

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução– LET
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

O Comunicativo no ensino de língua estrangeira e o texto especializado.

Antônio Gonçalves de Araújo Neto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de **Mestre em Lingüística Aplicada.**

Orientadora – Prof^a Dr^a Haruka Nakayama

Brasília

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIO GONÇALVES DE ARAÚJO NETO

O COMUNICATIVO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O TEXTO ESPECIALIZADO.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:	Prof ^a Dr ^a Haruka Nakayama Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB
Examinadora Externa	Prof ^a Dr ^a Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, UnB
Examinadora Interna	Prof ^a Dr ^a Maria Luisa Ortíz Alvarez Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB
Suplente	Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB

Brasília, 2 de dezembro de 2005

Agradecimentos

À minha mãe Ana Alves e à minha mãe acadêmica, Prof^ª Haruka Nakayama pelo alento.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, especialmente Aiko Ogassawara, Neide Suzuki, Isabel Blecua, Elaine Viegas, Júnia Vidotti e Rejane Viana, pelo apoio e companheirismo.

Aos professores do UnB LET e de outros departamentos do IL, que iluminaram para mim a por vezes tortuosa estrada acadêmica, tanto na graduação quanto na pós, particularmente as professoras Lúcia Sander, Maria Manuela Alvarenga, Enilde Faulstich, Maria Luisa Ortíz Alvarez, Percília Santos e o professor Gustavo Antunes Chauvet.

Às professoras Helena Chaves da Graça, Sara Walker e Gillian Adams e todos os colegas do IBI e da Cultura Inglesa, que me ensinaram a ser professor.

À amiga Maria do Carmo Giordano pelo acesso a seus arquivos e confiança na minha capacidade.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela generosidade em me receber apesar de sua atenção ser tão concorrida.

À Prof. Dr^ª Orlene Carvalho pela compreensão e paciência.

Ao meu pai Francisco Gonçalves e meus irmãos Eugênio, Alexandre e Francisco, companheiros de amor à palavra e ao pensar.

Ao Waldemar pelo amor e pelo exemplo.

Sumário

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1. PROBLEMA	4
1.1.1 Perguntas	6
1.2. JUSTIFICATIVA	7
1.3. OBJETIVOS	8
2 REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1 A TERMINOLOGIA	9
2.1.1 Conceituação e Fronteiras	10
2.1.2 A Teoria Geral da Terminologia (TGT)	14
2.1.2.1 O modelo de termo de Wüster	16
2.1.2.2 O conceito	18
2.1.2.2.1 Propriedades e características de conceitos	18
2.1.2.2.2 Relações entre conceitos	20
2.1.2.2.3 Sistemas de conceitos	23
2.1.3 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)	26
2.1.4 O Termo	29
2.1.4.1 A denominação	29
2.1.4.2 A definição	30
2.1.5 O Texto Especializado	31
2.1.5.1 Tipos de texto especializado	33
2.1.5.2 Do texto ao termo	34
2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	35
2.2.1 Histórico	36

2.2.2	Definição	36
2.2.3	Usos e tipos.....	37
2.2.4	Procedimentos	38
2.2.4.1	Unitização.....	39
2.2.4.2	Amostragem	39
2.2.4.3	Registro.....	40
2.2.4.4	Redução de dados	40
2.2.4.5	Inferência	40
2.2.4.6	Análise (ou síntese)	41
2.2.5	Uso na Lingüística Aplicada	42
2.3	BASES TEÓRICAS DO ENSINO COMUNICATIVO	42
2.3.1	Hymes e a Competência	43
2.3.2	Krashen e a Aquisição de Segunda Língua.....	44
2.3.2.1	A distinção aquisição – aprendizagem	44
2.3.2.2	A hipótese da ordem natural.....	45
2.3.2.3	A hipótese do monitor	46
2.3.2.4	A hipótese do insumo	46
2.3.2.5	A hipótese do filtro afetivo.....	46
2.3.3	Wilkins e o Conteúdo do Ensino de Línguas	47
2.3.4	Widdowson e o Ensino do Discurso.....	51
2.3.4.1	Forma e uso	52
2.3.4.2	Habilidade lingüística e capacidade comunicativa.....	54
2.3.4.3	Propostas pedagógicas.....	58
3	METODOLOGIA.....	61
3.1	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	61
3.2	LEITURA TÉCNICA.....	61
3.3	REVISÃO DE LITERATURA	62
3.4	DELIMITAÇÃO DO CORPUS	62
3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	63

3.5.1 A análise do conteúdo das fontes	64
3.5.2 Análise do conteúdo de Dimensões comunicativas no ensino de línguas	64
4. ANÁLISE DE DADOS	68
4.1 AS PROPOSIÇÕES E OS TERMOS	68
4.1.1 Lista de proposições	72
4.2 ANÁLISE TEMÁTICA DAS PROPOSIÇÕES.....	96
4.2.1 Representações dos campos temáticos	99
4.2.1.1 Movimento comunicativo.....	100
4.2.1.2 Ser comunicativo	101
4.2.1.3 Abordagem comunicativa.....	102
4.2.1.4 Método comunicativo	105
4.3 DISCUSSÃO	107
5. CONCLUSÃO	111
5.1 DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	111
6. BIBLIOGRAFIA	115
6.1 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	115
6.2 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	117
APÊNDICE	119
ANEXO	125

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – PARA UMA DEFINIÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA E SUA LOCALIZAÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA LINGUAGEM	12
FIGURA 2 – MODELO DE TERMO DE WÜSTER.....	17
FIGURA 3 – EXEMPLO DE SISTEMA DE CONCEITOS REPRESENTADO POR DIAGRAMA EM ÁRVORE.....	24
FIGURA 4 – EXEMPLO DE SISTEMA DE CONCEITOS REPRESENTADO POR DIAGRAMA DE SETAS.....	24
FIGURA 5 – EXEMPLO DE SISTEMA DE CONCEITOS REPRESENTADO POR DIAGRAMA MISTO.....	25
FIGURA 6 – MODELO DE UNIDADE TERMINOLÓGICA DE CABRÉ	24
FIGURA 7 – ORDEM “MÉDIA” DE AQUISIÇÃO DE MORFEMAS GRAMATICAIS PARA O INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	45
FIGURA 8 – OPERAÇÃO DO FILTRO AFETIVO.....	47
FIGURA 9 – INTERFACE PARA A COLETA DE PROPOSIÇÕES E TERMOS	67
FIGURA 10 – CAMPO TEMÁTICO DO COMUNICATIVO	99
FIGURA 11 – SUBCAMPO TEMÁTICO “MOVIMENTO COMUNICATIVO.....	100
FIGURA 12 – O SUBCAMPO TEMÁTICO “SER COMUNICATIVO”	101
FIGURA 13 – SUBCAMPO TEMÁTICO “ABORDAGEM COMUNICATIVA”	102
FIGURA 14 – O SUBCAMPO TEMÁTICO “MÉTODO COMUNICATIVO”	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DIFERENCIAÇÃO ENTRE TERMINOLOGIA E LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA	13
TABELA 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS SEGUNDO FELBER	19
TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO CONFORME SEU USO NA CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS DE CONCEITOS	20
TABELA 4 – TIPOS DE DEFINIÇÃO SEGUNDO SAGER.....	31
TABELA 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS ESPECIALIZADOS SEGUNDO L. HOFFMANN	33
TABELA 6 – QUESTÕES RESPONDIDAS POR DIFERENTES TIPOS DE PLANO DE CURSO.....	49
TABELA 7 – NOÇÕES CONVENCIONAIS ACERCA DAS HABILIDADES	54
TABELA 8 – ATIVIDADES RELACIONADAS À LINGUAGEM ORAL	55
TABELA 9 – ATIVIDADES ASSOCIADAS À LINGUAGEM ESCRITA	55
TABELA 10 – HABILIDADES QUANTO À RECIPROCIDADE	56
TABELA 11 – EXEMPLO DE TRECHO COLETADO	70

Lista de abreviaturas e símbolos

Abreviaturas

LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
TGT	Teoria Geral da Terminologia
TCT	Teoria Comunicativa da Terminologia
UT	Unidade Terminológica

Símbolos

i + 1	ínsumo que contenha linguagem um pouco além do níves de competência atual do aprendiz
-------	---

Resumo

Esta pesquisa visou identificar os conceitos principais das bases teóricas do ensino comunicativo de línguas dentro do texto de especialidade. Para tanto, foram realizadas análises de conteúdo do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas e de textos* de quatro autores citados nesse livro como de leitura importante para o entendimento das bases do ensino comunicativo. Da primeira fonte, foram extraídos proposições e termos, que foram subseqüentemente classificados por temas e arranjados em diagramas representando relações conceituais entre os campos temáticos. A partir da análise desses diagramas, chegou-se a três termos considerados chave: “uso”, “discurso” e “aquisição”. São oferecidas ao leitor duas fontes de clarificação dos conceitos referentes a esses termos e outros a eles relacionados: a leitura das proposições e a dos textos simplificados resultantes da análise de conteúdos dos outros quatro textos do corpus.

Palavras chave: ensino comunicativo; terminologia; texto de especialidade; uso comunicativo; aquisição de LE.

Abstract

This research project has aimed at identifying the main concepts within the theoretical bases of communicative language teaching in specialized text. With that intent, content analysis was done on the book *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* and of texts by four authors mentioned in the book as important readings for one who wishes to attain understanding of the theoretical bases behind communicative teaching. From the first source, terms and propositions were collected, which were subsequently classified by theme and arranged in diagrams representing conceptual relations between thematic fields. Starting from the analysis of these diagrams, three key terms were arrived at: “use”, “discourse” and “acquisition”. The reader is offered two sources for clarification of the concepts which refer to these terms: the reading of the propositions and the simplified texts resulting from the content analysis of the other four sources.

Keywords: communicative language teaching; terminology; use, specialized text; communicative use; foreign language acquisition.

1 INTRODUÇÃO

Para chegar ao tema desta pesquisa, parti de um interesse despertado pela minha formação e prática como professor e educador de professores de inglês: a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, que tanto me seduziu na época em que era treinado para ser professor e cujos princípios tenho tentado compreender e aplicar. Esse primeiro interesse foi iluminado e focalizado por estudos subsequentes em um curso de verão sobre formação de professores na Universidade de Edimburgo e na pós-graduação em lingüística aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Acabou gerando outro, que foi pelo multifacetado conceito de “competência” e seus hipônimos, mormente o de competência profissional, presente nas obras de Mike WALLACE (1991) e de José Carlos de ALMEIDA FILHO (2002).

Um terceiro interesse, despertado pelos estudos de Análise do Conteúdo e depois de Terminologia com a Prof^a Dr^a Haruka Nakayama, foi o de trabalhar com pesquisa bibliográfica. Isso se deveu ao fato de haver tantos e tão intocados documentos potencialmente interessantes para estudos sobre ensino de língua, tanto escritos por gente de fora como de dentro da escola.

Segundo BARDIN (1977, p. 96), há dois caminhos possíveis ao se trabalhar com documentos, ou se define o problema e se sai à cata de documentos que contenham informações sobre ele, ou a partir de um universo de documentos e das informações neles presentes, tenta-se definir um problema e objetivos. Já tendo um tema em mente, fiz um pouco de cada coisa. Fui a uma escola de línguas com o objetivo de procurar documentos que revelassem dados sobre a competência profissional dos professores. Duas coisas me chamaram a atenção:

- a estante da sala dos professores, os livros com atividades práticas e os de referência (gramáticas e dicionários) com bastantes sinais de manuseio e os mais teóricos praticamente novos em folha;
- o arquivo inativo de diários de classe, cujo preenchimento gasta tanto do nosso tempo e depois são colocados em uma sala escura para nunca mais serem vistos.

O segundo item atraiu primeiramente meu interesse por ser um discurso produzido pelos professores. Pensei talvez conseguir, ao analisar o conteúdo dos diários e dividi-lo em temas e sub-temas, revelar um pouco da competência teórica dos que os preencheram. Porém, a forma quase telegráfica do pouco texto que havia na maioria deles inviabilizou esse caminho. A coisa mais interessante que se extraiu desse material foi ao mesmo tempo uma constatação do óbvio e o estopim de uma pergunta que está no cerne do ensino dito comunicativo de línguas.

O óbvio (como observado tanto pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho quanto mais tarde pela Prof^a Dr^a Haruka Nakayama, ambos por ocasião de atendimentos particulares) é que se você é um professor de língua formalista, o que você vai registrar como conteúdo da aula são basicamente as formas lingüísticas trabalhadas. O professor, a instituição de ensino e todos que contribuem de algum modo para um processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira têm crenças a respeito de qual deve ser o conteúdo de uma aula de línguas. Creio que, até evidência em contrário, em nosso país assim como no mundo, a maioria dos registros de conteúdos de aulas de língua contêm basicamente um rol de termos gramaticais, por vezes entremeados por sub-habilidades lingüísticas como “fazer compras” ou coisas bem gerais como “listening practice”.

Mesmo o “fazer compras”, que a princípio seria uma habilidade mais social que propriamente lingüística, pode vir a representar o registro de uma série de atividades centradas na forma. Pode significar, por exemplo, que durante a aula a professora urgiu seus alunos a reconhecer ou pronunciar os nomes dos legumes mais comuns na comunidade de origem da língua em questão a partir de uma lista escrita ou de assessórios visuais, e que os alunos perguntaram uns aos outros, ou à professora, ou ela a eles, ou tudo isso numa seqüência cada vez mais ritmada (para rápido, ou para mais devagar até chegar a si – la – ba – por – si – la – ba, vai depender do entusiasmo e da voz de comando da mestra) quanto custa uma cebola ou um tomate hipotéticos em uma moeda que eu nunca vi. “Listening practice” também pode significar uma miríade de procedimentos, muitos dos quais focalizados na forma.

Porém, se o conteúdo expresso nos diários dos professores é forte indicativo de que tipo de currículo a escola segue ou de que tipo de coisa é socialmente aceito como conteúdo do ensino de língua, ele não é prova de que uma abordagem ou outra de ensino foi utilizada na aula a que se refere. Um professor que registrou “partes do corpo” pode ter tanto feito uma repetição de padrões em “ordem unida” ou proporcionado um debate sobre senso estético. Esse tipo de discurso (registros dos diários) tem pelo menos duas características que o tornam de um certo modo impenetráveis para uma análise que se expanda muito mais além do que está expresso ali. Em primeiro lugar, a forma dele é de resumo; em segunda a sua função, que também reflete na forma.

Via de regra, o registro é para o essencial para a continuidade do funcionamento daquela instituição, seja uma necessidade real (o professor faltou, o que o substituto deve dar, ou, em outras palavras, “onde estamos no currículo?”), e todas as questões práticas que a situação impõe, como por exemplo: “deve-se ir para os pontos seguintes, retomar alguma coisa que ficou solta ou entreter os alunos até a volta do titular?” ou ritual (é preciso fechar as pautas).

A seguir, inspirado pela passagem abaixo, decidi investigar a linguagem de especialidade produzida e utilizada pela comunidade envolvida com a lingüística aplicada.

Os profissionais da mesma área possuem um subconjunto de léxico especializado, comum a todos eles, que adquirem de forma natural à medida que progride seu conhecimento sobre uma determinada matéria. (...) O processo intelectual de um falante em relação ao conhecimento segue uma conceptualização progressiva da realidade especializada, e à medida que a vai adquirindo, a converte em uma estrutura em que cada conceito ocupa um lugar determinado e adquire um valor funcional. (CABRÉ, 1993, p. 99)

Há várias coisas interessantes nesse trecho. No primeiro período citado, aparece a insinuação da idéia muito comum que iguala linguagem de especialidade a “vocabulário” especializado, ou mais precisamente, léxico, como diz a autora. Ora, adquirir a linguagem de especialidade abrange muito mais que aprender um léxico novo. Pense em como seu próprio uso da linguagem foi mudando (evoluindo?) enquanto você galgava os degraus acadêmicos. Não só novos termos são aprendidos, mas novos conceitos para velhos termos, novas formas de se pensar e estruturar o

pensamento (lembra-se da batalha para ser científico? Da luta para se expressar com precisão e concisão e do trabalho que dá sistematizar o que já foi dito e de não se esquecer de sinalizar se o que escreveu é original ou tirado de outrem?), novas habilidades como a de controlar a emoção e usá-la a seu favor, novas formas de discurso (dar aula, palestra, discursar como paraninfo, etc.).

Acerca do segundo período, duas coisas de interesse devem ser comentadas. Em primeiro lugar, o quanto se assemelha, na descrição da autora, o processo de aquisição de uma língua segunda ou estrangeira (doravante L2) e o de uma linguagem de especialidade. Em segundo lugar, que os terminólogos e os especialistas em ensino de línguas falam línguas não tão estrangeiras entre si. O “adquirir” aqui representa o mesmo conceito que representaria numa obra de Krashen, por exemplo. Isso não é coincidência, as duas áreas compartilham o campo comum da lingüística aplicada.

1.1 PROBLEMA

Passadas já mais de três décadas das primeiras tentativas da introdução de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, permanece ainda a quase ubiqüidade de métodos e técnicas formalistas e, o que é pior, um grande desconhecimento e conseqüente confusão por parte dos professores sobre os conceitos básicos da abordagem comunicativa. Isso gera em alguns o receio de desviar de uma rota tão solidamente estabelecida e em outros a ilusão de que são “comunicativos” sem realmente o serem.

Um exemplo desse segundo caso foi o de uma professora de inglês, mestranda em lingüística aplicada, cuja apresentação assisti em um encontro de lingüística. Ela relatava, com entusiasmo e indisfarçável orgulho, que havia introduzido a abordagem comunicativa na escola de periferia de uma cidade paulista em que trabalhava. Depois de regurgitar alguns conceitos mal digeridos à guisa de embasamento teórico, pôs-se a descrever as supostas atividades comunicativas que realizava. Dentre outras, estimulava os alunos a verter canções de seu interesse para o inglês e apresentá-las em público em eventos envolvendo todo o corpo discente; praticava à exaustão nomes de mantimentos em inglês e frases “típicas” para compras e depois levava os alunos a um

supermercado da região para, fazendo ela o papel de caixa e eles de fregueses (inclusive munidos de dinheiro falso) realizar um diálogo no mínimo improvável nessa situação na vida real, seja no Brasil ou em país de língua inglesa. Ora, motivar os alunos buscando tópicos de seu interesse e saindo do ambiente da sala de aula (que, convenhamos, pode ser bastante modorrento), tentar tornar as aulas mais divertidas e “dinâmicas” e “contextualizar” os “drills” não constituem, em si, aplicações da abordagem comunicativa. Na realidade, absolutamente todas as atividades descritas pela professora, algumas delas registradas e mostradas em vídeo, tinham um evidente foco na forma lingüística.

Achei natural que o público presente se contagiasse com o entusiasmo da apresentadora e deixasse clara sua aprovação à atuação escolar e à fala dela por meio de comentários positivos e palmas calorosas ao fim, criando um clima tal que não me atrevi a dizer que esse rei estava nu. O que me incomodou foi o fato de essa pessoa, bastante articulada e visivelmente aplicada em sua carreira, ter lido, assistido palestras em uma das mais conceituadas instituições acadêmicas deste país, mas não captado de verdade o que se estava tentando passar. Porém o que me chocou foi o fato do texto mais citado pela professora ter sido **Dimensões comunicativas no ensino de línguas** de José Carlos Paes de Almeida Filho, um livro que já havia lido e que, bem lembrava, continha uma lista de características do que é ser e não ser comunicativo.

Porém, tivesse eu questionado a aplicação dos conceitos pela professora, ela poderia ter argumentado que era a interpretação dela que estava correta. E daí? Na ausência do autor, quem pode dizer que as interpretações e aplicações de seus conceitos estão certas ou erradas? Cairíamos em um caso de hermenêutica, como duas diferentes denominações cristãs que têm interpretações diferentes acerca de uma mesma passagem da bíblia? Concordaríamos em discordar?

Absolutamente não. Existem diferenças entre o texto bíblico e o texto acadêmico que permitem que o segundo cause consideravelmente menos equívocos quanto à interpretação dos conceitos representados. Há convenções quanto à forma de um trabalho acadêmico que, se seguidas pelo autor e conhecidas do leitor, devem, idealmente, levar à sua interpretação inequívoca. Pode haver gráficos para ilustrar

conceitos considerados importantes. Também há casos em que conceitos e termos são discutidos no próprio corpo da obra e referências a outros autores para que o leitor possa buscar mais esclarecimento se necessário.

