANZONI (1986): "El material sonoro en la clase de español" (mimeo). Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Departamento de Linguística Aplicada - IEL - Unicamp.

- BAUTIER-CASTAING, E. (1982): "L'authentique désauthentié: la situation scolaire de productions langagières". Em Etudes de Linguistique Appliquée 48. Paris: Didier, pp. 80-90.
- BEDARD-CLARET, C. (1982): "A tout hasard, serait-ce la faute à Saussure?". Em Bulletin de l'ACLA / Bulletin of the CAAL 4, 1. Montréal: Université de Montréal, pp. 31-51.
- BEGIN, G. (1982): "Documents authentiques: réflexion et essai de définition". Em Bulletin de l'ACLA / Bulletin of the CAAL 4, 1. Montréal: Université de Montréal, pp. 53-63.
- BENVENISTE, E. (1966): Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 1988.
- BERISSO, L. e P. FRANZONI (1986): "La gramática y los enfoques comunicativos". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 13. Anais do I Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada - IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, 1989, pp. 87-94.
- BERISSO, L., P. FRANZONI e A. MORICONI (1989): Italiano Uno. Buenos Aires: Ediciones Dante Alighieri.
- BERISSO, L., P. FRANZONI e D. RIMOLI (1990): Italiano Due. Buenos Aires: Ediciones Dante Alighieri.
- BOISACQ, E. (1923): Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. Paris: Librairie Klincksieck.
- BREAL, M. (1897): "L'histoire des mots". Em Essai de sémantique. Science des significations. Genève: Slatkine Reprints, 1976, pp. 279-308.
- BREEN, M. (1985): "Authenticity in the Language Classroom". Em Applied Linguistics 6, 1. Oxford: Oxford University Press, pp. 60-70.
- BREEN, M. e C. CANDLIN (1980): "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". Em Applied Linguistics 1, 2. Oxford: Oxford University Press, pp. 89-112.
- BREEN, M., C. CANDLIN e A. WATERS, (1979): "Communicative

- Materials Design. Some Basic Principles". RELC Journal, 10, 2. Singapore: Regional Language Centre, pp. 1-13.
- BRUMFIT, C. e J. JONHSDON (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- BUHLER, K. (1933): "El modelo del 'organon' propio del lenguaje" (cap. I de Teoría del lenguaje). Mimeo de circulação interna da disciplina "Gramática Castellana" do curso de Letras da Universidade Nacional de Buenos Aires, 1972.
- CANALE, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". Em RICHARDS, J. e R. SCHMIDT (eds.): Language and Communication. New York: Longman Group Ltd., pp. 2-27.
- CANALE, M. e M. SWAIN (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Em Applied Linguistics 1, 1. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-47.
- CASTANOS, F. (1989): "Diez contradicciones del enfoque comunicativo". Em Estudios de Lingüística Aplicada 9. México: CELE, UNAM, pp. 1-24.
- CASTILHO, A. T. de e D. PRETI (orgs.) (1986): A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo, vol. I. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.
- CAVALCANTI, M. (1986): "A Propósito de Lingüística Aplicada". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 7. Departamento de Lingüística Aplicada, IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, pp. 5-12.
- CAZDEN, C. (1988): Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- CELADA, M. T. (1991): "A las conciencias desencantadas". Em Arte Letra. Buenos Aires, no prelo.
- CHARAUDEAU, P. (1984): "Linguagem, Cultura e Formação. (Algumas Questões em Jogo na Formação do Professor e do Aprendiz)". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 3. Departamento de Lingüística Aplicada - IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, pp. 111-119.
- CHASTAIN, K. (1990): "La théorie cognitive de l'apprentis-