Porém, há também características do texto acadêmico que podem dificultar a penetração dos não-iniciados. A necessidade de ser exaustivo e muito preciso, por exemplo, pode levar à formação de períodos extensíssimos, em que a informação fica bastante condensada. Isso sem falar em termos que, estando estabelecidos e disseminados em determinada área de estudos, aparecem sem explicação de que seu significado não deve ser procurado em um dicionário comum, mas em um especializado.

1.1.1 Perguntas

O problema se mostra relacionado à associação entre termo (aqui entendido como denominação) e conceito. Além disso, está claramente localizado na área de linguagens de especialidade. Tendo isso em mente, busquei na teoria e na metodologia da Terminologia e da Análise de Conteúdo uma ferramenta que me permitisse buscar certezas acerca dos conceitos utilizados em um texto na área de lingüística aplicada, mais especificamente de ensino de línguas.

Pergunta principal – Qual é a interpretação que se deve dar aos conceitos principais acerca da abordagem comunicativa de ensino de línguas apresentados por ALMEIDA FILHO em seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*?

Pergunta subsidiária 1 – Quais são os termos essenciais utilizados pelo autor nessa obra para descrever essa abordagem e métodos e técnicas a ela ligados?

Pergunta subsidiária 2 – Que aspectos formais do texto de especialidade acadêmico e científico podem ajudar a compreender os conceitos nele utilizados?

1.2 JUSTIFICATIVA

A chamada abordagem comunicativa marcou uma importante quebra de paradigma. Todos os métodos que vêm antes, instintivos ou com embasamento científico (ou com a pretensão de tê-lo), podem ser descritos como tendo uma abordagem formalista.

O plano de curso¹ do ensino de línguas sempre teve (e, na esmagadora maioria dos casos, até hoje ainda tem) uma seqüência baseada em formas (sintáticas, mas em alguns casos também léxicas), começando das supostamente mais simples e gradualmente avançando para as mais complicadas. A coincidência da seqüência é tanta entre as diferentes publicações didáticas – coincidência que cai como uma luva para os interesses da indústria editora, que quer ter seus produtos intercambiáveis com os dos concorrentes – que chega a convencer os envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas que aquela seqüência é “natural”. Os planos de curso nocionais / funcionais foram uma tentativa de mudar esse estado de coisas, porém, na prática, só faziam reordenar e reagrupar de outra maneira as mesmas estruturas que eram ensinadas; o foco ainda continuava na forma.

Nessa conjuntura, não é de se estranhar que o conceito de se colocar a comunicação em primeiro lugar em relação à forma e às conseqüências que isso tem para a práxis do ensino de línguas sejam coisas difíceis de se encaixar nas cabeças dos professores. Isso é aliado ao fato que não há, na verdade, consenso entre teóricos sobre os conceitos principais em que se baseia a abordagem comunicativa, nem um método de ensino consolidado que seja baseado nela.

Esta pesquisa aplica conceitos da terminologia para clarificar e sistematizar os conceitos básicos ligados a essa abordagem tal como apresentados por Almeida Filho no livro **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**.

Esse autor é um dos lingüistas aplicados mais atuantes e respeitados do Brasil. Além de ser um dos principais teóricos da área, é também um dos poucos criadores e disseminadores de novos conceitos e termos. O livro em questão, apesar de ser de

¹ “Plano de curso” e “planejamento” são as denominações em língua portuguesa sugeridas por ALMEIDA FILHO e Schmitz (1998, p. 60) para o conceito expresso pelo termo “syllabus” em inglês

1994, é seminal até hoje. A partir de alguns conceitos nele expostos, vários trabalhos acadêmicos têm sido publicados recentemente. BANDEIRA (2003), por exemplo, constrói sua pesquisa em volta do conceito Almeidiano de “abordagem de ensinar” e outros a ele ligados, principalmente o de “competência implícita”. As competências do professor de língua estrangeira também são os conceitos centrais dos trabalhos de SANT’ANNA (2005) e MOURA (2005), para citar apenas alguns. Se há um livro na lingüística aplicada brasileira que merece um olhar atento sobre os conceitos nele expressos, esse livro é **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**.

Muito se foi dito sobre os conceitos expostos nesse livro, mas essa pesquisa busca um modo de deixar o próprio livro falar por si. Para tanto se recorre à análise de conteúdo como instrumento e se olha para o texto como sendo um pedaço de discurso especializado, ou seja, sob uma ótica terminológica.

1.3 OBJETIVOS

Geral – Identificar a base teórica do ensino comunicativo no texto especializado.

Específico 1 – Identificar dados sobre o ensino comunicativo expressos como proposições no texto especializado

Específico 2 – Identificar unidades terminológicas representativas do ensino comunicativo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta é uma pesquisa bibliográfica, e as partes desta revisão de literatura têm funções diferentes dentro da pesquisa. A primeira e a segunda parte informam a metodologia de pesquisa. A primeira parte, a da terminologia, além de método, aparece também como objeto de pesquisa. Ela indica o que e onde procurar e como reconhecer o que se procura. A análise de conteúdo entra com o como procurar, registrar e sistematizar os dados.

A terceira parte tem um caráter duplo. Por um lado, os conceitos básicos do ensino comunicativo nela coletados servem de subsídio para as inferências feitas durante o processo de análise do conteúdo de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Por outro lado, ela é também uma parte importante do resultado da pesquisa (sendo também o resultado de um processo de análise de conteúdo). Os conceitos expressos na terceira parte deste capítulo ajudam a responder a pergunta principal e a ficar mais próximos do objetivo geral.

Em tempo, este capítulo serve tanto como revisão de literatura quanto base teórica de pesquisa.

2.1 A TERMINOLOGIA

Esta seção traça um panorama geral da Terminologia, cujos princípios norteiam a metodologia desta pesquisa. Primeiramente, ela é conceituada e são estabelecidas suas fronteiras. A seguir é descrita em termos gerais a chamada Teoria Geral da Terminologia (TGT), que reinou sozinha durante várias décadas e ainda hoje orienta grande parte dos trabalhos terminológicos, mormente os voltados para a normalização e padronização. Depois, serão apresentadas as principais críticas a essa abordagem terminológica e será apresentada uma alternativa que a amplia sem invalidá-la, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que é a orientação adotada nesta pesquisa. A seguir, são buscados elementos de análise nas três diferentes *portas de acesso* que, segundo a TCT, se pode usar para abordar uma unidade terminológica, quais sejam, a conceitual, a lingüística e a situacional.

2.1.1 Conceituação e Fronteiras

No prólogo escrito para um livro de CABRÉ (1993, p. 11), SAGER afirma que a função do terminólogo “é facilitar a comunicação entre os especialistas e o público leigo, superando assim os obstáculos terminológicos criados pelo contato de línguas”. Ele segue afirmando que a própria polissemia do termo “terminologia”, ao se referir tanto ao conjunto de termos de uma linguagem de especialidade quanto ao estudo destes, explicita a complexidade do tema, suscitando “reflexões sobre a interação entre conhecimento e linguagem”.

Segundo FELBER (1984: 1) estas são as três acepções de “terminologia”:

1. Uma **ciência** e “... **campo do conhecimento** inter e transdisciplinar tratando de **conceitos** e suas representações (termos, símbolos, etc)”;
2. “**Conjunto de termos** que representam um **sistema de conceitos** de um **campo temático individual**”;
3. “**Publicação** em que o **sistema de conceitos** de um **campo temático** é representado por **termos**”[grifos meus]

É interessante comparar essas definições com as de CABRÉ (1993, p. 82):

- a) “O **conjunto de princípios e de bases conceituais** que dirigem o **estudo dos termos**”.
- b) “O **conjunto de diretrizes** que são utilizadas no **trabalho terminográfico**.”
- c) O **conjunto de termos** de uma determinada **área de especialidade**.” [grifos meus]

O conteúdo é parecido. Vemos que “c” corresponde a “2”; tanto “a” quanto “b” correspondem a 1; “3” não tem contrapartida no segundo conjunto, mas uma vez que se tem “c”, por que guardá-lo só para si? Em comum, os dois conjuntos têm o fato de reconhecer a Terminologia² tanto como uma disciplina quanto como uma atividade e também a fonte da metodologia desta última e dos princípios que a norteiam.

² Nesta dissertação, quando se grafar Terminologia com maiúscula, está-se referindo à disciplina ou à metodologia; quando se grifa terminologia com minúscula, refere-se a um conjunto de termos encontrados em determinada linguagem de especialidade; quando se grifa “terminologia” com minúscula entre aspas, está se falando do termo em si. Dentro de uma citação em discurso direto respeitar-se-á a grafia do autor.

O contraste mais interessante aqui é na escolha dos termos usados nas definições para o objeto da Terminologia. Enquanto Cabré nos confirma logo de cara o senso comum de que a Terminologia tem a ver com o “estudo dos termos”, Felber deixa claro em “1” que, para ele, a terminologia trata de conceitos primeiro e depois de suas representações, e só aí, entre parênteses, vem “termo”, ocupando aqui um lugar secundário de exemplo junto a símbolos. Note-se também que “conceito” está presente nas três definições de Felber. Está nesses dois conjuntos de frases prenunciada a questão da precedência ou não do conceito sobre o termo, que, como veremos adiante, é um ponto importante na diferença de abordagem teórica dos dois autores.

É também interessante notar que Cabré evita explicitar aí que a Terminologia é uma ciência ou uma área de conhecimento, como faz Felber, preferindo “conjunto de princípios”, “conjunto de bases conceituais”. Porém, mais adiante (CABRÉ, 1993, p. 82), a autora postula que a terminologia é sim, ao contrário do que afirmam outros³, uma disciplina autônoma, que conta com princípios teóricos de base e finalidades aplicativas, quais sejam a elaboração de vocabulários, léxicos e dicionários e a normalização das denominações.

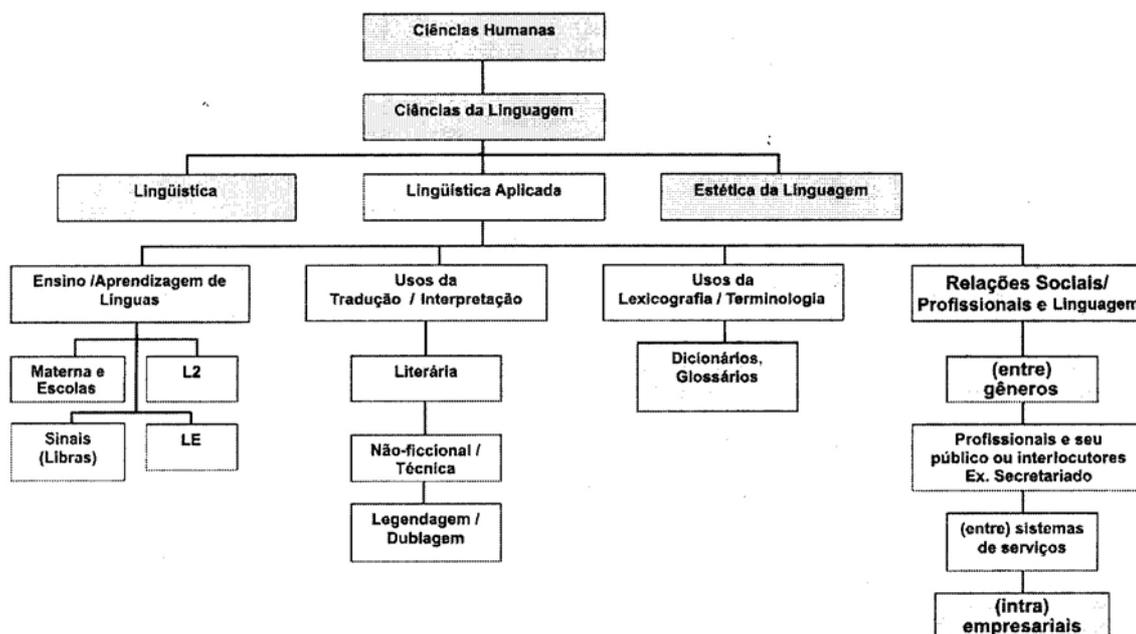
Como está expresso em “1”, a Terminologia é interdisciplinar. Como tal, como afirma CABRÉ (1993, p. 82) suas bases teóricas não são genuínas, mas tomadas da lingüística, da lógica, da ontologia e da ciência da informação. Da lingüística, a Terminologia aproveita vários conceitos, por exemplo, da morfologia para analisar a formação de termos, ou da lingüística textual para a identificação de termos no discurso especializado; da lógica e ontologia, o estudo dos conceitos, suas ligações aos objetos reais ou imaginários e as relações entre conceitos diretas (lógicas) ou indiretas (ontológicas); da ciência da informação, os métodos e princípios para se trabalhar com compilação, organização e recuperação de dados em grandes quantidades. SAGER (1990, p. 2) afirma que o que todas essas disciplinas têm em comum é o fato de estarem “... preocupadas, pelo menos em parte, com a organização formal das complexas relações entre conceitos e termos.”

³ Por exemplo SAGER (1990, p. 1)

Além dessas disciplinas, a Terminologia está também ligada a todas as áreas de conhecimento, pois cada uma tem terminologia, tanto mais estabelecida quanto ela própria for. E para que é usada uma terminologia? Basicamente para comunicação. Então, a Terminologia está positivamente localizada entre as ciências da comunicação. Como CABRÉ (1993, p. 82) afirma, porque o objeto de base da Terminologia é a linguagem em sua dimensão comunicativa, a terminologia faz parte da lingüística aplicada.⁴

O diagrama da figura 1 é usado por ALMEIDA FILHO (2005, p. 30) para localizar a lingüística aplicada entre as ciências da linguagem.

FIGURA 1 – PARA UMA DEFINIÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA E SUA LOCALIZAÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA LINGUAGEM



FONTE: ALMEIDA FILHO, 2005, p. 30.

O diagrama diz claramente que a Terminologia é tão gêmea univitelina da Lexicografia quanto a Interpretação é da Tradução. (Notem como o Ensino e a Aprendizagem de línguas parecem mais próximos ainda, xipófagos até). A Lexicografia e a Terminografia

⁴ Assim conceitua a autora lingüística aplicada (CABRÉ, 1993: 82): “A lingüística aplicada, (...), concebe a linguagem precisamente em sua dimensão social como estrutura e como ferramenta de comunicação, como sistema e como matéria de resolução de necessidades comunicativas e informativas que a sociedade tem colocadas diante de si.”

(como é chamada a parte operacional da Terminologia) são atividades que têm muito em comum, a começar com tipos de produto. Terminologia e Lexicologia (a teoria que informa a Lexicografia) têm objetos muito parecidos, às vezes coincidentes. Assim sendo, não é possível conceituar Terminologia sem demarcar uma fronteira com a Lexicologia e a Lexicografia.

A tabela abaixo resume a diferenciação, segundo CABRÉ (1993, p. 86 – 92), entre Terminologia e Lexicologia e Terminologia Lexicografia.

Tabela 1 - DIFERENCIAÇÃO ENTRE TERMINOLOGIA E LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA

	Lexicologia	Terminologia
a) Quanto ao campo de trabalho	Trata de todo o conjunto de palavras que o falante de uma língua conhece	Centra-se nas palavras próprias de um campo de especialidade
b) Quanto à unidade de base	Palavra	Termo
c) Quanto aos objetivos aplicados	Dar conta da competência léxica dos falantes	Fixar uma forma de referência
d) Quanto ao método de trabalho	Parte de hipóteses teóricas que valida ou refuta mediante análise de mostras de produções dos falantes	Não explica comportamento, busca ligar denominações e conceitos

	Lexicografia	Terminologia
e) Quanto aos aspectos lingüísticos dos dicionários	Todas as informações disponíveis referentes ao léxico são consideradas	Descartam-se fontes e entradas que se considerem como mais pertinentes à língua geral
f) Quanto à função do trabalho	Mais descritiva que normativa	Busca fixar formas que haja uma comunicação profissional precisa moderna e unívoca
g) Quanto ao método de trabalho	Da forma ao significado (processo semasiológico)	Do conceito ao termo (processo onimasiológico)

FONTE: adaptado de CABRÉ (1993, p. 86 – 92)

Há que se comparar e contrastar os objetos. De comum tanto palavra quanto termo se caracterizam por (CABRÉ, 1993, p. 87) ter uma forma fônica e gráfica, uma estrutura morfológica, uma caracterização gramatical e um significado.

Morfologicamente, segue a autora, os termos seguem as mesmas regras de formação e utilizam os mesmos formantes que as palavras da língua geral. No entanto, nas terminologias há uma frequência maior de formantes greco-latinos e de unidades léxicas sintagmáticas (como “abordagem de ensino de língua estrangeira”). Outra característica diferenciadora, ainda segundo Cabré, é o fato de os substantivos terem primazia nas terminologias (apesar da presença escassa de verbos, adjetivos e locuções), enquanto um dicionário de língua geral traz todas as categorias gramaticais. Porém, é a pragmática que a autora aponta como o melhor aspecto para se diferenciar termos e palavra. Para ela, pragmaticamente os termos e palavras se distinguem (CABRÉ, 1993, p.88):

- a) por seus usuários – todos os falantes da língua para uma palavra e, para um termo, os profissionais da área profissional de que ele provém;
- b) pelas situações em que são utilizados – para a palavra, variadas situações de comunicação, para o termo situações dentro do âmbito profissional;
- c) pela temática – os termos são utilizados para se referir a conceitos pertinentes à matéria de especialidade, as palavras para se falar de qualquer assunto;
- d) pelo tipo de discurso em que se inserem – os termos tendem a aparecer no discurso técnico-científico, as palavras aparecem em qualquer comunicação verbal.

2.1.2 A Teoria Geral da Terminologia (TGT)

A Terminologia não poder ser considerada uma disciplina recente. CABRÉ (1993, p. 21) aponta, por exemplo, os esforços no século XVIII e XIX para a fixação de denominações de conceitos em ciências naturais, tais como a química, botânica e zoologia. Porém, destaca a mesma autora, só a partir da década de 1930 começa o desenvolvimento sistemático dos métodos e princípios teóricos do que se concebe atualmente como procedimentos terminológicos propriamente científicos.

O que marca o surgimento da Terminologia moderna são os trabalhos do engenheiro Eugen Wüster em Viena. CABRÉ (1993, p. 27) relata que Wüster, em sua

tese de doutorado, que data de 1931, “... expõe os motivos que justificam a sistematização dos métodos de trabalho em terminologia, estabelece os princípios que devem presidir os trabalhos sobre os termos e esboça as grandes linhas de uma metodologia de tratamento de dados terminológicos.” A autora adiciona que, segundo Rondeau, nessa época Wüster estava menos preocupado com teoria e mais com questões normativas e metodológicas. Seu anseio era de que a Terminologia funcionasse como um instrumento para desfazer ambigüidades na comunicação e na técnica.

Helmut Felber foi discípulo de Wüster e principal divulgador de sua obra. Em seu **Terminology Manual** (FELBER, 1984, p. 97 – 98) descreve os fundamentos da Teoria Geral da Terminologia (TGT), que reúne basicamente os princípios propostos por Wüster. As alíneas a seguir resumem o texto de Felber.

A TGT:

- a) tem abordagem orientada para o campo temático;
- b) tem no centro de suas reflexões o conceito e as suas relações com outros conceitos, a otimização da correspondência conceito – termo e a designação dos termos aos conceitos;
- c) inclui a terminografia no lugar da lexicografia, isto é palavras são organizadas em ordens sistemáticas baseadas em conceitos e não em ordem alfabética;
- d) é interdisciplinar;
- e) é uma teoria aplicada;
- f) visa a possibilitar que organizações nacionais e internacionais realizem um trabalho unificado e eficiente;
- g) vê a língua como sincrônica do ponto de vista terminológico;
- h) dá preferência à forma escrita sobre a forma fônica;
- i) define termo desse modo: “um termo é qualquer símbolo convencional representando um conceito definido num campo temático (área do conhecimento).”

A abordagem orientada para o campo temático (subject field oriented), no texto de FELBER (1984, p. 97) é julgada próxima de uma abordagem filosófica e contrastada com uma abordagem lingüística. A idéia é deixar para segundo plano o aspecto lingüístico do termo. O que se procura em cada campo temático são primeiramente conceitos, que resumiriam, e através da relação entre eles, sistematizariam o conhecimento em si daquele campo temático.

Os sistemas de conceito gerados servem, em primeira instância, para a normalização das terminologias, em que se faz a chamada otimização da relação conceito – termo, que vem a ser o ideal de se atribuir apenas uma designação para cada conceito, assim eliminando a homonímia e a sinonímia (pelo menos dentro da linguagem de cada área de especialidade. Em segunda instância, os sistemas de conceito, sendo construtos do conhecimento e dissociados de línguas nacionais, funcionariam como uma espécie de esperanto, a partir do qual se adequariam as linguagens técnico-científicas dos diversos países.

É interessante ressaltar a importância para a TGT do papel de organismos reguladores e normalizadores na Terminologia. Para FELBER (1984, p. 98), terminologias são criações deliberadas e prescritivas, frutos do entendimento e com o endosso de uma autoridade. O autor chega a chamar a atenção para o fato (idem, ibidem) de que “In terminology the freeplay of language would lead to chaos.”

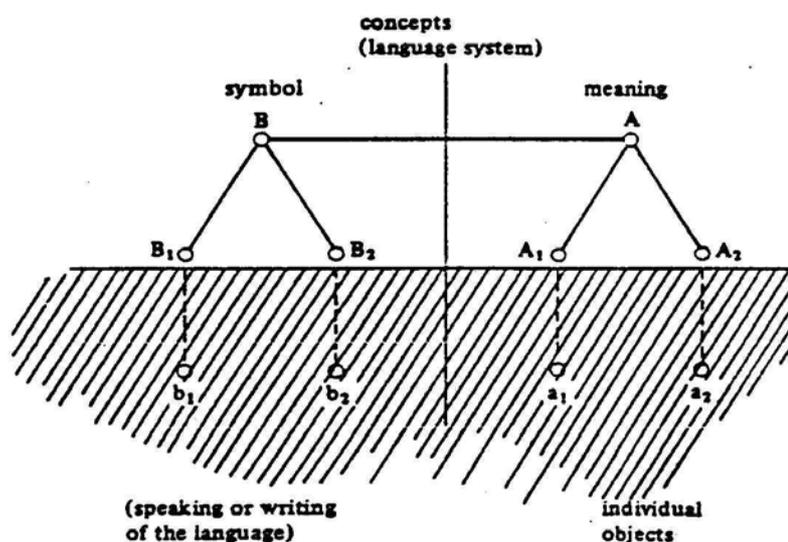
2.1.2.1 O modelo de termo de Wüster

FELBER (1984, p. 100) relata que Wüster desenvolveu seu modelo de termo a partir das idéias de Saussure e o triângulo semântico proposto originalmente por Gomperz em 1908. Esse triângulo tem em cada um de seus vértices o conceito (referência), em outro o objeto individual e no terceiro o símbolo.

Como vemos na figura 2 adiante, o modelo tem quatro campos. Acima do eixo horizontal está o sistema lingüístico e abaixo o mundo externo, representados por a1 e a2, quanto às realizações físicas e diretamente observáveis da linguagem, a fala e a escrita, aqui estão representados por b1 e b2. No exemplo de FELBER (1984, p. 101), o objeto individual a1 é a Terra (o objeto em si) e a2 é Saturno. A1 e A2, já acima do

eixo e, portanto no domínio do sistema lingüístico, são conceitos individuais, ou seja características que têm cada um dos planetas como seu tamanho, constituição, posição em relação a outros astros etc. As características em comum formam A, que é, neste exemplo, o conceito de “planeta”, que pode ser expresso como “corpo celeste que desenvolve uma órbita elíptica em volta do sol”. O eixo vertical divide o significado e o significante. Os B maiúsculos são os conceitos da representação dos respectivos A maiúsculos, algo como o que Saussure define como imagem acústica, só que, neste caso, muito mais a imagem gráfica. Finalmente, b1 e b2, já fora do sistema lingüístico seriam alofones ou alografos como “PLANETA” e “planeta”.

FIGURA 2 – MODELO DE TERMO DE WÜSTER



Legenda

a1, a2	objetos individuais com um certo número de propriedades em comum
A1	conceito individual, i.e um conjunto de características expressando propriedades de um objeto individual a1
A2	conceito individual, i.e um conjunto de características expressando propriedades de um objeto individual a2
A	conceito abstraído dos conceitos individuais A1, A2, ... Este conceito é um conjunto de características comuns a A1, A2, ...
B	conceito de um símbolo lingüístico. Este conceito consiste de um conjunto de características caracterizando sua configuração ou sua forma fônica. B é designado a A, que é o significado de B
B1, B2	conceito individual de uma forma fônica ou escrita.
b1, b2	forma escrita ou fônica (representações do conceito B)

FONTE: FELBER, 1984, p. 100.

2.1.2.2 O conceito⁵

Os princípios para se lidar com conceitos em Terminologia, muito desenvolvidos e divulgados por Wüster e outros autores ligados à TGT, são basicamente emprestados da lógica e da ontologia. O que segue, é uma condensação e adaptação da seção sobre conceitos do **Terminology Manual** de Helmut FELBER (1984, p. 115 – 128). Os exemplos, a não ser onde indicados, são meus.

Conceitos não existem no mundo real, são objetos psíquicos. Conceitos são representações mentais de objetos individuais (internos ou externos), não somente de entes ou coisas, mas também de qualidades, de ações, e até de locais, situações ou relações. Um conceito pode representar apenas um objeto individual ou – por abstração – abranger um conjunto de objetos individuais que têm certas qualidades em comum. Pense por exemplo, em todas as cadeiras diferentes que você já viu. Todos esses objetos individuais tinham características em comum, como o fato de ter um assento em posição elevada em relação ao chão, ter encosto (senão seria um banco) e servir para que se sente nela. Porém, cada uma das cadeiras que você viu tem também características que a diferenciam das outras (mesmo das suas irmãs gêmeas de produção industrial), seja cor, material, tamanho, desenho, estado de conservação, etc.

2.1.2.2.1 Propriedades e características dos conceitos⁶

Um conceito tem duas propriedades que definem suas fronteiras e aproximações com outros conceitos: a intensão e a extensão.

A *intensão* de um conceito é o conjunto de suas características. Qual é a intensão de “bolo”? Bolo é um alimento, é assado, contém farinha, ovos, fermento e outros ingredientes, e tudo o mais que for comum a todos os bolos individuais.

A *extensão* de um conceito são todos os conceitos a ele subordinados, ou seja, todos os conceitos que compartilham as características do conceito em questão e ainda pelo menos uma a mais. Qual é a extensão de “bolo”? Bolo de cenoura, bolo de

⁵ O conteúdo da seção é adaptado de FELBER (1984, p. 115).

⁶ O conteúdo da seção, a não ser onde indicado, é uma adaptação de FELBER, 1984, p 115 - 119.

chocolate, bolo com cobertura, bolo de cenoura com cobertura de chocolate, bolo de casamento, bolo de aniversário, etc.

Já que tanto foi falado de características do conceito acima, olhem-nas mais de perto. Uma característica é um elemento de um conceito que serve para descrever ou identificar uma certa qualidade de um objeto individual. A característica por si só é também um conceito. Características são utilizadas para comparação, classificação, formulação da definição de conceitos e formação de termos a eles associados.

TABELA 2 CLASSIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS SEGUNDO FELBER

1. Características Intrínsecas (inerentes)	2. Características Extrínsecas	
Forma, tamanho, material, etc	2.1 De finalidade (aplicação, funcionamento, desempenho, localização, posicionamento, etc)	2.2 De Origem (método de manufatura, descobridor, inventor, produtor, país ou região de origem, etc.)

FONTE: adaptado de FELBER (1984, p. 117 -118)

A tabela 2 resume a classificação feita por FELBER (1984, p. 117 -118) das características sob um ponto de vista prático. A ordem em que são apresentadas representa sua relativa importância para os trabalhos terminológicos. Características intrínsecas (1) são mais convenientes que características extrínsecas (2), porque não demandam reconhecimento detalhado ou especializado. Qualquer pessoa vidente e não daltônica pode identificar a cor de um objeto, por exemplo. Finalidade (2.1) é melhor que origem (2.2), porque geralmente se relaciona à essência de um conceito. Porém, ela tem também a desvantagem de ser sujeita a mudanças sem que haja mudança das características intrínsecas. Origem (2.2) tem desvantagens adicionais se descrita pelo nome de uma pessoa, uma entidade legal ou uma localização geográfica. Há dúvidas se a origem indica um método de fabricação ou o produto em si. Os exemplos disso dados por FELBER (1984, p. 119) são champanhe e conhaque.

Uma outra classificação de características é dada por FELBER (1984, p. 119-120), desta vez, sob o ponto de vista de sua utilidade para a construção de sistemas de conceitos. A tabela 3 resume essa classificação.

TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO CONFORME SEU USO NA CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS DE CONCEITOS

Características equivalentes	Características não equivalentes (criam sistemas de conceitos)	
Não idênticas, mas intercambiáveis sem mudança no significado do termo Exemplo ⁷ – para triângulo “equilátero” e “equiângulo” são equivalentes	independentes – podem ser combinadas arbitrariamente em diferentes níveis de uma série vertical. Exemplo – na série encabeçada por automóvel, tanto cor quanto número de portas podem vir primeiro.	Dependentes – seguem uma ordem de subordinação. Exemplo – em se classificando móveis, material empregado precede tipo de madeira

FONTE: adaptado de FELBER (1984, p. 119 -120)

2.1.2.2.2 Relações entre conceitos

Os conceitos têm relações diretas entre si ao compartilhar características de suas intensões, ou indiretas se os objetos individuais que representam têm relações de contigüidade no tempo ou espaço. São as relações entre conceitos que permitem que se construa um sistema de conceitos, que é um campo conceitual estruturado, em que para cada conceito estão explicitadas suas relações com seus vizinhos.

FELBER (1984, p. 120) apresenta uma lista de possíveis tipos de relações entre conceitos classificadas por Wüster que está reproduzida abaixo:

- (1) Relações lógicas
- (2) Relações ontológicas
 - (2.1) Relações partitivas
 - (2.2) Relações de sucessão
 - (2.3) Relações material – produto
- (3) Relações de efeito
 - (3.1) Causalidade
 - (3.2) Instrumentação
 - (3.3) Descendência
 - (3.3.1) descendência genealógica
 - (3.3.2) descendência ortogenética
 - (3.3.3) descendência entre estados de substâncias

⁷ Exemplo de FELBER (1984, p. 120).

As relações em (3), também chamadas de associativas, são praticamente auto-explicativas. Tratarei aqui das relações lógicas (1) e, dentre as ontológicas, as relações partitivas (2.1).

As relações lógicas (1) são as mais relevantes para o trabalho terminológico. Elas são relações de similaridade entre conceitos. Nelas, os conceitos apresentam parte de suas intensões em comum, ou seja, compartilham características. A relação lógica mais importante é a de subordinação. Em seguida vem a de coordenação.

A subordinação lógica é chamada de relação vertical e se caracteriza quando um conceito tem todas as características de outro e pelo menos uma característica adicional. Nesse caso, o primeiro conceito é considerado uma espécie do segundo e este o gênero do primeiro. Em superordenação lógica, um conceito (o gênero) tem uma ou mais características a menos que a outra (espécie). O conceito espécie é também chamado de hipônimo do conceito gênero, que é, por sua vez, chamado de hiperônimo do primeiro. Por exemplo, “sorvete” é hipônimo de “sobremesa gelada”.

A coordenação lógica é também chamada de relação horizontal. Para dois conceitos estarem em coordenação lógica, é preciso relacioná-los a um terceiro conceito que seja hiperônimo dos dois. Esse conceito superordenado a ambos englobaria características presentes nas intensões dos dois conceitos. Assim, “sorvete” e “bolo” estariam coordenados, por exemplo, se o nível superior for “sobremesa”.

Quando se comparam três conceitos, o tipo de relação resultante depende da combinação de coordenação e subordinação que houver. Podemos ter uma série vertical se houver só superordenação e subordinação, por exemplo, “sobremesa”, “sobremesa gelada”, “sorvete”. Teremos uma série horizontal se os três conceitos estiverem coordenados, por exemplo, “sorvete”, “bolo”, “pavê”, todos subordinados a “sobremesa”.

Havendo combinações das duas podemos ter:

- a) Determinação - um segundo conceito é integrado como característica à intensão do primeiro. O conceito resultante é uma espécie do primeiro conceito. Por exemplo “pão” e “cenoura” dando “pão de cenoura”.

- b) Conjunção - Integração de intensões de dois conceitos. O conceito resultante a é espécie dos dois conceitos originais. Exemplo “veículo”, “residência” e “casa móvel”.
- c) Disjunção de conceitos - Integração de extensões de dois conceitos membros. Por exemplo⁸, os conceitos “homem” e “mulher” em relação a “ser humano adulto”.

Relações ontológicas são relações indiretas entre conceitos. Elas existem apenas entre objetos individuais a que se relacionam os conceitos em questão. São caracterizadas pela contigüidade (justaposição) no espaço ou no tempo. Assim sendo, enquanto estou produzindo este texto estou travando uma relação ontológica com meu computador. O mais relevante tipo de relação ontológica para a Terminologia é a relação partitiva, i.e. a relação entre o todo e suas partes.

Dois conceitos estão em subordinação partitiva se o objeto representado pelo segundo é parte do representado pelo primeiro; por exemplo, “face” e “boca”. Estarão em interseção partitiva se os objetos a que se referem tiverem partes em comum; por exemplo⁹, a intersecção de “biologia” e “química” é a “bioquímica”. A coordenação partitiva existe entre duas partes do mesmo inteiro; por exemplo, “cabeça” e “tronco” em relação a “corpo”. Há, ainda três tipos de relação partitiva entre três conceitos: a série partitiva vertical, que é o caso de “cabeça”, “face” e “boca”; a série partitiva horizontal, que é o caso de “boca”, “olho” e “nariz” em relação a “face”; e a conexão partitiva, que acontece pela conexão de dois ou mais objetos individuais para se formar uma nova entidade, por exemplo¹⁰, “homem” e “mulher” que se juntam para formar “casal”.

2.1.2.2.3 Sistemas de conceitos

DIN 2331 1980:2 (Apud ARNTZ e PICHT, 1995, p. 102) define:

Um “sistema de conceitos” é um conjunto de conceitos entre os quais existem ou foram estabelecidas relações formando assim um todo coerente.

⁸ Exemplo de FELBER (1984, p. 125)

⁹ Exemplo de FELBER (1984, p. 127)

¹⁰ Exemplo de FELBER (1984, p.129)

ISO/ DIS 1807 (Apud ARNTZ e PICHT, 1995, p. 102) define:

System of concepts: structured set of concepts established according to the relations between them, each concept being determined by its position in the system of concepts.

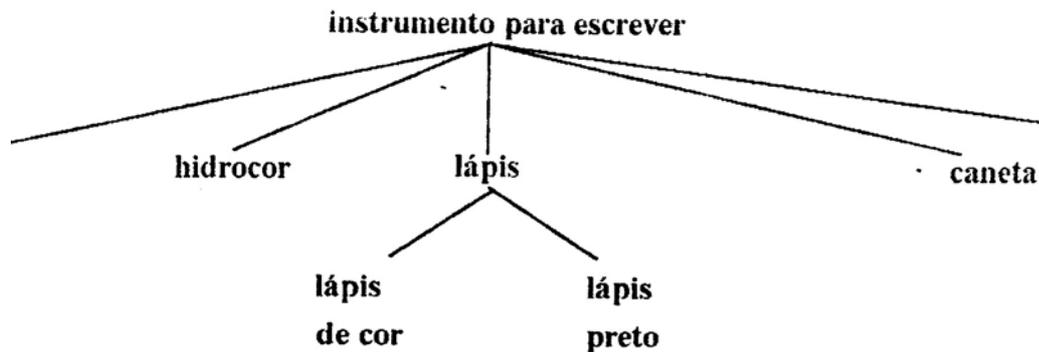
Um sistema de conceitos tem a intenção de ser um resumo do conhecimento de uma determinada área apresentado de uma maneira sucinta e sistemática (ou “estruturada” como diz a segunda definição). Visa também funcionar como um tipo de mapa para o usuário de publicações terminológicas. Nesse mapa, poder-se-á localizar o termo sobre o qual se procura informações tanto em relação ao todo quanto em relação com seus termos vizinhos.

Segundo FELBER (1984, p. 135) as características exercem um papel crucial em um sistema de conceitos. Elas determinam o lugar do conceito individual no sistema. As características, continua o autor, podem ser agrupadas em tipos como forma (redondo, retangular, etc), cor (verde, vermelho, etc). Esses tipos de características são os elementos de estruturação e critério de divisão dos sistemas.

A partir das características escolhidas para se estruturar o sistema, desenvolve-se o seu desenho. A disposição do desenho, informam ARNTZ e PICHT (1995, p. 104) depende de diversos fatores, todos relacionados. Entre esses, destacam-se a finalidade a ser dada ao sistema, ou seja a que tipo de público se destina; a matéria que se está sistematizando e os critérios de ordenação que serão aplicados ao sistema. Esses fatores todos juntos determinariam, por exemplo, o nível de complexidade e detalhe da representação gráfica.

FELBER (1984, p.135 – 146) arrola vários tipos de representação gráficas para sistemas de conceitos, que podem ser reduzidos a três tipos básicos e a combinação desses três tipos. O primeiro tipo é o diagrama em árvore, ou em forma de pirâmide. Esse tipo de diagrama e suas variações são a representação por excelência de sistemas baseados em relações lógicas. Um exemplo está na figura 3.

FIGURA 3 – EXEMPLO DE SISTEMA DE CONCEITOS REPRESENTADO POR DIAGRAMA EM ÁRVORE

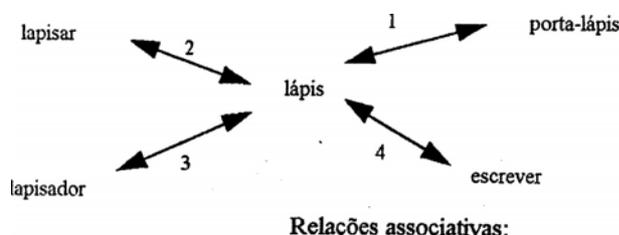


FONTE: ISO WD 704.1 (1996, p.13)

O segundo tipo de diagrama utilizado para representar um sistema de conceitos é o diagrama em colchetes, que é utilizado para representar relações ontológicas partitivas. Um diagrama desse tipo pode ser encontrado acima em 2.1.1 na figura 1 (p. 12). Notem como em cada nível as áreas de conhecimento ou de atuação são representadas como partes de outras áreas que, por sua vez, estão representadas em um nível superior.

O terceiro tipo básico de gráfico para sistemas de conceitos é o gráfico de setas. Esse gráfico é utilizado para representar sistemas com relações associativas, as que são denominadas de efeito (3) na classificação de relações entre conceitos elaborada por Wüster e apresentada acima. Um exemplo desse tipo de gráfico pode ser visto na figura 4. Note que para cada seta está indicado o tipo de relação associativa que ela está representando.

FIGURA 4 – EXEMPLO DE SISTEMA DE CONCEITOS REPRESENTADO POR DIAGRAMA DE SETAS



Relações associativas: 1 objeto-recipiente 2 ferramenta-ação 3 ferramenta-usuário 4 ferramenta- atividade

FONTE: ISO WD 704.1 (1996, p.20)

Finalmente, há o gráfico misto, que combina os tipos acima e representa, ao mesmo tempo mais de um tipo de relação entre conceitos. O gráfico da figura 5

- 3) transparência – deve-se levar em consideração a quantidade de informação que a mente humana é capaz de captar de uma vez só, mais uma vez com o objetivo de ser acessível ao usuário;
- 4) possibilidade de ampliação – um sistema deve ser flexível e aberto o suficiente para que novos conceitos possam ser incluídos sem que seja necessária uma grande re-estruturação.

2.1.3 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

KRIEGER e FINATTO (2004, p.34), ao revisar o estado da arte em relação às críticas à TGT e às alternativas surgidas a partir da última década, declaram o seguinte:

No quadro de redimensionamento dos estudos terminológicos, destaca-se a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), proposta por Maria Teresa CABRÉ e o grupo de pesquisadores do Instituto de Linguística Aplicada, da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona. A esse grupo deve-se o pioneirismo no debate sistemático e crítico à Teoria Geral da Terminologia (TGT).

Em um artigo intitulado *Theories of terminology: their description, prescription and explanation*, Maria Teresa CABRÉ apresenta sua crítica à TGT. Há dois pontos que podem resumir as críticas de CABRÉ (2003) à chamada TGT (teoria geral da terminologia, que ela prefere nomear “a teoria tradicional da terminologia”).

Primeiramente, ela critica um certo “platonismo” (ela não usa essa palavra, é uma interpretação minha) na teoria de Wüster ligado à primazia do conceito (enfoque onomasiológico). É assim como se existisse um mundo sistemático de conceitos à parte, desconectado ou desconectável da língua geral, onde os “vícios” desta, como a sinonímia, seriam sanados. CABRÉ (2003, 170) afirma que quando se trabalha fora do contexto de padronização começam a pipocar incongruências entre o que se postula na TGT e os dados recolhidos.