- sage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes". Em Etudes de Linguistique Appliquée 77. Paris: Didier Erudition, pp. 21-27.
- CICUREL, F. (1984): "La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue". Em Le Français dans le Monde 183. Paris: Hachette/Larousse, pp. 40-46.
- _____ (1986): "Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?". Em Etudes de Linguistique Appliquée 61. Paris: Didier Erudition, pp. 103-113.
- _____ (1987): "Approche communicative et type de discours produits dans une situation institutionnelle d'apprentissage". Em COLEMAN, J. e R. TOWELL: The Advanced Language Learner. London: SUFLRA/CILT, pp. 105-121.
- _____ (1990): "Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement". Em DABENE, L., F. CICUREL, M.-C. LAUGA-HAMID e C. FOERSTER: Variations et rituels en classe de langue, Cap. II. Paris: Hatier, pp. 23-54.
- CORDER, S.P. (1967): "The Significance of Learner's Errors". Em IRAL V/4. London: Oxford University Press, pp. 161-170.
- _____ (1975): "Simple Codes and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristical Hypotheses". Em CORDER, S.P. e E. ROULET (eds.): Theoretical Approaches in Applied Linguistics - 4th Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics, pp. 1-11.
- COROMINAS, J. (1954): Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana, vol. I. Madrid: Gredos.
- CORREA, M.L.G. (1990): "A Língua Portuguesa no Contexto do Magistério de Primeiro e Segundo Graus". Em Alfa 34. São Paulo: UNESP. pp. 53-62.
- CORTAZAR, J. (1962): Historias de cronopios y de famas. Barcelona: Edhasa, 1970.
- COSTE, D. em colab. com M. T. MOGET (1970): "Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2". Em Le Français dans le Monde 73. Paris: Hachette/Larousse, pp. 26-38.

- COSTE, D. (1984): "Les discours naturels de la classe". Em Le Français dans le Monde 183. Paris: Hachette/Larousse, pp. 16-25.
- COULTHARD, M. (1977): An Introduction to Discourse Analysis. Hong Kong: Longman Group Ltd.
- DABENE, L. (1984): "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". Em Etudes de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, pp. 39-46.
- _____ (1990): "Pour une didactique de la variation". Em DABENE, L., F. CUREL, M.-C. LAUGA-HAMID e C. FOERSTER: Variations et rituels en classe de langue, Cap. I. Paris: Hatier, pp. 7-21.
- DAVIES, A., C. CRIPER e P.R. HOWATT (eds.) (1984): Interlanguage. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- de LEMOS, C. (1988): "Sobre ensinar e aprender no processo de aquisição de linguagem". Em AZEVEDO, M.A. (org.): Prétextos, no prelo.
- _____ (1990): "A Função e o Destino da Palavra Alheia: Três Momentos da Reflexão de Bakhtin" (mimeo). Em Anais do V Encontro da ANPOLL, no prelo.
- de SAUSSURE, F. (1915): Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1978.
- DI PIETRO, R. (1987): Strategic Interaction. New York: Cambridge University Press.
- DOUTRELOUX, J-M. (1986): "Vers une modélisation de la communication pédagogique". Em Langue Française 70. Paris: Larousse, pp. 26-43.
- FAERCH C. e G. KASPER (eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman Group Ltd.
- FRANZONI, P. (1989): "Um Percurso Crítico do Conceito de 'Comunicação' em Lingüística Aplicada". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 16. Anais do II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada-IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, 1991, no prelo.
- FOUCAULT, M. (1970): El orden del discurso. Barcelona: Tus-

- quets Editores, 1980.
- GADET, F. e M. PECHEUX (1977): "Y a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme?". Em Equivalences, 2-3, pp. 133-146.
- GAIES, S. (1983): "Classroom-Centered Research: The Investigation of Language Classroom Processes". Em Tesol Quarterly 17, 2. Washington: TESOL, pp. 205-217.
- GALLI de' PARATESI, N. (1981): Livello Soglia per l'Insegnamento dell'Italiano come Lingua Straniera. Strasbourg: Consiglio d'Europa. Consiglio della Cooperazione Culturale.
- GRANDCOLAS, B. (1981): "Interaction et correction". Em Revue de Phonétique Appliquée 59-60. Mons, Belgique: Université de Mons, pp. 101-115.
- GRICE, P. (1975): "Logic and Conversation". Em COLE, P. e J.L. MORGAN (eds.): Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981): Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Paris: Hatier.
- GUESPIN, L. (1986): "Les embrayeurs en discours". Em Langages 41. Paris: Larousse, pp. 47-77.
- GUMPERZ, J. e J.C. GUMPERZ (1982): "Introduction: Language and the Communication of Social Identity". Em GUMPERZ, J. (ed.): Language and Social Identity. New York: Cambridge University Press, pp. 1-21.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970): "As Bases Funcionais da Linguagem". Em DASCAL, M. (org.) (1978): Fundamentos Metodológicos da Lingüística, vol. I. São Paulo: Global Universitária, pp. 125-161.
- HATCH, E. (1984): "Theoretical Review of Discourse and Interlanguage". Em DAVIES, A., C. CRIPER e P.R. HOWATT (eds.): Interlanguage. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 190-203.
- HENRY, P. (1990): "Os Fundamentos Teóricos da 'Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969)". Em GADET, F. e T. HAK (orgs.): Por uma Análise Automática do Dis-