A autora postula que (CABRÉ, 2003, p. 178) só em um dicionário padronizado se encontra a terminologia nos parâmetros descritos pela TGT. Ela continua dizendo que se, por outro lado, observarmos os dados terminológicos em seu habitat natural, o discurso, eles serão menos sistemáticos, menos universais, mais ambíguos do que

outros.”, ou seja, as unidades terminológicas terão mais características daquilo que a TGT chama de palavra do que o que ela chama de termo. Segundo CABRÉ (2003, p. 167), Wüster “...desenvolveu uma teoria acerca do que a terminologia deveria ser para garantir uma comunicação plurilingual isenta de ambigüidades, e não acerca do que a terminologia realmente é em sua grande variedade e pluralidade”.

O outro ponto crucial da crítica de CABRÉ é a limitação do modelo de termo da TGT a aspectos formais. A autora postula que tal modelo perde por não conciliar novos desenvolvimentos das ciências da cognição, da linguagem e da comunicação posteriores à lingüística estruturalista, principalmente em relação à pragmática e a semântica.

Em CABRÉ (2005)¹¹, a autora explicita e resume as bases teóricas da TCT. O primeiro ponto a se destacar deve ser a conceituação da Unidade Terminológica (UT) e suas ramificações para a prática e a teoria da Terminologia. Uma UT engloba o termo e vai além do termo. CABRÉ concebe a UT como uma unidade poliédrica com uma face cognitiva, uma lingüística e uma sócio-comunicativa. Com a primeira face ela conserva, em grande medida, um cabedal prático e teórico já acumulado pela TGT. Com a segunda e a terceira ela expande o poder de descrição e, conseqüentemente de ação da Terminologia sobre os usos da língua.

CABRÉ (2005) afirma que cada uma das faces do poliedro pode constituir uma *porta de entrada* para o estudo terminológico. As *portas* são a lingüística, a ciência cognitiva e as ciências da comunicação social, cada qual com sua própria teoria, mas coerente com as outras, e sem perder de vista seu objeto poliédrico.

A TCT vai procurar seu principal objeto, as UTs, no seu *habitat* natural¹², que é o discurso especializado oral ou escrito. Nos textos desses discursos, as UTs “são unidades denominativas e designativas que apresentam variação (polissemia e sinonímia)” (CABRÉ, 2005). As UTs não são as únicas unidades lingüísticas do

¹¹ O documento que tenho em mão é uma cópia de um artigo a ser publicado e as páginas não estão numeradas.

¹² A expressão não é minha nem de Cabré, que eu saiba, mas tirada de KRIEGER e FINATTO (2004, p 106): “O reconhecimento de que o texto é o habitat natural das terminologias representa uma reversão de paradigmas epistemológicos, posto que o caráter prescritivo da Terminologia clássica é suplantado por princípios descritivos.”

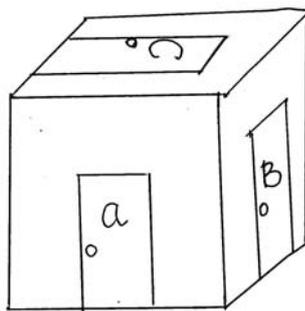
discurso especializado, mas são unidades léxicas (sendo morfológica ou sintaticamente formadas) que são, semanticamente, as menores unidades autônomas dentro da estrutura conceitual de uma matéria. A imagem que a autora dá é a de que as UTs ocupariam nódulos dessa estrutura.

As unidades terminológicas não são concebidas como separadas das palavras, segue a autora (CABRÉ, 2005). Qualquer palavra, ou melhor dizendo, qualquer unidade léxica, pode vir a ser alçada à condição de termo ou, nos termos da autora, ter seu valor especializado ou terminológico ativado. Essa ativação não depende apenas do processo de terminologização, mas também de características pragmáticas do discurso em que a unidade léxica se encontra. Considere, por exemplo o significado de “fruto” em um seminário de botânica e na “Ave Maria”.

Como expresse anteriormente, a TCT é a teoria terminológica escolhida para orientar esta pesquisa. Os motivos são o fato dessa corrente teórica oferecer mais subsídios para descrição de uma terminologia e por possibilitar (e até preconizar) o achamento do termo ou unidade terminológica no próprio texto, seu habitat natural, sem vir com idéias pré-concebidas. Afinal, não se pretende aqui normalizar, mas compreender a terminologia de Almeida Filho.

A figura 6 a seguir é um desenho meu, feito com materiais de baixa tecnologia (caneta esferográfica e régua), de um modelo de unidade terminológica a de Cabré. A caixa representa a poliédrica unidade. Note que uma porta deve ser acessada de cada vez e, ao se aproximar de uma delas, perde-se a visão das outras (mas não a lembrança de que elas ainda estão lá). Para se vislumbrar mais de uma porta é preciso tomar uma certa distância. Notem como o poliedro conta com faces (ainda) não visíveis. Elas estão lá esperando novos desenvolvimentos teóricos que nos permitam abrir ainda mais portas.

FIGURA 6 – MODELO DE UNIDADE TERMINOLÓGICA DE CABRÉ



Legenda

Porta A – cognitiva (o conceito)

Porta B – lingüística (o termo)

Porta C – sócio-comunicativa (a situação / o uso)

2.1.4 O Termo

Cabe advertir que, assim como “terminologia”, “termo” é também polissêmico, mesmo dentro da área da Terminologia. Há quem use “termo” para designar o significante em si, o que se chama nesta dissertação “denominação”. Há também quem use “termo” para se referir à unidade formada por denominação e conceito, e é esta a acepção usada neste trabalho. O termo, nesta seção, é tratado como a parte lingüística da unidade terminológica, a parte que inclui o significado e o significante da lingüística estruturalista. As dimensões para além do ponto final ainda ficam por vir.

2.1.4.1 A denominação

Sob um ponto de vista morfológico, como já mencionado antes, os termos não se diferem muito das palavras da língua geral. Os mesmos processos de derivação e composição se aplicam, por exemplo. Os termos podem ser, quanto à constituição lexical genérica, afirmam KRIEGER e FINATTO (2004, p. 81), simples ou complexos. São unidades simples “educação” e “aprendizagem”, por exemplo. São unidades complexas “ensino-aprendizagem de língua estrangeira” e “movimento comunicativo”. As unidades complexas, continuam as autoras, que são também, por motivos óbvios, chamadas de sintagmas terminológicos, têm alto percentual em “áreas novas, que ainda estão constituindo seus conceitos e termos.”

Isso leva as autoras (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 81) ao seu ponto seguinte, que é “como os termos raramente se confundem com a palavra ortográfica, sua

identificação representa um dos maiores problemas das aplicações terminológicas.” Mais adiante (KRIEGER; FINATTO; 2004, p. 81), as autoras adicionam que “por outro lado, a análise dos constituintes dos termos (...) permite um reconhecimento da formação lexical típica de diferentes áreas do conhecimento.” Citam, então, o caso da presença de morfemas derivados das línguas “clássicas”. Formantes gregos e latinos são muito mais comuns em linguagens de especialidade do que na língua comum, mas em algumas áreas mais do que em outras. Por exemplo, são muito mais comuns na biologia do que na lingüística aplicada.

Mais um elemento morfológico que as autoras oferecem para ajudar na identificação de termo são as “configurações prototípicas de termos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 82), lista que está reproduzida abaixo:

- a) “Nomes: substantivos (ácidos), adjetivos (endotérmica)”;
- b) “Sintagmas terminológicos: (relatório de impacto ambiental)”;
- c) “Signos verbais plenos (águas servidas)”;
- d) “Signos verbais reduzidos: siglas (ONU). Acrônimos (TERMISUL); abreviaturas (set=setembro)”;
- e) “Signos não verbais: fórmulas H₂O.”

2.1.4.2 A definição

Uma definição é uma expressão lingüística do conceito de um termo. Uma boa definição terminológica deve tanto descrever univocamente o conceito, quanto permitir diferenciá-lo de outros. Reza a tradição terminológica, relata SAGER (1990, 42), que a maneira mais apropriada de se fazer definições é o “padrão clássico” que ele chama também de *genus et differentiae*. Porém, afirma o autor, na realidade poucas definições seguem tão rigidamente esse padrão. Ele segue dizendo que a teoria da Terminologia deve também admitir outros tipos de definições que já estão sendo usados tanto em lexicografia quanto em Terminologia. A tabela 4 reproduz a tipologia de definições compilada por Sager.

TABELA 4 – TIPOS DE DEFINIÇÃO SEGUNDO SAGER

Tipo de definição	Exemplo(s)
1. Definição por análise (genus et differentiae)	pneumonia = inflamação do tecido pulmonar gengivite = inflamação da gengiva
2. Definição por sinônimo	margarida = bellis perenis software = programa (de computador)
3. Definição por paráfrase	brancura = qualidade de ser ou estar branco
4. Definição por síntese (por identificação de relações, por descrição)	metatarsalgia = nevralgia do pé, sentida no calcanhar e freqüentemente se expandindo daí para a perna.
5. Definição por implicação (pelo uso da palavra em contexto explicativo)	diagnóstico = fazemos um diagnóstico quando identificamos certos sintomas como características de certas condições.
6. Definição por denotação (por extensão)	oceano = são oceanos o Atlântico, o Pacífico e o Índico.
7. Definição por demonstração (definição ostensiva)	desenhos, fotografias apontar para um objeto referência situacional (“Neste diagrama...”)

FONTE: adaptado de SAGER (1990, p. 42 – 44)

2.1.5 O Texto Especializado

O texto é o habitat natural das terminologias. É o que afirmam KRIEGER e FINATTO (2004, p. 106). E também que o reconhecimento desse fato representa uma quebra de paradigma na Terminologia. Esse novo enfoque, afirmam as autoras, amplia o leque de possibilidades descritivas nos estudos terminológicos, que buscam novas fontes de elementos de análise nas áreas da lingüística que têm o texto como objeto central, como é o caso da “lingüística textual, das teorias pragmáticas, enunciativas e da semiótica narrativa, (...) entre outras.”

Esse novo direcionamento, ainda segundo as mesmas, detona um interesse, entre outras coisas, “... pelas estruturas e tipologias dos textos produzidos nas comunidades especializadas.” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 106) Antes, porém, de se tratar dos tipos, o que é exatamente um texto especializado e no que ele se diferencia dos demais?

Leia a definição (e descrição) de Lothar Hoffmann, da universidade de Leipzig:

O texto especializado é o instrumento ou o resultado de uma atividade comunicativa socioprodutiva especializada. Compõe uma unidade estrutural e funcional (um todo) e está formado por um conjunto ordenado e finito de orações coerentes pragmática, sintática e semanticamente ou de unidades com valor de oração, que como signos lingüísticos complexos de enunciados complexos do conhecimento humano e das circunstâncias complexas, correspondem à realidade objetiva. (HOFFMANN apud KRIEGER; FINATTO, 2004, p.113)

Vemos aí que o texto especializado tem muito em comum com os textos em geral. A diferença é que ele é especializado. O que caracterizaria então a especialidade do ponto de vista terminológico? O que ocorre primeiro é o tema. Mas não basta a temática de um texto ser técnico-científica para caracterizar um texto como especializado. Pense, por exemplo, em três textos sobre uma mesma descoberta científica, um publicado numa revista de informação geral como *Veja*, outro em uma revista de divulgação científica como *Ciência Hoje*, e o terceiro no *New England Journal of Medicine*.

Haverá uso de terminologia nos três, porém ocorrerá uma diluição maior dos conceitos e da concentração de termos quanto mais nos aproximarmos da língua comum. O leitor-alvo de *Veja* não precisa compreender o tema e os conceitos com tanta profundidade e precisão quanto um cientista pesquisando na mesma área. O cientista pode ser leitor de *Veja*, mas não com a mesma finalidade que lê um periódico especializado de sua área.

O que determina que um texto seja especializado, segundo CABRÉ (2002, p. 12) não é o tema, mas o controle conceitual exercido sobre esse tema, que vai afetar também a forma do texto. Quando se escreve um texto especializado há que se prestar atenção aos usos consagrados da comunidade produtora e usuária da terminologia daquela área. Ou seja, são questões pragmáticas, especialmente as condições de produção do texto, que determinam se ele é de especialidade.

Desse modo, pode-se dizer que o hipotético texto de *Veja* não é especializado, ou então, que tem um nível muito baixo de especialização, porque não trata os conceitos com o rigor que é exigido de um texto técnico-científico. Os textos das outras publicações são especializados, mas obviamente em graus diferentes, o que nos

remete de volta à questão da tipologia dos termos especializados e dos critérios que podem ser usados para desenvolvê-la.

2.1.5.1 Tipos de texto especializado

CABRÉ (2002, p. 12-13) afirma que os textos especializados, de maneira geral, são classificados por temática (variação horizontal) e por nível de especialização (variação vertical). A autora também reproduz um quadro em que HOFFMANN (Apud CABRÉ, 2002, p. 13), como se pode ver na tabela 5, combina quatro variáveis de análise para caracterizar os textos especializados.

TABELA 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS ESPECIALIZADOS SEGUNDO L. HOFFMANN

	Nível de abstração	Forma lingüística	Âmbito	Participantes na comunicação
A	Mais elevado	Símbolos artificiais para elementos e relações	Ciências fundamentais teóricas	científico ↔ científico
B	Muito elevado	Símbolos artificiais para elementos e relações	Ciências experimentais	científico (técnico) ↔ científico (técnico)
C	Elevado	Linguagem natural com terminologia especializada e sintaxe muito controlada	Ciências aplicadas e técnica	científico (técnico) ↔ diretores científicos-técnicos da produção material
D	Baixo	Linguagem natural com terminologia especializada e sintaxe muito controlada	Produção material	Diretores científico-técnicos da produção material ↔ chefes de seção ↔ trabalhadores especializados
E	Muito baixo	Linguagem natural com alguns termos especializados e sintaxe livre	Consumo	Representantes do comércio ↔ consumidores ↔ consumidores

FONTE: CABRÉ (2002, p. 13).

Quanto à estrutura, é lugar comum, afirma CABRÉ (2002, p. 13), dizer que, em um nível textual, o texto de especialidade é preciso, conciso e sistemático e, em um nível léxico, que inclui terminologia da área temática coberta. Porém, destaca a autora (CABRÉ, 2002, p. 14), essas são apenas tendências, não condições necessárias e suficientes. Além do mais, continua, os textos de especialidades são heterogêneos e há grande variação em relação a esses aspectos. CABRÉ (2002, p. 13) então sugere outros aspectos tão representativos, em sua opinião quanto esses, quais sejam: “a tendência à

literalidade de referência, a tendência à apresentação dos fatos como fatos externos ao emissor e como se fossem objetivos, a tendência a despersonalizar ao máximo as opiniões sobre os fatos e a tendência à polifonia como reforço da objetividade.”

E a autora segue:

A consideração de todos esses critérios aplicados aos textos nos conduz inevitavelmente a um dos critérios para sua tipologização. De acordo com esse critério, os textos podem ser mais ou menos precisos, concisos, sistemáticos, literais, objetivos, impessoais ou polifônicos em função de diferentes variáveis: o tema, a função dominante, os destinatários, o âmbito de comunicação ou estratégia comunicativa. CABRÉ (2002, p. 14).

A autora adiciona que as unidades terminológicas contribuem grandemente para medir a precisão, concisão e sistematicidade.

Quanto à precisão:

... um texto será mais preciso na medida em que use o maior número possível de unidades terminológicas fixadas em um campo de conhecimento,... (CABRÉ, 2002, p.14)

Quanto à concisão:

..., um texto será mais conciso na medida em que use o maior número possível de unidades terminológicas, já que os termos são as unidades que melhor condensam o conhecimento especializado. A alternativa aos termos são as unidades léxicas sem valor especializado, que contribuem à falta de precisão... (CABRÉ, 2002, p.14)

Quanto à sistematicidade:

... o uso de unidades fixas, ou dito de outro modo, a redução na medida do possível da variação denominativa, contribui com a sistematicidade dos textos especializados, ao lado da utilização de outros recursos como os marcadores topográficos do conteúdo. (CABRÉ, 2002, p.14)

2.1.5.2 Do texto ao termo

Hoffmann é creditado por KRIEGER e FINATTO (2004, p. 191) por propor dois níveis para focar o texto especializado, um macroestrutural e um microestrutural, que elas descrevem assim:

Num primeiro nível de compreensão, o da macroestrutura, deve-se procurar reconhecer a totalidade do texto em relação às suas partes constitutivas mais gerais, tais como suas subdivisões, temas, paragrafação, títulos. São observados também características e objetivos dos sujeitos enunciativos e destinatários, particularizando-se o tipo de texto em questão e a situação comunicativa. No segundo nível de apreensão do texto, o da microestrutura, serão vistos cada um dos núcleos básicos do texto. Nesse segundo nível devem ser analisadas frases,

palavras e suas vinculações, escolha lexical e respectivas incidências. Ao aproveitarmos essa idéia, revela-se a organização do texto em um eixo de sucessões, que tanto pode ser um parágrafo quanto uma porção maior de texto. KRIEGER e FINATTO(2004, p 191-192)

Por meio da exploração de macro e microestruturas, afirmam as autoras (KRIEGER; FINATTO 2004, p. 192), pode-se obter um “perfil de linguagem”, um “perfil de texto” e um “perfil lexical” se usando índices quantitativos tais como a frequência de determinadas unidades lexicais e a frequência de emprego de certos recursos gramaticais.

Porém, o melhor serviço sendo prestado aos estudos terminológicos, segundo KRIEGER e FINATTO (2004, p. 198) tem sido o estabelecimento de critérios para identificação de termos, que é difícil por não haver uma fronteira definida entre léxico comum e especializado. Elas sugerem que, dado que uma unidade léxica tenha seu valor terminológico ativado no discurso, “...reconhecer uma terminologia [é] uma tarefa que envolve também conhecer um texto no âmbito de uma linguagem” (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 198). E também que:

o contato subjetivo com o texto, com seu ambiente e com seus contextos de significação ou a percepção da articulação entre referentes textuais e situacionais ainda permanecem sendo os elementos mais produtivos e seguros para embasar o tratamento e a caracterização das terminologias, textos e linguagens técnico-científicas. KRIEGER e FINATTO (2004, p 199).

2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Surgida no campo da comunicação social, mas hoje largamente utilizada em outras áreas, como a psicologia, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de pesquisa que pode ser aplicado a qualquer tipo de comunicação, e que, através do uso objetivo da inferência – seu principal pressuposto teórico – se presta a levantar dados à primeira vista “escondidos” e a ligá-los ao seu contexto e à realidade que determinou a criação do texto. A partir dos trabalhos de L. Bardin (1980) e K. Krippendorff (1977) (especialmente do segundo), são descritas a trajetória histórica, os principais pressupostos teóricos e procedimentos básicos desse método de pesquisa.

2.2.1 Histórico

KRIPPENDORFF (1980, p. 9) afirma que o termo análise de conteúdo apareceu no dicionário Webster somente em 1961. O caso bem documentado mais antigo de uma análise quantitativa de conteúdo ocorreu, segundo o mesmo autor, na Suécia no século XVIII. Envolvidos em uma polêmica sobre se uma coleção de hinos religiosos (que ficaram conhecidos como as ‘canções de sião’) tinham caráter subversivo ou não, estudiosos levantaram a frequência com que certos símbolos apareciam nessas obras e comparavam os dados com os de análise dos outros textos.

A Análise de Conteúdo foi utilizada na II guerra mundial nos Estados Unidos, principalmente como ferramenta de inteligência militar. Tanto era usada para monitorar propaganda do inimigo em jornais locais, como para esquadrihar transmissões alemãs de rádio, buscando pistas das quais se pudessem inferir os próximos movimentos do Reich.

A partir do final dos anos 50, começam a ser desenvolvidos programas de computador para auxiliar o analista do conteúdo em sua tarefa, economizando muito o tempo anteriormente gastos em tarefas mecânicas, como contar o número de palavras em um texto.

2.2.2 Definição

KRIPPENDORFF (1980, p. 21) define: “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para se fazer inferências válidas e replicáveis a partir de dados e de volta para o contexto deles.”

O autor afirma que sua definição tenta deixar explícito qual o objeto da análise de conteúdo, qual seja, o “*significado simbólico* das mensagens.” Ressalta ainda a necessidade de se relacionar os dados com seu “meio-ambiente”, quer dizer, seu contexto.

Deixando patente a multiplicidade dos procedimentos neste método de pesquisa, BARDIN (1977, p. 42) define a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)

que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

2.2.3 Usos e Tipos

KRIPPENDORFF (1980, p. 34 – 47) usa uma tipologia baseada nas formas de inferência que podem ser feitas na análise. Destacam-se três tipos [grifos meus]:

- **Sistema** – é um “recurso conceitual para descrever uma parte da realidade.” Um sistema (pense no sistema solar, por exemplo) tem *componentes variáveis* que têm *relações* entre si, e em um sistema ocorrem *transformações* em que a mudança em uma relação implica em mudança em outras. Sistemas podem ser usados para se fazer previsões, como quando se usam tendências (em estudos diacrônicos) ou padrões que se repetem (como os gêneros literários, por exemplo).
- **Padrão de Qualidade** – São utilizados quando dados são recolhidos com fins de avaliação, controle de qualidade ou auditoria.
- **Índices e Sintomas** – O índice é uma variável cuja variação pode ser correlata a outros fenômenos. Assim como fumaça é índice de fogo, formigamento no braço esquerdo é de infarto iminente. A grande maioria dos índices é baseado em uma medida de frequência. A frequência com que um símbolo, idéia ou tema se repete tende a ser interpretada como medida de importância, atenção ou ênfase. Krippendorff nos cauciona quanto à escolha do índice. Há que se verificar, com repetidos usos dos mesmos, e com cruzamentos de dados de outras fontes, se os resultados de utilização de cada índice é consistente.

2.2.4 Procedimentos

Segundo BARDIN (1977, p. 95), o desenvolvimento de uma análise de conteúdo de comunicação consta das seguintes fases:

- a pré - análise;
- a exploração do material;

- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A divisão das etapas em KRIPPENDORFF (1980, p. 169) é bastante análoga e ele as denomina como:

- Elaboração (“design”);
- Execução;
- Relatório.

Porém, ressalta que a ordem lógica acima descrita pode nem sempre ocorrer. O cientista pode chegar ao material já com instrumentos de análise mais ou menos delineados, e o encontro com o documento pode revelar informações tais que levem o analista de volta à fase de desenho.

Em outra passagem, KRIPPENDORFF (1980, p. 51) enumera os componentes da análise de conteúdo da seguinte maneira:

- Elaboração de dados
 - Unitização
 - Amostragem
 - Registro de Dados
- Redução de Dados
- Inferência
- Análise

As categorias acima serão utilizadas agora para descrever as etapas de uma análise de conteúdo.

2.2.4.1 Unitização

Neste estágio decide-se o que será estudado e transformado em dados. Definem-se unidades para estudo e para medida. São os principais tipos de unidade:

- **Unidades de amostra** - São as partes da realidade observada que são analisadas independentemente das outras. Geralmente são definidas por fisicalidade, convenção ou medição, como livros, contos, relatórios, cartas, sentenças.

- **Unidades de registro** – São as unidades analisáveis dentro de uma unidade de amostra. Ao contrário destas, são vistas para o propósito da pesquisa como interdependentes. Podem ser palavras, temas, um objeto ou pessoa a que se faz referência, um personagem, proposições simples (que compõem juntas uma estrutura lingüística mais complicada), etc.

2.2.4.2 Amostragem

A análise de conteúdo é um processo que demanda tempo e recursos. Apesar do fato de ela possibilitar que estudos muito extensos sejam realizados, na nossa situação de pesquisadores sem auxiliares, uma redução no número de documentos a serem analisados geralmente se faz necessária. KRIPPENDORFF (1980, p. 69) aconselha a se levar em conta a relação custo-benefício ao se considerar o tamanho da amostra. Há um ponto, segundo ele em que mais um acréscimo não melhorará significativamente a chance dos dados poderem ser generalizados.

Alguns tipos de amostragem são:

- **Aleatória** – joga-se um dado ou usa-se outro método afim.
- **Estratificada** – usa-se quando se garantir que a amostra escolhida cubra representantes de diferentes classes sociais ou de outro tipo de grupo. Faz-se a divisão do material em grupos. Dentro dos grupos pode ser aplicada uma técnica aleatória.
- **Amostragem Sistemática** – Escolhe-se um número qualquer, por exemplo, 5. A cada 5 (ou x) elementos, um é selecionado. Há que se tomar cuidado com ciclos, naturais ou não, que afetem o material de algum modo. Por exemplo, não é bom escolher 7 para selecionar amostras de uma publicação diária.

2.2.4.3 Registro (ou notação)

Esta é a fase em que os dados “aparecem.” Aqui acontece a aplicação das unidades escolhidas para analisar as amostras (recortar as amostras e, subsequente, seu agrupamento ou divisão em categorias

KRIPPENDORFF (1980, p. 71 – 84) alerta para a questão do desenho da folha de dados, ou seja, a folha para a qual serão transferidos (e geralmente condensados) dados levantados no material de análise. Seu modo e instruções de preenchimento devem ser inequívocos e simples o suficiente para que aplicadores (geralmente treinados para tanto) possam preenchê-la de maneira consistente uns com os outros e o pesquisador. A importância de aplicadores diferentes usarem a folha é ligada a dois fatos. Primeiro, a função de calibragem da ferramenta de pesquisa. Segundo, quanto mais vezes os dados “baterem” quando se usa a folha, maior a sua confiabilidade, e, por conseguinte, mais perto se está de validar os resultados da pesquisa.

2.2.4.4 Redução de dados

KRIPPENDORFF (1980, p. 54):

A redução de dados (...) não apresenta problemas (...). Apesar de ocorrer em todos os pontos do desenho de pesquisa, ela é especialmente voltada para facilitar o cômputo, com o objetivo de adaptar o formato dos dados a um que se encaixe nas exigências da técnica analítica. Pode ser estatístico, algébrico, ou a simples questão de omitir o que for irrelevante.

2.2.4.5 Inferência

KRIPPENDORFF (1980: 55) a chama de “raison d’être” de qualquer análise de conteúdo. É a inferência que permite ao analista a operacionalizar “interdependências entre dados e contexto.” (Krippendorff, 1980, p. 99) Inferências são baseadas em um construto analítico que tenha uma base empírica, geralmente vinda da área de atuação do pesquisador. Esses construtos “podem também ser caracterizados como uma *teoria sobre o contexto*.” Quanto melhor essa teoria explicar a relação entre fenômenos observados, ou seja, quanto maior for sua lógica interna, maior a qualidade das inferências vindas dela.

O autor ressalva que “inferências nunca dão verdades absolutas.” (KRIPPENDORFF, 1980, p. 99) Ele indica três fontes de onde brota a probabilidade de se chegar a inferências seguras:

- As frequências relativas de dependências contextuais observadas;
- A confiança na validade do construto;

- A propriedade do construto para a situação.

KRIPPENDORFF (1980: 100) lista a seguir quatro tipos de argumentos freqüentemente usados por autores para justificar seus construtos analíticos. Citamos os três principais:

- **Sucessos anteriores** usando-se a mesma técnica ou índice.
- **Experiências contextuais** – Quer dizer, experiências do pesquisador com o conteúdo. Pode ser julgado por alguns um argumento subjetivo demais;
- **Teorias estabelecidas** relacionando os dados a seu contexto.

2.2.4.6 Análise (ou síntese)

Ironicamente, a fase que Krippendorff chama de análise em si, é quando acontece a síntese. É aqui, depois que ocorre a condensação dos dados, que se vislumbra a relação de cada dado com o contexto geral, e do geral com o específico. As seguintes são as formas mais comuns para se resumir dados, achar padrões entre eles e relacioná-los a dados obtidos em outros métodos empíricos:

- **Freqüência** – de longe a forma de representação mais usada. Geralmente expressa um índice de outro fenômeno. Aplica-se o que se disse sobre índices anteriormente.
- **Associações, correlações, tabulações** – tabelas são um modo muito comum de se representar dados em termos de relações entre variáveis. As correlações podem ser advindas diretamente da análise de conteúdo ou do cruzamento de dados com outra fonte.
- **Imagens, descrições, retratos** – quando se usa a análise de conteúdo para se discriminar dados que compõem a imagem de uma pessoa, companhia, ou produto, por exemplo. Bastante útil em política e marketing.
- **Contingências** – “A análise de contingências visa a inferir a rede de associações de uma fonte a partir do padrão de co-ocorrências de símbolos em mensagens.”

2.2.5 Uso na Lingüística Aplicada

A Análise de Conteúdo tem grandes possibilidades de utilização no campo da Lingüística Aplicada, particularmente na sistematização de dados obtidos com perguntas abertas em questionários e entrevistas, sendo um auxiliar valioso para pesquisas de cunho etnográfico. Além de poder ser utilizada com qualquer discurso ou suporte, a análise de conteúdo tem como vantagens, entre outras, a não interferência com os sujeitos de pesquisa, a capacidade de facilitar a tabulação de dados a partir de materiais não estruturados, a capacidade de cobrir grandes volumes de dados (principalmente com o auxílio do computador) e o fato de se prestar a pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas.

2.3 BASES TEÓRICAS DO ENSINO COMUNICATIVO

A seguir estão sistematizados e resumidos, separadamente, quatro textos. Todos escritos por autores que criaram e/ou disseminaram conceitos e terminologia importantes para as bases teóricas do ensino comunicativo. Todos os quatro são mencionados por ALMEIDA FILHO (2002, p.51) como leituras que fazem parte do saber que é preciso para ser verdadeiramente comunicativo.

2.3.1 Hymes e a Competência

Em seu artigo *On communicative competence*, Hymes critica os conceitos chomskianos de “competência” e “desempenho”. Para CHOMSKY (Apud BRUMFIT e JOHNSON, 1979, p. 3) competência é “o conhecimento do falante-ouvinte de sua língua”. Esse falante-ouvinte é concebido como ideal dentro de uma comunidade lingüística homogênea. O desempenho é visto como “o uso real da língua em situações concretas”. CHOMSKY diz (Apud HYMES, 1979, p. 7) “um registro de fala natural mostrará muitas hesitações, desvios de regras, mudanças de plano no meio do caminho, assim por diante.”

HYMES (1979, p. 8) ataca contundentemente a falta de lugar para questões sócio-culturais nessa comunidade, ao contrário das comunidades que conhecemos no

mundo real, lingüisticamente homogênea. Esse fato e a ligação do desempenho à noção de imperfeição, fazem com que ele caracterize essa visão como do tipo “jardim do Éden”, em que a “Vida humana parece dividida entre competência gramatical, uma espécie de poder ideal inato e o desempenho, uma exigência como o comer a maçã, que lança o falante-ouvinte perfeito em um mundo decaído. Desse mundo, em que os significados têm de ser ganhos com o suor das faces (...) pouco é dito.”

HYMES (1979, p. 18) postula que a visão descrita acima de competência e desempenho seja de pouca valia no âmbito do uso da língua. Para ele, “Há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis” (HYMES, 1979, p. 15). Uma noção de competência que englobe um ponto de vista sócio-cultural se faz, então, necessária.

O autor afirma que “Há diversos setores da competência comunicativa, dos quais o gramatical é apenas um”. HYMES (1979, p. 19) identifica quatro questões nessa área (grifos dele):

1. se (e em que grau) alguma coisa é formalmente *possível*;
2. se (e em que grau) alguma coisa é *viável* em virtude dos meios de implementação disponíveis;
3. se (e em que grau) alguma coisa é *apropriada* (adequada, feliz, bem sucedida) em relação ao contexto no qual é usada e avaliada;
4. se (e em que grau) alguma coisa é de fato feita, realmente *desempenhada*, e o que o fazê-la provoca.”

HYMES (1979, p. 23) conclui: “Resumindo, pode-se dizer que o objetivo de uma teoria da competência é mostrar as maneiras nas quais o sistemicamente possível, o viável e o apropriado são ligados para produzir e interpretar comportamento cultural que ocorre na realidade.”

2.3.2 Krashen e a Aquisição de Segunda Língua

Em seu livro **Principles and practice in second language acquisition**, KRASHEN (1987, p. 9) resume sua teoria de aquisição de segunda língua em quatro importantes hipóteses:

- a) a distinção aquisição-aprendizagem;
- b) a hipótese da ordem natural de aquisição;

- c) a hipótese do monitor;
- d) a hipótese do insumo;
- e) a hipótese do filtro afetivo.

A quarta hipótese é a por ele considerada como a mais crucial porque ela tenta responder a pergunta de como adquirimos uma língua e dar conta de suas possíveis conseqüências na prática do ensino de línguas. As próximas seções contemplam esses cinco itens

2.3.2.1 A distinção aquisição – aprendizagem

Nas palavras do autor [grifos dele]:

A distinção aquisição-aprendizagem (...) afirma que os adultos têm duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência numa segunda língua.

A primeira é a *aquisição*, um processo similar, senão idêntico, à maneira que as crianças desenvolvem habilidade em sua primeira língua. A aquisição de língua é um processo subconsciente; os adquirentes de língua geralmente não estão conscientes do fato que eles estão adquirindo uma língua. (...)

Outras maneiras de se descrever a aquisição incluem aprendizagem implícita, aprendizagem informal e aprendizagem natural. Em linguagem não técnica, aquisição é “pegar” uma língua.

A segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é por meio da *aprendizagem* de língua. Usaremos o termo “aprendizagem” daqui em diante para nos referir ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar consciente delas, e ser capaz de falar sobre elas. Em termos não técnicos aprendizagem é “saber sobre” uma língua, o que a maioria das pessoas conhecem por “gramática”, ou “regras”. Alguns sinônimos incluem conhecimento formal de uma língua, ou aprendizagem explícita. (KRASHEN, 1982, p. 10)

2.3.2.2 A hipótese da ordem natural

Krashen (1982, p. 12) relata:

Adquirentes de uma dada língua tendem a adquirir certas estruturas gramaticais mais cedo e outras mais tarde. A correspondência entre indivíduos não é sempre 100%, mas há similaridades claras e estatisticamente significantes.”

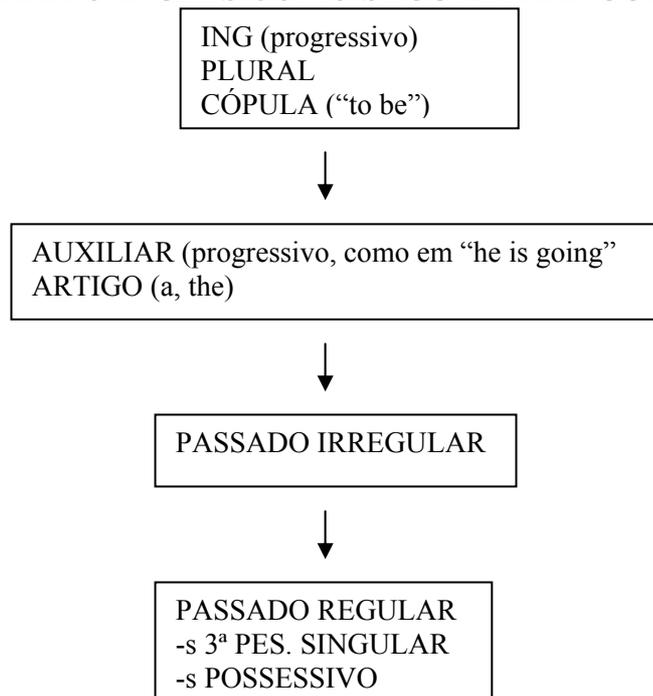
(...)

“... crianças adquirindo Inglês como segunda língua também dão mostra de uma “ordem natural” para morfemas gramaticais, qualquer que seja sua primeira língua. A ordem de

aquisição de segunda língua em crianças foi diferente da ordem da primeira língua, mas diferentes grupos de adquirentes de segunda língua apresentaram grandes semelhanças. (...) para sujeitos adultos, [foi reportada por pesquisa] uma ordem bem similar à vista em crianças na aquisição de segunda língua.

Na figura 7 abaixo Krashen resume várias pesquisas sobre a ordem de aquisição de morfemas gramaticais para aprendizes de inglês como segunda língua.

FIGURA 7 – ORDEM “MÉDIA” DE AQUISIÇÃO DE MORFEMAS GRAMATICAIS PARA O INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA



FONTE: KRASHEN (1987, p. 13)

2.3.2.3 A hipótese do monitor

KRASHEN (1982, p.15) explica:

A hipótese do monitor postula que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras bem específicas. Normalmente, a aquisição "inicia" nossos enunciados em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, que é como Monitor, ou editor. A aprendizagem entra em jogo apenas para fazer mudanças na forma de nosso enunciado depois que ele foi produzido pelo sistema adquirido. Isso pode acontecer antes de falarmos ou escrevermos ou depois (auto-correção).

E mais adiante adiciona [grifos dele]:

A hipótese do monitor implica em que as regras formais, ou aprendizagem consciente, representam um papel limitado no desempenho da segunda língua. Essas limitações ficaram

mais claras com pesquisas nos últimos anos. Essas pesquisas, revistas no capítulo 4, sugerem fortemente que os usuários de segunda língua só podem usar regras conscientes quando três condições estão presentes. Essas condições são *necessárias* e não *suficientes*, ou seja, um usuário pode não utilizar sua gramática consciente mesmo quando as três condições estão presentes. (...)

- a) *Tempo*. (...) “Para a maioria das pessoas, a conversação normal não permite tempo suficiente para pensar e usar regras.” O abuso do monitor pode levar a hesitação e falta de atenção ao que diz o interlocutor;
- b) *Foco na forma*. “Mesmo quanto temos tempo, podemos estar tão envolvidos com o que estamos dizendo que não prestamos atenção a *como* estamos dizendo.”;
- c) *Conhecimento da regra*. “Podemos ter certeza que nossos alunos são expostos apenas a uma pequena parte do total de regras gramaticais da língua, e sabemos que mesmo os melhores alunos não aprendem todas as regras a que são expostos.” (KRASHEN, 1982, p. 16) [grifos do autor]

2.3.2.4 A hipótese do insumo

A *hipótese do insumo* pode ser resumida em quatro partes (KRASHEN, 1982, p. 22):

1. “A hipótese do insumo se relaciona à aquisição, não aprendizagem.”
2. “Adquirimos ao compreender linguagem que contenha estrutura um pouco além do nosso atual nível de competência. ($i + 1$). Isso é feito com a ajuda do contexto ou de informações extralingüísticas.”
3. “Quando a comunicação é bem sucedida, quando o insumo é compreendido e em quantidade suficiente, $i + 1$ estará automaticamente presente.”
4. “A habilidade de produção emerge. Não é ensinada diretamente.(ou seja, não se pode ensinar fluência, ela aparece sozinha, com o tempo).

2.3.2.5 A hipótese do filtro afetivo

Relata KRASHEN (1982, p. 30 – 31):

A hipótese do filtro afetivo trata de como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua. O conceito de um Filtro Afetivo foi proposto por Dulay e Burt (1977) e é consistente como o trabalho teórico feito na área de variáveis afetivas e aquisição de segunda língua, assim como as hipóteses previamente cobertas neste capítulo.

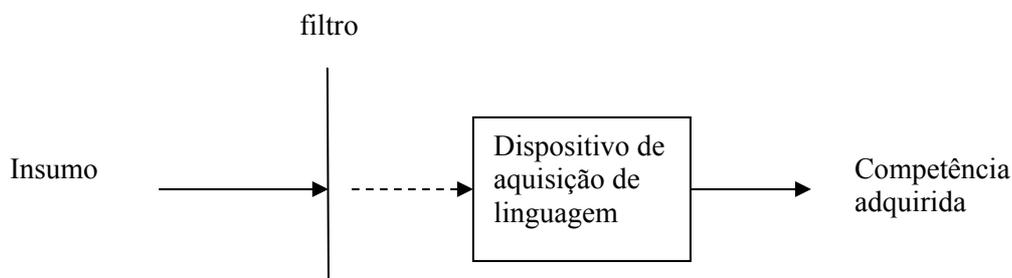
(...)diversas variáveis se relacionam com o sucesso na aquisição de uma segunda língua (...). A maioria delas podem ser encaixadas em uma dessas categorias:

1. *Motivação*. Usuários com alta motivação geralmente se saem melhor na aquisição de segunda língua (usualmente, mas não sempre “integrativa”)
2. *Auto-confiança*. Usuários com auto-confiança e boa auto-imagem tendem a se sair melhor na aquisição de segunda língua.
3. *Ansiedade*. Baixa ansiedade parece ser propícia à aquisição de segunda língua, ...”

(...)

“A hipótese do filtro afetivo, (...) defende que o efeito dos fatores afetivos se dá de “fora” do dispositivo de aquisição de linguagem em si. Ela ainda mantém que o *insumo* é a variável causativa primária na aquisição de língua estrangeira, com as variáveis afetivas agindo para impedir ou facilitar a chegada do insumo ao dispositivo de aquisição de linguagem.