- curso. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 13-38.
- HUCKIN, T. (1980): "A Review of H. G. Widdowson: Teaching Language as Communication". Em Language Learning 30, 1. Michigan: University of Michigan, pp. 209-227.
- HYMES, D. (1966): "On communicative competence". Apresentado na Universidade de Yeshiva, na 'Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children', em junho 1966. Publicado, em parte, em PRIDE, J.B. e J. HOLMES (eds.) (1972): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- IONESCO, E. (1954): La cantatrice chauve. Paris: Gallimard, 1973.
- JAKOBOVITS, L. (1982): "Authentic Language Teaching Through Cultural Stimulation in the Classroom". Em Bulletin de l'ACLA / Bulletin of the CAAL 4, 1. Montréal: Université de Montréal, pp. 31-51.
- JAKOBSON, R. (1957): "Les embrayeurs, les catégories verbales et les verbes russes". Em Essais de Linguistique Générale. Paris: Ed. Minuit, 1963, pp. 176-196.
- _____ (1960): "Linguistique et poétique". Em Essais de Linguistique Générale. Paris: Ed. Minuit, 1963, pp. 209-248.
- _____ (1961): "Linguistique et théorie de la communication". Em Essais de Linguistique Générale. Paris: Ed. Minuit, 1963, pp. 86-99.
- JOBIN, J.-B. (1982): "Le professeur de français langue seconde pour des adultes anglophones, un être authentique?". Em Bulletin de l'ACLA / Bulletin of the CAAL 4, 1. Montréal: Université de Montréal, pp. 65-74.
- JUNEFELT, K. (1990): "The Zone of Proximal Development and Communicative Development". Em Nordic Journal of Linguistics 13, 2. Stockholm: Stockholm University, pp. 135-148.
- JURADO FILHO, L.C. (1989): "Materialidade Discursiva e Pedagogia de Línguas". Em Trabalhos em Linguística Aplicada 16. Anais do II Congresso Brasileiro de Linguística Apli-

- cada. Departamento de Linguística Aplicada - IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, no prelo.
- KELLY, L. G. (1969): Twenty Five Centuries of Language Teaching. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): " 'Nouvelle communication' et 'Analyse conversationnelle' ". Em Langue française 70. Paris: Larousse, pp. 7-25.
- KLEIMAN, A.B. (1989): Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes.
- _____ (1990 a): "Cooperation and Control in Two Teaching Situations: The Evidence of Classroom Questions". Washington: Eric Clearinghouse, microfilme.
- _____ (1990 b): "Linguística Aplicada Aplicação de Linguística? O Ensino de Línguas no Brasil". Em Cadernos PUC. Revista Comemorativa 20 Anos do LAEL. São Paulo: PUC, no prelo.
- KRAMSCH, C. (1984a): "Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germanophone". Em Etudes de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, pp. 57-67.
- _____ (1984b): "Interactions langagières en travail de groupe". Em Le Français dans le Monde 183. Paris: Hachette / Larousse, pp. 52-59.
- LAGAZZI, S. (1989): "A Fluência Considerada sob a Perspectiva da Análise do Discurso" (mimeo). Trabalho apresentado dentro do colóquio "Andamento do Projeto de Pesquisa: Proposta Discursiva para o Estudo do Processo de Aprendizagem de uma L2: O Caso Específico de Espanhol para Brasileiros", da área de Espanhol do Departamento de Linguística Aplicada - IEL- Unicamp.
- LITTLEWOOD, W. (1981): Creative Language Teaching. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. (1980): "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". Em Language Learning 30, 1. Michigan: The University of Michigan, pp. 1-42.