FIGURA 8 – OPERAÇÃO DO FILTRO AFETIVO



FONTE: KRASHEN (1987, p, 32)

KRASHEN (1982, p. 32) resume, então, assim sua teoria de aquisição de segunda língua:

1. “A aquisição é mais importante que a aprendizagem.”
2. “Para adquirir, duas condições são necessárias. A primeira é insumo compreensível (ou melhor dizendo, *compreendido*) contendo $i + 1$, estruturas um pouco além do nível atual do adquirente, e a segunda, um baixo ou fraco filtro afetivo para permitir que o insumo entre.”

2.3.3 Wilkins e o Conteúdo do Ensino de Línguas

Em seu artigo *Grammatical situational and notional syllabuses*, WILKINS (1979, p. 82) afirma que dando “Uma olhada na história do ensino de línguas revela [-se] enorme diversidade de metodologias através dos anos mas uma estabilidade impressionante na escolha da linguagem a ser ensinada e seu seqüenciamento.” Ou seja, os cursos de língua seguem, via de regra, um planejamento baseado em uma seqüência consagrada de formas gramaticais.

Para esse autor, a teoria em que os métodos formalistas são baseados, implícita ou explicitamente, se baseia na idéia que “...dividir a língua em partes determinadas por categorias gramaticais da língua tem validade psicolingüística. Isto é, a tarefa de aprender uma língua é facilitada pela exposição a uma parte do sistema gramatical de cada vez.” (WILKINS 1979, p. 82)

As críticas de WILKINS (1979, p. 82 – 83) aos planos de curso gramaticais podem ser resumidas nos seguintes pontos:

- dificultam para muitos alunos a percepção da aplicabilidade do que aprendem;
- reduzem a motivação de quem “precisa de um retorno prático imediato de sua aprendizagem;
- constituem uma abordagem ineficiente, pois tentam ensinar o sistema completo, sem que todas as partes deste sejam igualmente relevantes;
- induzem a que a forma tenha primazia de atenção em relação ao significado;
- usam textos altamente artificiais – ajuntamentos de frases com a mesma estrutura gramatical (enquanto em linguagem natural as frases se juntam por questões de significado, não de forma);
- “O plano de curso gramatical é mal-sucedido em disponibilizar as condições necessárias para a aquisição de uma competência comunicativa.” (WILKINS 1979, p. 91)

WILKINS (1979, p. 83) sugere, então um plano de curso baseado no aprendiz, em substituição ao baseado na forma lingüística. Para tanto, devem ser identificadas as situações em que os alunos têm necessidade de realizar atos de fala na língua-alvo. O pensamento atrás disso é que as situações comunicativas é que freqüentemente determinam nossa escolha de formas lingüísticas.

Porém há dificuldades que WILKINS (1979, p. 83 – 84) identifica em se produzir um plano de curso puramente situacional:

- é difícil definir o que é uma situação,
- situação é amplo demais – pode se confundir com o mundo, a vida, o que torna inoperável sua descrição;
- há poucas situações em que o uso da língua está tão evidentemente ligado ao contexto físico de produção;
- em cada unidade situacional há uma miríade de formas lingüísticas correspondentes.

Enfim, ele conclui que um plano de curso puramente situacional não é apropriado para um curso de língua geral.

Mais adiante, o autor pondera que planos de cursos diferentes são o resultado de perguntas diferentes. A tabela 6 resume essas questões.

TABELA 6 – QUESTÕES RESPONDIDAS POR DIFERENTES TIPOS DE PLANO DE CURSO

Gramatical	Como os falantes da língua-alvo se expressam?
Situacional	Quando e onde os falantes da língua-alvo se expressam?
Nocional	Quais são as noções que o aprendiz esperará ser capaz de expressar por meio da língua-alvo?

FONTE: adaptado de WILKINS (1979, p. 84)

WILKINS (1979, p. 84) propõe que “o primeiro passo para a criação de um plano de curso deva ser a consideração do *conteúdo* de prováveis enunciados e a partir daí será possível determinar quais *formas* da língua serão mais valiosas para o aprendiz. O resultado será um plano de curso *semântico* ou *nocional*.”

O plano de curso nocional de Wilkins agrupa as categorias nocionais em duas partes. A primeira contém as chamadas categorias semântico-gramaticais. São seis categorias que “interagem significativamente com categorias gramaticais.” (WILKINS 1979, p. 86) São elas:

1. *Tempo*
 - a. Ponto no tempo
 - b. Duração
 - c. Relações temporais
 - d. Frequência
 - e. Seqüência
 - f. Idade
2. *Quantidade*
 - a. Número gramatical
 - b. Numerais
 - c. Quantificadores
 - d. Operações
3. *Espaço*
 - a. Dimensões
 - b. Locações
 - c. Movimento
- (4. *Matéria*)

Referência ao mundo físico é principalmente uma questão de decidir os campos semânticos dentro dos quais o aprendiz vai operar. Uma análise nocional é menos valiosa que uma análise em termos da situação ou da área de conhecimento em questão.

5. *Caso*

- a. Agentivo
- b. Objetivo
- c. Dativo
- d. Instrumental
- e. Locativo
- f. Factivo
- g. Benefactivo

6. *Dêixis*

- a. Pessoa
- b. Tempo (ver acima)
- c. Lugar
- d. Anáfora.

(WILKINS, 1979, p. 86 – 87)

O outro grupo é descrito como categorias de função comunicativa. Elas estão relacionadas com a expressão de atitudes e intenções por parte do falante da língua. As categorias são as seguintes:

7. *Modalidade* – i.e. enunciados nos quais o valor de verdade do conteúdo proposicional é modificado de alguma maneira

- a. Certeza
- b. Necessidade
- c. Convicção
- d. Vontade
- e. Obrigação sofrida
- f. Obrigação imposta
- g. Tolerância

8. *Avaliação moral e disciplina* – i.e. enunciados envolvendo avaliação e julgamento

- a. Julgamento
- b. Liberação
- c. Aprovação
- d. Desaprovação

9. *Suasão* – i.e. enunciados visando influenciar o comportamento de outros

- a. Suasão
- b. Previsão

10. *Argumento* – i.e. categorias relacionadas com a troca de informações e pontos de vista

- a. Informação dada e procurada
- b. Concordância
- c. Discórdia
- d. Negação
- e. Concessão

11. *Inquirição racional e exposição* – categorias relacionadas com a organização racional do pensamento e da fala

e.g. Implicação, hipótese, verificação, conclusão, condição, resultado, explicação, definição, causa, etc.

12 *Emoções pessoais* – i.e. expressão de reações pessoais a eventos

- a. Positiva
- b. Negativa

13. *Relações emocionais*

- a. Saudação
- b. Compaixão
- c. Gratidão
- d. Lisonjeio
- e. Hostilidade

14. Relações interpessoais – i. e. seleção de formas apropriadas para a relação entre participante do evento

- a. Status (formalidade)
- b. Polidez

(WILKINS, 1979, p. 88 – 89)

Para WILKINS (1979, p. 90) “O valor da abordagem nocional é que ela nos força a levar em consideração o valor comunicativo de tudo que é ensinado. (...) Nos movemos progressivamente para expandir a competência comunicativa do aprendiz.”

2.3.4 Widdowson e o Ensino do Discurso

Em **O ensino de línguas para a comunicação**, WIDDOWSON (1991) parte do princípio que a finalidade do ensino de língua estrangeira é propiciar a criação ou ampliação da competência comunicativa na língua-alvo por parte dos alunos. Para o autor, adotar um plano de curso nocional-funcional não é o suficiente, porque:

as pessoas não se comunicam melhor por meio de noções isoladas ou realizando funções isoladas do que através de modelos de oração. Não conseguimos um grande avanço na nossa pedagogia com a simples substituição de unidades abstratas isoladas do tipo lingüístico por outras de tipo cognitivo ou comportamental. Se estivermos seriamente interessados numa abordagem de ensino de língua que irá desenvolver a habilidade de comunicação, então será preciso aceitar o compromisso de investigar todo o complexo assunto da comunicação e as conseqüências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino. Tal compromisso requer, quero crer, uma *apreciação da natureza do discurso* e das *habilidades* de que se precisa na sua criação. (WIDDOWSON, 1991, p. 94) [grifos meus]

Conceitos importantes utilizados por Widdowson na sua “apreciação da natureza do discurso” feita no livro mencionado acima estão resumidos na próxima seção. Na que vem depois dessa, está resumido seu estudo teórico das “habilidades”.

2.3.4.1 Forma e uso

Para WIDDOWSON (1991, p. 15), o desenvolvimento da capacidade de compor frases corretas, que depende do conhecimento de regras gramaticais, é apenas uma face da moeda da aprendizagem de língua. Esse lado é o que ele chama do lado da *forma*. O outro lado, o *uso*, é ligado com a “compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico.” Quanto ao conhecimento necessário para cada um dos dois, o autor adverte:

Um conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento de forma (gramatical) mas o contrário não procede: é possível que alguém tenha um grande número de modelos de frases e um extenso cabedal léxico o qual pode se encaixar na estrutura frasal sem que constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo.”(WIDDOWSON, 1991, p. 36)

A partir dessa distinção entre forma e uso, o autor estabelece várias outras que servirão como elementos de análise e crítica do conteúdo do ensino de línguas e de seus métodos e materiais.

A primeira distinção importante estabelecida a partir da dicotomia forma/uso é entre dois tipos diferentes de sentido (WIDDOWSON, 1991, p. 26):

- a) *significação* – sentido “enquanto ocorrência de forma (...) [nível em que se] expressam proposições pela combinação de palavras dentro de estruturas regidas por regras gramaticais;
- b) *força* – significado “assumido pela frase ou partes da frase quando postos em uso para fins de comunicação.”

A *força potencial* de uma frase (WIDDOWSON, 1991, p. 28) é tanto maior quanto maior for a probabilidade dessa frase ser usada como um ato ou parte de um ato genuíno de comunicação. WIDDOWSON (1991, p. 29) postula que “[ao planejar um curso de língua] ... selecion[e]mos itens contendo máxima força potencial: aqueles que podem ser comandados a desempenhar os tipos de atos de comunicação como os quais o aprendiz terá de lidar.”

Outra distinção importante é entre *frase*, *proposição* e *ato ilocucionário*, que segundo WIDDOWSON (1991, p. 39), se deriva de JR Searle, que, por sua vez, a toma de JL Austin. WIDDOWSON (1991, p. 39) explica que quando “as pessoas

produzem uma frase no curso da atividade comunicativa normal elas estão fazendo duas coisas simultaneamente. Expressam uma proposição (...) e ao mesmo tempo (...) manifestam algum tipo de ação ilocucionária.” São exemplos de atos ilocucionários: prometer, ameaçar, avisar, predizer, mencionar (WIDDOWSON, 1991, p. 40).

As proposições de um texto são ligadas umas às outras por elementos sintáticos e semânticos, como os dêiticos (esse, ela, etc.), repetições de formas iguais ou parecidas, e palavras ou expressões como “no entanto” e “porque”, que explicitam o desenvolvimento proposicional de um texto. Desse modo, o desenvolvimento proposicional é ligado à noção de *coesão*, que se refere “à relação explícita entre proposições expressas através de frases.” (WIDDOWSON, 1991, p. 48).

Já o desenvolvimento ilocucionário é relacionado com a *coerência*. No caso desta, “inferimos as conexões proposicionais implícitas de uma interpretação dos atos ilocucionários.” (WIDDOWSON, 1991, p. 48). Ou seja, quando não há uma conexão explícita forjada pelo emissor, o receptor tem que pensar no discurso como um todo e considerar: “O que exatamente ela quis dizer (ou provocar ou fazer) com isso?”. O seguinte exemplo é um diálogo totalmente desprovido de coesão, mas que pode ter uma interpretação plausível (WIDDOWSON, 1991, p. 48):

- “A É o telefone.
B Estou no banho.
A Tudo bem.”

Vamos então inferir as conexões proposicionais implícitas a partir da interpretação dos atos ilocucionários. Não fica difícil imaginar que a interação se dá na residência dos dois participantes do discurso quando toca o telefone. A força ilocucionária da primeira frase é ser um pedido para que o outro o atenda. “B” interpreta corretamente o pedido de “A” e oferece uma explicação para não poder atender. “A” aceita a explicação de “B”, e talvez também esteja se voluntariando para atender ao telefone.

WIDDOWSON (1991, p. 52) enfatiza que:

o uso de linguagem no discurso é um esforço essencialmente criativo que implica o usuário de linguagem ter de equacionar os desenvolvimentos proposicional e ilocucionário. (...) Pode ser

que ao interpretar um dado discurso sejamos levados a inferir a força ilocucionária de proposições e suas relações coerentes reconhecendo primeiro os laços coesivos que se observam entre elas. Em qualquer um dos casos, o discurso é interpretado através da nossa compreensão de como as frases são usadas para os desenvolvimentos proposicional e ilocucionário e de como esses dois aspectos do discurso se interrelacionam e se reforçam mutuamente.

2.3.4.2 Habilidades lingüísticas e capacidade comunicativa

WIDDOWSON (1991, p 84) resume na tabela 7 o que ele chama de “noções convencionais” acerca das habilidades como descritas no ensino de língua estrangeira:

TABELA 7 – NOÇÕES CONVENCIONAIS ACERCA DAS HABILIDADES

	produtiva/ativa	receptiva/passiva
meio auditivo	falar	ouvir
meio visual	escrever	ler

FONTE: WIDDOWSON (1991, p. 84)

WIDDOWSON (1991, p. 84) argumenta que representar desse modo as habilidades lingüísticas contempla questões formais, mas não de uso. Em uma perspectiva de uso, por exemplo, em uma conversa face a face, falar e ouvir não estão restritas ao meio auditivo, mas também dependem da observação de gestos, expressões faciais e corporais dentre outras pistas extralingüísticas captadas do meio visual. Também a dicotomia produtiva/receptiva não se mostra tão significativa se olhada pelo lado do uso. Quando se está falando em uma conversa, também se deve prestar atenção ao que está sendo dito por outros e por si mesmo.

O autor (WIDDOWSON, 1991, p. 84), então, aponta a ambigüidade de *falar*, *ler* e *escrever*. Esses termos podem referir à “maneira pela qual a linguagem é manifestada”, ou seja, a forma, como em “Ele fala claramente”. Podem, em outras ocasiões se referir à “maneira pela qual a linguagem se torna comunicação”, ou seja, o uso, como em “Ele fala convincentemente sobre a necessidade de se economizar”.

A partir dessas reflexões, Widdowson analisa as habilidades em termos de forma e uso. Ele representa assim as habilidades associadas à linguagem oral:

TABELA 8 – ATIVIDADES RELACIONADAS À LINGUAGEM ORAL

	produtiva	receptiva	
auditivo/visual	conversar		uso
	dizer	ouvir	
auditivo	falar	escutar	forma

FONTE: WIDDOWSON (1991, p. 88)

WIDDOWSON propõe (1991, p. 86 – 87) reservar o termo *fala* para a “manifestação de linguagem enquanto sistemas de forma” e *conversa* para a realização da linguagem enquanto uso na interação falada. Enquanto a primeira, como se pode notar na tabela, se manifesta no meio auditivo, a segunda usa tanto o meio auditivo como o visual. A conversa tem o seu aspecto produtivo, denominado pelo autor *dizer* e seu lado receptivo, que ele chama de *ouvir* em detrimento de *escutar*. Este último representaria o “reconhecimento da significação das frases”, ou seja, está mais no terreno da forma. O uso estaria em ouvir, que seria a atividade de reconhecer “como o uso de uma frase dada se relaciona com tudo o mais que foi dito na interação”, ou seja, reconhecer “a função comunicativa das frases que ouvimos” e “quais atos de comunicação elas realizam.”

As atividades associadas à linguagem escrita são representadas na tabela 9

TABELA 9 – ATIVIDADES ASSOCIADAS À LINGUAGEM ESCRITA

	produtiva	receptiva	
	(interpretação)		uso
	escrever	ler	
	compor	compreender	forma

FONTE: WIDDOWSON (1991, p. 92)

No âmbito da forma, *compor* é análogo ao falar do meio auditivo. A composição é a escrita enquanto forma. Do mesmo modo, *compreender* é a contrapartida receptiva da composição e corresponde ao “escutar” da linguagem oral. “Compreender”, na tabela acima, se refere à “habilidade de reconhecer orações e seus significados.” (WIDDOWSON, 1991, p. 91).

Enquanto uso, *escrever* não é só produtivo. “Ao escrever também assumo papel de leitor” (WIDDOWSON, 1991, p. 90) quando reviso o que já foi escrito para continuar. Escrever, ao contrário de *compor*, vai além do nível da frase, pois quando se escreve se lança “mão de orações para criar um discurso e cada uma delas assume uma força específica enquanto parte íntegra desse discurso.” (WIDDOWSON, 1991, p. 90).

Interpretação é sugerido por WIDDOWSON (1991, p. 91) como a denominação da capacidade de criar discurso na mente “partindo dos recursos disponíveis no sistema lingüístico e, em certas ocasiões, de outros símbolos convencionais”. Essa capacidade seria comum tanto ao escrever quanto ao *ler*, na acepção aqui (WIDDOWSON, 1991, p. 91) de “compreensão de discurso”, o que deixaria nebulosa a distinção receptiva/produtiva entre o ler e o escrever. É ainda importante mencionar que o termo “interpretação” aparece em parênteses na tabela; isso se explica porque é “um processo psicológico que, ao contrário da conversação, não se materializa como real atividade social.” (WIDDOWSON, 1991, p. 93).

WIDDOWSON (1991, p. 94) também divide as habilidades de linguagem em termos de reciprocidade, como se vê na tabela 10:

TABELA 10 – HABILIDADES QUANTO À RECIPROCIDADE

	recíproca (atividade social)	não-recíproca (atividade psicológica)
modalidade escrita	corresponder	interpretar
modalidade oral	conversar	

FONTE: WIDDOWSON (1991, p. 94)

O discurso falado mais comum é a conversa, que é intensamente interativa, mas nem todo discurso falado é interativo. Ao assistir uma palestra, nossa situação está

mais próxima de quem lê um artigo. No meio escrito, o análogo a uma conversa em termos de interação é a correspondência.

WIDDOWSON (1991, p. 94) resume assim suas classificações de habilidades (grifos dele):

- a). “Pelo recurso ao *meio*, (...), podemos especificar a fala e a composição como as habilidades produtivas nos meios auditivo e visual respectivamente e, é claro, podemos ainda especificar a audição e a compreensão como suas contrapartidas receptivas.”;
- b) “Pelo recurso à *modalidade*, (...) [realização do sistema lingüístico enquanto uso], podemos distinguir uma modalidade escrita na qual a interpretação é expressa produtivamente enquanto escrita ou receptivamente na leitura, e uma modalidade falada (...) [produtiva no dizer e receptiva no ouvir]”,
- c) “pelo recurso ao *modo*, o tipo de atividade social imbricada na comunicação, podemos distinguir as habilidades recíprocas de corresponder(...) e de conversar (...), e contrastá-las com a habilidade não-recíproca da interpretação”.

WIDDOWSON propõe (1991, p. 96) que as habilidades definidas com recurso ao meio, que “se referem à maneira pela qual o sistema língua se manifesta (...) como forma”, sejam chamadas *habilidades lingüísticas*. As habilidades definíveis pelo modo e modalidade, “nas quais o sistema se realiza como uso”, são denominadas por ele *capacidades comunicativas*.

A importância pedagógica desses conceitos assim formulados é que:

a aprendizagem das habilidades lingüísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua. Ao contrário, parece que seria mais o caso de um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas(...), as capacidades incluem as habilidades: não se podem adquirir as primeiras sem adquirir as últimas. Eis pois, a questão: como ensinar as habilidades, não como um produto auto-suficiente mas como um aspecto da competência comunicativa. Como relacionar habilidades com capacidades, forma com uso? (WIDDOWSON, 1991, p. 97)

Usando o arcabouço teórico juntado por ele, parte do qual está descrito acima, Widdowson tenta responder essas questões. Primeiro, ele analisa tipos de materiais e procedimentos comuns em aulas de língua estrangeira sob a ótica do uso. Ao constatar que a maior parte desses materiais e procedimentos têm foco na forma, Widdowson sugere modificações e alternativas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades comunicativas nos alunos, o que os habilitaria para o uso real da língua-alvo.

Algumas propostas pedagógicas a que Widdowson chega a partir de suas análises estão brevemente descritas na próxima seção.

2.3.4.3 Propostas pedagógicas

A proposta mais recorrente é a de se usar disciplinas do currículo escolar como fonte de material e conteúdo para o ensino de língua estrangeira. Nas palavras do próprio autor:

Eu proporia, (...), que uma língua estrangeira pode estar ligada àquelas áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos, etc. Tópicos como esses deveriam ainda oferecer muitas oportunidades para o emprego de recursos não lingüísticos no ensino ... (WIDDOWSON, 1991 p. 23)

Mais um argumento a favor do uso de outras matérias escolares no ensino de línguas:

Uma boa quantidade do material utilizado no ensino de línguas se apresenta como um fenômeno de espécie diferente da língua materna, um construto artificial desligado das funções que normalmente uma (primeira) língua desempenha. Não conta como discurso: é tão somente língua em exposição. Isso implica que se nega ao estudante a oportunidade de lançar mão de sua própria experiência lingüística. Se é verdade o que estou argumentando aqui, ou seja, que a aprendizagem de uma língua implica na aquisição da habilidade de manipular discurso, então parece que a consequência seria que temos de vincular, de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso. Uma série de contextos desse tipo (e aqui retomo um ponto já abordado no capítulo anterior) é normalmente fornecida por outras matérias do currículo escolar.” (WIDDOWSON, 1991, p.81)

Quanto aos textos utilizados como leitura, WIDDOWSON (1991, p. 127) adverte que, ao escolher pedaços de discurso para uso em aula de língua, temos de levar em conta os seguintes fatores:

- a) a linguagem deve ter um nível tal de dificuldade que não impeça o aprendiz de reagir a ela enquanto discurso real;
- b) os textos têm de apelar aos interesses do aprendiz e parecer para ele relevantes;
- c) “os textos têm de fazer uso de e ampliar o conhecimento de formas do aprendiz ao mesmo tempo que desenvolvem o seu conhecimento de uso, derivando assim a capacidade de leitura e compreensão.”

Em seguida às observações acima, WIDDOWSON (1991, p. 23) propõe:

... desejaria propor que a linguagem para leitura poderia ser apresentada por meio de um procedimento a que chamarei *aproximação gradual*. Isso inclui o desenvolvimento de uma série de relatos simples de crescente complexidade a partir de duas fontes: uma fonte lingüística na forma de um conjunto de frases, e uma fonte não-lingüística na forma de uma representação diagramática da informação. As frases oferecem a base de formas gramaticais e o diagrama fornece o contexto comunicativo. (WIDDOWSON, 1991, p. 127 – 128) (grifo no original)

WIDDOWSON (1991, p.198 -199) sugere também, a integração do ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Esse processo integrado é chamado por ele de *esquema discurso a discurso*. Nas palavras do autor:

Gostaria de propor que as unidades de um curso e as tarefas de ensino que elas especificam fossem organizadas de maneira a favorecer a passagem de um discurso para outro. O primeiro deles constitui o texto para leitura, (...). O segundo discurso é criado pelo próprio aprendiz referindo-se ao primeiro e a todos os exercícios que forem intercalados entre os dois. Esses procedimentos são preparados com o fim de formular essa referência de maneira controlada e para ajudar o aprendiz dessa forma a transferir a sua interpretação da forma receptiva da leitura para a forma produtiva da escrita.

WIDDOWSON (1991, p. 214), além disso, propõe três princípios de abordagem, princípios esses que deveriam ser satisfeitos por qualquer procedimento elaborado para o ensino de língua enquanto comunicação. “São eles: o princípio do apelo racional, o princípio da integração e o princípio do controle.

Diz Widdowson sobre o apelo racional:

Entendemos por esse termo o fato de que os aprendizes de línguas deveriam estar conscientes do que estão realizando quando se engajam em tarefas de linguagem, de que deveriam ser capazes de reconhecer que essas tarefas refletem a maneira pela qual usam a própria língua na produção de atos verdadeiramente comunicativos. Esse princípio nos leva naturalmente a associar a língua-alvo a algo que o aprendiz já sabe e a usar a linguagem para a exploração e extensão de seu conhecimento. (WIDDOWSON, p. 214)

Mais adiante, o autor retoma esse ponto de usar o que o aluno já conhece:

O princípio poderia também ser aplicado à associação da língua alvo com a língua que o aprendiz já conhece. O nosso objetivo é permitir que esse aprendiz venha a conhecer a língua estrangeira da mesma maneira que concebe a sua própria língua materna e a usá-la como atividade comunicativa. Isso posto, seria razoável fazer um apelo ao conhecimento do aprendiz sobre como ele usa a sua primeira língua para se comunicar, em outras palavras, seria razoável recorrer ao *uso de tradução*. [grifo meu]

WIDDOWSON (1991, p. 215 – 216) sugere vários pontos de inserção da tradução no esquema discurso a discurso, tanto em posições intermediárias, como no produto final. De qualquer modo que se use a tradução, o autor adverte:

A tradução aqui se constitui, (...), numa experiência de uso da linguagem e não simplesmente de formas gramaticais e o seu propósito é o de tornar o aprendiz consciente da força comunicativa que tem a língua-alvo aproveitando-se do exemplo de funcionamento da sua própria língua.

O princípio da integração já foi abordado acima, quando se apresentou o esquema discurso a discurso. O terceiro princípio proposto por Widdowson, o do controle, é relacionado com a gradação.

WIDDOWSON (1991, p. 217) afirma que tradicionalmente, o controle sobre o aprendizado de línguas é conseguido “através da imposição de limites rígidos ao insumo.” O modo como as “amostras de linguagem são cuidadosamente dosadas e filtradas para o aprendiz” faz com que seja difícil para o aluno ter com a língua estrangeira experiências parecidas com a que tem com sua língua materna.

WIDDOWSON (1991, p. 218) propõe um outro tipo de controle, em vez de:

...restringir a quantidade de linguagem à qual o aprendiz será exposto restringimos a quantidade de atenção que ele presta àquilo a que se expõe. Conseguimos isso limitando o tipo de tarefa de interpretação que o aluno vai realizar. A vantagem desse tipo de controle é que ele já é um traço característico do comportamento comunicativo ao passo que o controle através da limitação das amostras não o é. Quando ouvimos uma conversa ou lemos algo sabemos como ajustar nossa atenção: o insumo é uma coisa mas aquilo que absorvemos é outra. De fato impomos nosso próprio filtro aos dados da linguagem da língua-alvo. (WIDDOWSON, 1991, p. 218)

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. É também uma pesquisa terminológica, pois essa é a natureza dos dados que visa coletar. Quanto aos procedimentos, ela segue uma metodologia baseada na análise de conteúdo.

Os passos tomados no desenvolvimento desta pesquisa estão abaixo descritos.

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Essa é uma fase de leituras “flutuantes”, ou seja, de seguir o fluxo das idéias sem tanto compromisso. Essa fase da pesquisa acompanhou o processo de delimitação do tema. Quanto à área do ensino de línguas, já tendo decidido abordar algum aspecto coberto no livro **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, essa obra acabou virando um ponto de partida para outros livros e artigos. Dela, parti coletando materiais basicamente em três direções: suas fontes, publicações que o citam e outras obras do mesmo autor.

Para a análise de conteúdo, coletei os consagrados manuais de Krippendorff e Bardin, pensando nas possibilidades operacionais dessa metodologia. Já na área de terminologia, que para mim foi todo um mundo novo a explorar para este trabalho, iniciei a leitura e coleta por autores consagrados de linha tradicional para desenvolver uma base sólida. A seguir, fui seduzido pelas propostas da TCT, e conseqüentemente pela obra de sua figura de proa, Maria Teresa Cabré e outros autores que seguem essa linha.

3.2 LEITURA TÉCNICA

Nessa fase foram feitos os fichamentos dos materiais coletados na fase anterior. A leitura usa a técnica de “leitura por alto” (skimming) para extrair a idéia geral do texto e ter uma noção do mapeamento das informações nele contidas. A partir daí se passa à “leitura particularizada” (scanning) para se coletar trechos relevantes (notados como citação direta ou paráfrases) e detalhes que possam fazer parte de um resumo ou crítica do material ou parte deles.

3.3 REVISÃO DE LITERATURA

Para a seção de análise de conteúdo, tentou-se concentrar nos procedimentos metodológicos em si e na base teórica da análise de conteúdo. Misturaram-se conceitos de Krippendorff de Bardin (ver seção 2.2).

Para a seção de Terminologia, os fichamentos foram impressos cada um em uma cor (para não perder de vista a origem de cada informação). A seguir, os trechos coletados (citações) e os reformulados (paráfrases, simplificações do original, críticas ao original) foram recortados, analisados um a um quanto ao tema e agrupados em grupos temáticos. Então, procedeu-se a uma organização sistemática desses temas, cujas linhas gerais podem-se ver no sumário da seção 2.1 desta dissertação. Em seguida, foram selecionados os trechos mais representativos de cada tema e descartados os demais. A partir de uma colagem desses trechos seguindo a ordem indicada pela sistematização, foi redigido um texto coeso (nos seu melhores momentos).

O procedimento descrito no parágrafo anterior foi a primeira das três análises de conteúdo realizadas no decorrer desta pesquisa. Note como se segue os passos descritos por Krippendorff¹³: a elaboração de dados (coleta de trechos, reformulação de alguns, corte dos trechos e classificação), redução de dados (eliminação pelo critério de grau de relevância), inferência (utilizada na fase de coleta, na reformulação e na criação da sistematização, na redação do texto final), e a análise, ou melhor, síntese final dos dados em um texto coeso e coerente.

O procedimento para a produção da seção sobre as bases teóricas do ensino comunicativo também foi uma análise de conteúdo e está descrita mais adiante por razões que logo se esclarecerão.

3.4 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Tendo-se estabelecido o tema da pesquisa como o ensino comunicativo de línguas e o foco nos conceitos expressos nos textos de especialidade que cobrem esse

¹³ Ver seção 2.2.4 Procedimentos na p. 38.

tópico, procedeu-se a delimitação do corpus para coleta de dados. Foram selecionados, dentre os materiais levantados na primeira fase da pesquisa, os que fossem mais representativos em exposição e explicação de conceitos relevantes. Além do livro de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, que condensa todos esses conceitos e os expande em um contexto de aplicação no Brasil, foram selecionadas quatro fontes, todas citadas e recomendadas no livro acima. Todas cobrem conceitos largamente utilizados no mesmo livro. São elas:

- a) o artigo de Hymes *On communicative competence*, cotendo seu histórico desafio ao celebrado conceito de Chomsky;
- b) o livro de **Krashen Principles and practice in second language acquisition**, onde ele sistematiza uma teoria de aquisição de segunda língua que cai como uma luva para os proponentes de um ensino de línguas focalizado no uso;
- c) o artigo de Wilkins *Grammatical, situational and notional syllabuses*, que sistematiza uma nova proposta de conteúdo para o ensino de línguas;
- d) o livro de Widdowson **O ensino de línguas para a comunicação**, em que Widdowson destrincha o modo como o discurso cria significados e, a partir daí, critica métodos e técnicas tradicionais e propõe uma metodologia voltada para o uso em vez da forma.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como já foi dito, a metodologia da análise de conteúdo foi aplicada em três instâncias diferentes. Já sabemos que a primeira instância foi na produção da seção 2.1 Terminologia. As outras duas foram feitas sobre partes diferentes do corpus descrito acima. O livro de Almeida Filho foi pesquisado em mais detalhe e esse processo é descrito em 3.5.2. A seção seguinte descreve o trabalho feito em cima dos outros materiais, que são chamados de fontes por causa da natureza de sua relação com **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**.

3.5.1 A análise do conteúdo das fontes

O processo aqui foi parecido com o descrito em 3.3 acerca do processo de produção da seção sobre Terminologia. Houve o mesmo processo de fichamento com coleta e reformulação de trechos, sua classificação temática e redução, sistematização e recriação do texto. Porém, houve diferenças significativas, quais sejam:

- a) a coleta de trechos seguiu critérios mais estritos – a leitura concentrou-se em trechos que contivessem conceitos utilizados no livro de Almeida Filho e a coleta nos que, dentre eles, contivessem informações que pudessem definir ou clarificar esses conceitos;
- b) a sistematização foi feita fonte por fonte;
- c) tentou-se, no texto final, manter a “voz” do autor do texto original, inclusive se usando terminologia que tipifica aquele autor ou escola de pensamento a que se filia e se privilegiando citações em discurso direto.

O textos resultantes desse processo de análise de conteúdo, que se podem achar na seção 2.3 Bases teóricas do ensino comunicativo, são versões simplificadas dos originais e têm a pretensão de funcionarem como um “facilitador” ou pré-requisito para a leitura de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Também é importante notar que esses textos recriados respondem em parte a pergunta principal. Um modo de aumentar a certeza sobre a interpretação de conceitos presentes no texto de Almeida Filho é pesquisar os mesmos conceitos em outras fontes.

Além disso, o processo de produção desses textos, aumentou a capacidade deste pesquisador de fazer inferências corretas ao analisar textos especializados que tratam da temática do ensino comunicativo de línguas. Tal capacidade será utilíssima no estágio seguinte da pesquisa.

3.5.2 Análise do Conteúdo de **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**

Esse livro foi escolhido como fonte de coleta de informações terminológicas. A primeira providência foi localizar, em uma visão macro, termos essenciais, de preferência simples. Foram investigados elementos estruturais marcados do livro, como capa e contracapa, títulos de capítulos e seções, ilustrações, palavras chave e

também se levou em consideração o conteúdo do livro como um todo. Os termos selecionados foram:

1. dimensão (ões);
2. comunicação (e comunicar);
3. comunicativo (-a, -s, -mente, -izar, -ismo, -ista);
4. ensino (e ensinar);
5. ensino-aprendizagem (também aprender e ensinar);
6. aprendizagem (e aprender);
7. abordagem
8. competência

Procedeu-se, então à digitalização do texto de Almeida Filho e a localização de todas as instâncias de ocorrência de cada um dos termos acima. A localização foi feita com o recurso “localizar” do menu “editar” do Microsoft Word ®. Cada instância foi recolhida dentro de um trecho (cada um desses trechos será uma das nossas unidades de registro para a análise de conteúdo) que contivesse contexto suficiente para que ele fosse uma unidade de significado mais ou menos independente e que contivesse também variedade de outros termos.

Nesse ponto operou-se a primeira redução de dados. Ponderou-se que muitos dos trechos eram repetidos, pois muitos dos seis conceitos selecionados apareciam nos mesmos contextos. Foram selecionados para investigação os trechos contendo o termo “comunicativo” (ou suas variações), que se mostrou não só o mais freqüente de todos, mas também o que aparecia em contextos com cada um dos outros, e também aparecia combinado com todos os outros formando termos complexos (com a exceção de “comunicação” por motivos óbvios). Uma lista completa dos trechos utilizados como unidades de registro na próxima fase da análise de conteúdo pode ser achada no Anexo.

Dentro de cada unidade de registro (trecho contendo “comunicativo”) foram identificadas e coletadas dois tipos de unidades de registro. Coletaram-se termos, que foram identificados tanto com base em conhecimento prévio do coletor (por já tê-los visto definidos e utilizados em outras fontes) e também em critérios formais e de uso

que foram introduzidos na seção 2.1.6.2 Do texto ao termo. A partir da lista de termos coletados (mais de 200) foi criado um sistema de conceitos. A sistematização é a fase da síntese dos dados e o sistema de conceitos o primeiro produto desta análise.

Foram procuradas, dentro de cada trecho, também proposições, que foram em sua maioria reformuladas para poderem ser expressas em períodos independentes. Foram procuradas proposições que contivessem pelo menos um termo¹⁴, de preferência mais de um (pela possibilidade de se identificar relações entre termos). Para a coleta e reformulação (as duas demandando a ação da inferência) foram utilizadas pistas advindas tanto da coesão textual (forma) quanto da coerência (uso). As proposições foram redigidas de modo a serem fiéis ao conteúdo proposicional do texto e também à voz do autor. O produto dessa parte da análise é uma lista com as proposições reformuladas, que é apresentada na seção seguinte.

É bom ressaltar que não foram retiradas proposições de todos os trechos apreciados. Em alguns poucos porque o trecho não dava margem a extrações de proposições muito significativas, mas, na maioria dos casos, porque se percebeu que o conteúdo já havia sido coberto de maneira idêntica ou muito semelhante a um trecho já trabalhado.

A figura 9 abaixo ilustra a interface criada em colaboração um especialista em informática para a coleta simultânea de termos e de proposições, uma espécie de ficha terminológica eletrônica. Ela é feita a partir do programa Microsoft Access®, que é um programa simples de bancos de dados que faz parte do pacote do Microsoft Office®. Devo ressaltar o simples aqui. O programa apenas armazena dados em tabelas e faz relatórios cruzando esses dados. Todos os dados que compõem a tabela têm de ser adicionados um a um pelo pesquisador. O programa não faz buscas no texto, o pesquisador sim.

¹⁴ “Termo” no sentido de unidade terminológica, não no sentido que tem na Lógica.

FIGURA 9 – INTERFACE PARA A COLETA DE PROPOSIÇÕES E TERMOS

Cadastro Tecu

Trecho

Número: 3.2 Comunicativ- (o, os, as, amente, izar, ismo, ista) Pag. 8

Texto:

Este livro toma uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo como seu elemento catalisador para caracterizar as múltiplas variantes de ensino contemporâneo de línguas no Brasil e exterior e avança, ao longo dos capítulos, na sua caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época. Para sinalizar como se difratou o movimento comunicativo (revelando índices da sua evolução) escolhi o título Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressivista. Esta última tendência tem se mostrado particularmente pródiga em possibilidades e por isso também se difrata em outras realizações, apontadas no capítulo 4

Proposições:

3.2.a O movimento comunicativo se difratou em um contínuo que vai do falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo esp
 3.2.b O comunicativo progressivista tem se tomado uma tendência pródiga em possibilidades.
 3.2.c O comunicativo progressivista, por ser pródigo se difrata em outras realizações
 3.2.d As realizações do comunicativo progressivista são apontadas no capítulo 4
 3.2.e Há múltiplas variantes do ensino de línguas no Brasil e no exterior.
 3.2.f Este livro apresenta a caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época do ensino

Nova:

Adiciona Proposição Exclui Proposição

Termos

Termos presentes no trecho atual:

- comunicativo funcionalizado
- comunicativo inocente
- comunicativo progressivista
- dimensões comunicativas
- ensino comunicativo
- ensino de línguas
- falso comunicativo
- movimento comunicativo
- ultra comunicativo

Remove >>

<< Inclui

Todos os demais termos cadastrados:

- (re) construção de conhecimento
- Abordagem
- abordagem comunicativa
- abordagem gramatical
- abordagem gramaticalista
- ação comunicativa concreta
- ação pedagógica
- ação pedagógica na sala de aula de língua estrangeira
- ações na língua estrangeira
- adequação
- aluno
- aluno receptor
- aluno-aprendiz
- âmbito gramatical
- âmbito pragmático

Adiciona termo grifado Exclui Termo Selecionado

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção se analisam dados obtidos a partir do livro de José Carlos Paes de Almeida Filho **Dimensões comunicativas no ensino de língua**.

Os dados, obtidos por análise de conteúdo, giram em torno da Unidade Terminológica (ou termo) denominada “comunicativo” e suas variações (plural, feminino ou combinada com –mente, –izar, ou –ista). Esse grupo se divide em dois tipos de unidade. Há frases que são o resultado de coleta e reelaboração do conteúdo proposicional de parte do texto de Almeida Filho. Essas frases são aqui chamadas de proposições. E há também termos coletados nos mesmos contextos que essas proposições.

A análise feita sobre essas proposições é temática, e um campo temático representado por gráfico de setas é desenhado a partir dessa análise. A partir do campo temático foram selecionados termos representativos de cada categoria, ou seja, houve também uma classificação temática de parte dos termos coletados.

4.1 AS PROPOSIÇÕES E OS TERMOS

Partiu-se do objetivo de se identificar a base teórica do ensino comunicativo no texto especializado. Para tanto, depois de se ler extensamente sobre a temática escolhida, realizou-se uma análise do conteúdo do livro acima citado, seguindo a orientação da Teoria Comunicativa da Terminologia de se partir do próprio texto para se coletar dados terminológicos. Para isso, foi preciso um índice formal para se indicar zonas “quentes” do livro de onde se concentrariam os dados procurados. Esse índice foi a presença de “comunicativo”.

Estando isso decidido, coletaram-se trechos do livro (num total de 65, que podem ser vistos no anexo) que continham o termo “comunicativo” em contexto. A idéia foi apostar na co-ocorrência dessa unidade terminológica com outras importantes para se definir as bases do ensino comunicativo. A idéia foi bem sucedida. Mais de duzentos termos foram coletados dentro dos trechos analisados.