- MOIRAND, S. (1979): Situations d'écrit. Paris: CLE International.
- _____ (1982): Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- MACHADO, J.P. (1952-1959): Dicionário Etimológico da língua portuguesa. Lisboa: Ed. Confluência.
- MACHADO, R.O.A. (1988): "As Implicações teóricas e práticas subjacentes à Dicotomia Língua Alvo Objeto vs. Língua Alvo Processo" (mimeo). Trabalho apresentado no IX ENPULI - Natal - Universidade Federal RN.
- NEMSER, W. (1971): "Approximate Systems of Foreign Language Learners". Em IRAL IX/2. London: Oxford University Press, pp. 115-123.
- NOYAU, C. (1986): "Aspects de la communication exolingue: interactions entre autochtones et immigrants débutants dans dans la langue". Em Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, t. VII. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989, pp. 425-438.
- ORLANDI, E. (1983): A Linguagem e seu Funcionamento. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1986 a): "A Análise de Discurso: Algumas Observações". Em D.E.L.T.A. 2,1. São Paulo: PUC, pp. 105-206.
- _____ (1986 b): O que é Linguística. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1988): Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- PÉCHEUX, M. (1969): Analyse automatique du discours. Paris: Dunod.
- _____ (1975): Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Obvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____ (1988): O Discurso. Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- _____ e C. FUCHS (1975): "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours". Em Langages 37. Paris: Larousse, pp. 7-80.
- PIRANDELLO, L. (1921): Sei personaggi in cerca d'autore. Mi-

- lano: Arnoldo Mondadori, 1981.
- PORCHER, L. (1984): "Paradoxes sur un enseignant?". Em Etudes de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, pp. 76-85.
- RALL, M. (1987): "La experiencia de lo ajeno en la enseñanza de lenguas". Em Estudios de Lingüística Aplicada 7. México: CELE, UNAM, pp. 116-133.
- RICHARDS, J. e R. SCHMIDT (eds.) (1983): Language and Communication. New York: Longman Group Ltd.
- ROBERT, R. (1979): Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Société Nouveau Littre.
- SAJAVAARA, K. (1987): "Cross-linguistic and Cross-cultural Intelligibility" (mimeo). Trabalho apresentado em mesa redonda: "Language and Linguistics" na Universidade de Georgetown.
- SEARLE, J. (1969): Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". Em IRAL X/3. London: Oxford University Press, pp. 209-231.
- SERRANI, S. (1982): "Subsídios da Concepção Lingüística de Análise do Discurso ao Ensino de Línguas". Em Estudos Lingüísticos 6. Campinas: Ed. Puccamp, pp. 31-46.
- _____ (1983): "Uma Análise Pré-Pedagógica de Textos Baseada na Concepção Discursiva da Linguagem". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 2. Departamento de Lingüística Aplicada-IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, pp. 51-88.
- _____ (1988): "Por una política plurilingüística y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas". Em ORLANDI, E. (org.) (1988): Política Lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, pp. 179-191.
- _____ (1989): "Transdisciplinariedade e Discurso em Lingüística Aplicada". Em Trabalhos em Lingüística Aplicada 16. Anais do II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada - IEL. Campinas: Unicamp/Funcamp, no prelo.
- SHANNON, C. e W. WEAVER (1949): The Mathematical Theory of

- Communication. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1963.
- SOULE-SUSBIELLES, N. (1984 a): "L'observation/analyse au service de l'enseignant". Em Etudes de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, pp. 28-38.
- _____ (1984 b): "La question, outil pédagogique dépassée?". Em Le Français dans le Monde 183. Paris: Hachette / Larousse, pp. 26-34.
- TAYLOR, B. (1982): "In Search of Real Reality". Em Tesol Quarterly 16, 1. Washington: TESOL, pp. 29-42.
- TRIM, J.L.M. (1984): "Progress Towards a more Comprehensive Framework for the Definition of Language-learning Objectives". Em VAN EK, J. e J.L.M. TRIM (eds.): Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press. Council of Europe, pp. 123-128.
- VAN EK, J. (1975): The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.
- _____ (1984): "Foreign Language Learning Needs in Schools". Em VAN EK, J. e J.L.M. TRIM (eds.): Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press. Council of Europe, pp. 67-72.
- VAN LIER, L. (1984): "Analysing Interaction in Second Language Classrooms". Em ELT Journal 38, 3. Oxford: Oxford University Press, pp. 160-169.
- _____ (1988): The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second Language Classroom Research. Singapore: Longman Group UK Ltd.
- VEYNE, P. (1983): O Inventário das Diferenças. São Paulo: Brasiliense.
- WENDERS, W. e P. HANDKE (1987): Roteiro do filme "As Asas do Desejo".
- WIDDOWSON, H. (1972): "The Teaching of English as Communication". Em BRUMFIT, C. & J. JOHNSON (eds.) (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Ox-