Além da coleta de termos, realizou-se, concomitantemente, uma coleta de proposições expressas no texto. A idéia atrás de se fragmentar o texto de especialidade em proposições é derivada da constatação da alta densidade proposicional desse tipo de discurso, o que, se por um lado diminui a redundância conservando o conteúdo informativo, por outro causa um adensamento nesse tipo de texto que o torna quase impenetrável para não-iniciados. Esperava-se que um “aeramento” do discurso tornasse o conteúdo proposicional mais disponível, o que realmente veio a se passar.

As proposições foram identificadas tanto através da interpretação de recursos coesivos como pelo recurso à coerência, numa operação que me pareceu como descrever um texto. As proposições, adverte-se, não são meros recortes do texto original, mas re-elaborações dele. E também há proposições elaboradas a partir de elementos não verbais, como as advindas do trecho 3.4. Com a exceção de “a”, são todas baseadas em uma ilustração. As proposições foram elaboradas para serem sintaticamente independentes e o menos complexas possível em termos de estrutura, porém ainda sendo fiéis ao conteúdo proposicional de seus correspondentes no original e à voz do autor do livro em que estão baseadas.

Todas as proposições contêm pelo menos um termo e em sua maioria mais de um. No caso de variações nas denominações, escolheu-se geralmente uma forma padrão. Um exemplo é o caso de L2, LE, língua estrangeira, outra língua etc., que foram normalizadas para “língua estrangeira”. Palavras como “vital”, “útil”, “imprescindível” foram mantidas para preservar os juízos de valor do autor original. Semelhanças formais foram perseguidas não só com fins de clarificar conceitos, mas também para facilitar o possível reagrupamento das proposições de diferentes formas.

Abaixo, na tabela 11, há um exemplo de um trecho coletado no livro **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**¹⁵ seguido pelas proposições elaboradas a partir dele e os termos nele coletados.

¹⁵ Um lembrete ao leitor: todos os trechos pesquisados se encontram reproduzidos no anexo 1.

TABELA 11 – EXEMPLO DE TRECHO COLETADO

Nº do trecho	Pg.	trecho
3.4	9	<p>Uma competência comunicativa (incluindo o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis) poderia ser representado da seguinte maneira condensando contribuições teóricas de autores básicos como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD CC[competência comunicativa] --> CL[competência lingüística] CC --> CS[competência sócio-cultural] CC --> CM[competência meta] CC --> CE[competência estratégica] CC --> GA[graus de acesso] CL --> CLC[conhecimentos lingüísticos (código)] CS --> CSC[conhecimentos sócio-culturais e estéticos] CM --> CMC[conhecimentos metalingüísticos e meta-comunicativos] CE --> CME[conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação] GA --> H[habilidades] CLC --> P[possibilidade] CSC --> V[viabilidade] CMC --> V CME --> A[adequação] H --> D[desempenho] P --> AG[âmbito gramatical] V --> AP[âmbito pragmático] A --> AP D --> AP </pre> </div>

FONTE: ALMEIDA FILHO (2002. p. 9)

Trecho 3.4 Proposições:

- a) Se o leitor quiser se aprofundar no conceito de competência comunicativa, deve ir ao fim deste capítulo, procurar as referências para Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) e ler esses textos.
- b) O grau de acesso aos conhecimentos disponíveis depende das habilidades dos sujeitos do discurso.
- c) Para se ter competência estratégica é preciso ter conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação
- d) Para se ter competência meta é preciso ter conhecimentos metalingüísticos e conhecimentos meta-comunicativos.
- e) Para se ter competência sócio-cultural é necessário ter conhecimentos sócio-culturais e conhecimentos estéticos.
- f) A possibilidade de comunicação está ligada aos conhecimentos lingüísticos dos sujeitos participantes.

- g) A competência lingüística está ligada ao âmbito gramatical
- h) Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) deram contribuições importantes para o campo de conceitos encabeçado por competência comunicativa.
- i) Fazem parte da competência comunicativa: competência lingüística, competência socio-cultural, competência meta, competência estratégica e graus de acesso aos conhecimentos disponíveis.
- j) A competência meta está ligada à viabilidade de comunicação.
- k) A competência meta, a competência estratégica e os graus de acesso aos conhecimentos disponíveis estão relacionados com o âmbito pragmático.
- l) A viabilidade, adequação e desempenho fazem parte do âmbito pragmático.
- m) A competência estratégica está ligada à adequação da comunicação.
- n) Para se ter competência lingüística é necessário ter conhecimento lingüístico, ou seja conhecer o código lingüístico.

Termos no trecho:

conhecimentos estéticos	âmbito pragmático
competência meta	conhecimentos de sobrevivência na interação
mecanismos de sobrevivência na interação	âmbito gramatical
possibilidade	competência comunicativa
adequação	competência estratégica
viabilidade	competência lingüística
habilidade	código lingüístico
conhecimentos sócio-culturais	competência comunicativa
conhecimentos metalingüísticos	competência socio-cultural
conhecimentos metacomunicativos	grau de acesso aos conhecimentos disponíveis
conhecimentos lingüísticos	

A seguir estão listados os termos coletados e as proposições. A longa lista de frases pode parecer tediosa. Recomenda-se que a leitura da lista de proposições seja encarada como a de um texto simplificado, em que o leitor tem tempo de respirar de

idéia em idéia, e de vez em quando, revisar o que leu através da leitura de alguns termos chave.

4.1.1 Lista de Proposições

As proposições vêm listadas por trecho em que aparecem e os trechos aparecem no livro na ordem em que estão aqui listados. O nº 3 na frente do número de cada trecho se refere ao termo comunicativo, que era o termo 3 na lista original usada para a definição das unidades de registro. Podem-se comparar as proposições abaixo reformuladas com os trechos do original que se encontram no Anexo.

Os números que aparecem antes dos termos são seus números de registro no programa de coleta e refletem apenas a ordem em que foram coletados. Foram deixados porque indicam, se próximos, que os termos a que se referem têm grande probabilidade de terem sido recolhidos em pontos próximos do texto.

Trecho 3.1 Proposições:

- a) Há dimensões que são comunicativas.
- b) Há dimensões comunicativas no ensino de língua estrangeira.

Termos no trecho:

23 ensino de língua estrangeira

24 dimensões comunicativas

1 dimensão (ões)

Trecho 3.2 Proposições:

- b) Há múltiplas variantes do ensino de línguas no Brasil e no exterior.
- c) O movimento comunicativo se difratou em um contínuo que vai do falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado comunicativo inocente e comunicativo progressivista.
- d) O comunicativo progressivista tem se tornado uma tendência pródiga em possibilidades.

- e) As realizações do comunicativo progressivista são apontadas no capítulo 4.
- f) Este livro apresenta a caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época do ensino comunicativo.
- g) Dimensões podem indicar um processo de difração.
- h) O comunicativo progressivista, por ser pródigo, se difrata em outras realizações.

Termos no trecho:

- 28 falso comunicativo
- 32 comunicativo progressivista
- 31 comunicativo inocente
- 29 ultra comunicativo
- 24 dimensões comunicativas
- 27 movimento comunicativo
- 26 ensino de línguas
- 25 ensino comunicativo
- 30 comunicativo funcionalizado

Trecho 3.3 Proposições:

- a) A construção de discurso depende das trajetórias e das capacidades intrínseca distintas dos sujeitos participantes.
- b) A construção de discurso é geralmente fruto de um processo de negociação entre seus sujeitos.
- c) Os participantes da interação social são sujeitos históricos
- d) Codificar e decodificar informações como num jogo de espelhos é redutivo e insuficiente demais para propiciar a aprendizagem de língua estrangeira.
- e) A aprendizagem de língua estrangeira, de um ângulo comunicativo, precisa se dar numa matriz comunicativa de interação social.
- f) Comunicação é uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento

Termos no trecho:

- 34 interação social
- 39 matriz comunicativa de interação social.
- 41 Codificar informações
- 40 decodificar informações
- 35 (re) construção de conhecimento
- 33 aprendizagem de uma nova língua
- 2 Comunicação (comunicar)
- 37 troca de informações

Trecho 3.4 Proposições:

- a) Se o leitor quiser se aprofundar no conceito de competência comunicativa, deve ir ao fim deste capítulo, procurar as referências para Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) e ler esses textos.
- b) O grau de acesso aos conhecimentos disponíveis depende das habilidades dos sujeitos do discurso.
- c) Para se ter competência estratégica é preciso ter conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação
- d) Para se ter competência meta é preciso ter conhecimentos metalingüísticos e conhecimentos meta-comunicativos.
- e) Para se ter competência sócio-cultural é necessário ter conhecimentos sócio-culturais e conhecimentos estéticos.
- f) A possibilidade de comunicação está ligada aos conhecimentos lingüísticos dos sujeitos participantes.
- g) A competência lingüística está ligada ao âmbito gramatical
- h) Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) deram contribuições importantes para o campo de conceitos encabeçado por competência comunicativa.
- i) Fazem parte da competência comunicativa: competência lingüística, competência socio-cultural, competência meta, competência estratégica e graus de acesso aos conhecimentos disponíveis.

- j) A competência meta está ligada à viabilidade de comunicação.
- k) A competência meta, a competência estratégica e os graus de acesso aos conhecimentos disponíveis estão relacionados com o âmbito pragmático.
- l) A viabilidade, adequação e desempenho fazem parte do âmbito pragmático.
- m) A competência estratégica está ligada à adequação da comunicação.
- n) Para se ter competência lingüística é necessário ter conhecimento lingüístico, ou seja conhecer o código lingüístico.

Termos no trecho:

- 52 conhecimentos estéticos
- 47 competência meta
- 56 mecanismos de sobrevivência na interação
- 58 possibilidade
- 60 adequação
- 59 viabilidade
- 57 habilidade
- 51 conhecimentos sócio-culturais
- 53 conhecimentos metalingüísticos
- 54 conhecimentos metacomunicativos
- 49 conhecimentos lingüísticos
- 63 âmbito pragmático
- 55 conhecimentos de sobrevivencia na interação
- 62 âmbito gramatical
- 42 competência comunicativa
- 48 competência estratégica
- 45 competência lingüística
- 50 código lingüístico
- 43 competência comunicativa
- 46 competência socio-cultural
- 44 grau de acesso aos conhecimentos disponíveis

Trecho 3.5 Proposições:

- a) O alcance atual das teorizações sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas é um problema.

- b) Não sabemos se as perguntas que levantamos sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas são apropriadas.
- c) Os profissionais da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira concordam que é necessário compreender os fundamentos do ensino comunicativo e da pesquisa comunicativa.

Termos no trecho:

64 pesquisa comunicativa

25 ensino comunicativo

66 ensino - aprendizagem de línguas

Trecho 3.6 Proposições:

- a) Está superada a visão do professor emissor e do aluno receptor.
- b) O fato do professor ser apenas emissor e do aluno apenas receptor caracteriza uma relação opressiva de cima para baixo.
- c) As forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas.
- d) As forças discursivas entre interlocutores são configurações complexas, multiniveladas e recombinantes de fatores.
- e) Há uma assimetria inerente aos papéis de professor e aluno.
- f) É uma posição populista tentar apagar a assimetria entre os papéis de professor e aluno.
- g) A persuasão discursivo-comunicativa não pretende ser redentora de males.

Termos no trecho:

68 professor emissor

72 forças discursivas entre interlocutores

71 forças discursivas

69 aluno receptor

70 discursivo-comunicativa

Trecho 3.7 Proposições:

- a) A competência implícita é constituída de intuições, crenças e experiências.
- b) Quando o professor já possui uma competência lingüístico-comunicativa para

operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar.

- c) A competência implícita é a competência mais básica do professor.

Termos no trecho:

67 professor
75 competência lingüístico-comunicativa
76 situações de uso da L-alvo
4 ensin- (o, -ar)
77 competência implícita

Trecho 3.9 Proposições:

- a) A interlíngua se desenvolve junto com a competência comunicativa.
b) O aluno pode receber insumo para desenvolver competência comunicativa só de ouvir o professor falar.

Termos no trecho:

6 aprend- (er, izagem)
67 professor
80 aluno
42 competência comunicativa
78 interlíngua
79 material

Trecho 3.10 Proposições:

- a) Quase todos os professores desejam que seus alunos desenvolvam competência comunicativa.
b) Mesmo quando os professores tentam fazer com que seus alunos desenvolvam competência comunicativa, muitas vezes o resultado é competência lingüística.

Termos no trecho:

84 competência comunicativa da L-alvo
67 professor
82 competência formal lingüística
81 L-alvo

Trecho 3.11 Proposições:

- a) O aluno pode aprender sobre a língua alvo e não desenvolver competência comunicativa plena.
- b) O conhecimento meta-comunicativo e o conhecimento meta-lingüístico formam uma subcompetência da competência lingüística.
- c) A subcompetência meta tem um valor auxiliar desprezível na aquisição.
- d) À subcompetência meta é imputado prestígio social.
- e) A subcompetência meta é formada pelo conhecimento meta-comunicativo e o conhecimento meta-lingüístico.
- f) O conhecimento meta-comunicativo e o conhecimento meta-lingüístico são revelados no saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais.
- g) O conhecimento meta-comunicativo é menos trabalhado pelos professores que o conhecimento meta-lingüístico.
- h) Professores frequentemente trabalham em suas aulas o conhecimento meta-lingüístico e o conhecimento meta-comunicativo.
- i) Ao se desenvolver competência lingüística não se desenvolve necessariamente competência comunicativa.
- j) Tem-se competência comunicativa plena em uma língua quando se pode interagir propositadamente e verbalmente com outros falantes dela.
- k) Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística.

Termos no trecho:

92 uso comunicativo

67 professor

81 L-alvo

95 regras socioculturais

94 regras gramaticais

54 conhecimentos metacomunicativos

53 conhecimentos metalingüísticos
96 sistema da L-alvo
90 subcompetência
80 aluno
45 competência lingüística
43 competência comunicativa
82 competência formal lingüística
47 competência meta
93 subcompetência meta

Trecho: 3.12

Termos no trecho:

98 aula comunicativa
99 aula comunicativa de língua estrangeira

Trecho 3.13 Proposições:

- a) É vital que o aluno de língua estrangeira tenha contato pessoal mediado pela língua estrangeira.
- b) É raro que o aluno de língua estrangeira tenha contato pessoal mediado pela língua estrangeira fora da sala de aula.
- c) A sala de aula não é o único cenário onde se deve dar o ensino de língua estrangeira.
- d) Os procedimentos estabelecidos na sala de aula são chave para a construção de significados e ações na língua estrangeira.
- e) O aprendiz de língua estrangeira teria dificuldade em encontrar um ambiente propício para a construção de significados e ações na língua estrangeira fora da sala de aula de língua estrangeira.

Termos no trecho:

105 ações na língua estrangeira
108 construção de ações na língua estrangeira
107 construção de significados na língua estrangeira
102 condições afetivas
25 ensino comunicativo

80 aluno
101 contato pessoal mediado pela língua estrangeira
100 contato pessoal
83 nova língua
106 significados na língua estrangeira

Trecho 3.14 Proposições:

- a) A hipótese do organizador, a hipótese do filtro afetivo, a hipótese do monitor são partes importantes do modelo de aquisição de língua estrangeira de Krashen.
- b) O insumo pode ou não se transformar em capacidade comunicativa.
- c) Um contexto lingüístico comunicativo é um contexto de uso propositado da língua estrangeira.
- d) A contribuição de Krashen (1982) para as teorizações sobre a aquisição de língua estrangeira é importante.
- e) A contribuição mais importante de Krashen é seu modelo de aquisição de língua estrangeira.

Termos no trecho:

116 monitor consciente de regras
115 capacidade comunicativa
119 aprendiz
110 organizador
114 insumo lingüístico
112 insumo
109 modelo de aquisição
113 monitor
118 aquisição de língua estrangeira
111 filtro afetivo

Trecho 3.15

Termos no trecho:

120 propriedade comunicativa

123 fala do aluno
124 fala do professor
121 atividades de consolidação
122 função
125 forma gramatical

Trecho 3.16

Termos no trecho:

127 capacidade de expressão comunicativa
129 Lingüística Aplicada/Ensino de Línguas
130 gramaticalista

Trecho 3.17

Termos no trecho:

132 método comunicativo
23 ensino de língua estrangeira
131 método comunicativo de ensino de língua estrangeira

Trecho 3.18 Proposições:

- a) Um método comunicativo busca oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível.
- b) Um método comunicativo é uma forma estabilizada de prática de ensino de língua estrangeira baseado em uma abordagem comunicativa.
- c) Um método comunicativo tem como objetivo criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa língua estrangeira.
- d) Um método comunicativo pode não esgota seu potencial em oralidade e carga informativa.
- e) Um método comunicativo não exige um professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral.
- f) A característica mais saliente dos métodos ditos não-ortodoxos tais como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopédia é buscar oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível.

- g) O ensino comunicativo torna necessária a compreensão do potencial comunicativo de um procedimento metodológico.
- h) O método comunicativo progressivista inclui atividades de auto conhecimento e atividades de interação com tópicos reais e ideologicamente conflitivos.
- i) Um método comunicativo tem foco no sentido, foco no significado e na foco na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.
- j) Um tipo de método comunicativo é o com foco na forma (gramatical) e comunicativizado.
- k) Os métodos comunicativos não são de um único tipo.
- l) O ensino comunicativo não descarta a explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc).
- m) O ensino comunicativo não usa formas gramaticais para organizar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.
- n) O ensino comunicativo oferece atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para capacitar o aluno para a interação real com outros falantes-usuários da língua estrangeira.
- o) Um tipo de método comunicativo é o comunicativo progressivista.
- p) Um método comunicativo não exige um professor que execra a gramática.

Termos no trecho:

- 138 comunicativizado
- 135 interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira
- 133 sentido
- 134 significado
- 136 procedimento metodológico
- 25 ensino comunicativo
- 132 método comunicativo
- 32 comunicativo progressivista
- 140 aprendizagem não-defensiva
- 141 método não-ortodoxo
- 143 desempenho real numa língua estrangeira

144 potencial metodológico comunicativo

137 procedimento metodológico comunicativo

Trecho 3.19 Proposições:

- a) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica.
- b) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz.
- c) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, oferecer condições para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até para rotinização de subsistemas lingüísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo.
- d) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc.
- e) Há uma diferença entre atividade e tarefa comunicativa.
- f) São variáveis afetivas: motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua estrangeira e auto-confiança, entre outras.
- g) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, reconhecer erros como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em língua estrangeira.
- h) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas.
- i) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, tolerar (por compreender) o papel de apoio da língua materna
- j) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais etc.).

- k) Ser um professor comunicativo significa, entre outras coisas, propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da língua estrangeira que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento.
- l) Um método comunicativo se distingue dos gramaticais por usar materiais que incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa.
- m) Um método comunicativo se distingue de um gramatical por usar técnicas interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula.
- n) Um método comunicativo freqüentemente compartilha características com métodos gramaticais.
- o) O que mais caracteriza um método comunicativo é uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical.
- p) Em um método comunicativo, o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno apensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua.

Termos no trecho:

- 178 motivação
- 166 outra língua
- 167 aprendizagem subconsciente
- 168 aprendizagem consciente
- 169 regularidade lingüística
- 170 rotinização de subsistemas lingüísticos
- 171 subsistema lingüístico
- 174 terminação verbal
- 165 erro
- 177 variável afetiva
- 173 pronome
- 179 ansiedade
- 180 inibição

181 empatia com as culturas dos povos que usam a língua estrangeira
184 conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo
176 variação individual
155 prática da língua estrangeira
164 papel da língua materna
145 produção de significados
146 produção de de formas do sistema gramatical
148 língua materna LM
151 técnica interativa
152 trabalho em pares
175 uso comunicativo da língua estrangeira
154 uso da língua estrangeira
156 nomenclatura comunicativa
157 aprendizagem da comunicação na língua estrangeira
159 tópico
160 cenário
161 função comunicativa
162 tarefa comunicativa
163 papel social
153 trabalho em pequenos grupos

Trecho 3.20 Proposições:

- a) Um método comunicativo é por natureza complexo e multinivelado.
- b) Ser um professor comunicativo exige maior conhecimento teórico e melhor desempenho lingüístico que ser um professor gramaticalista.

Termos no trecho:

186 desempenho lingüístico na língua-alvo
185 conhecimento teórico

Trecho 3.21 Proposições:

- a) Para ser um professor comunicativo é imprescindível adotar uma postura profissional de busca e reconstrução crítica.
- b) Para ser um professor comunicativo é preciso refletir sobre sua prática de

ensino e sobre a aprendizagem de língua estrangeira.

- c) Implementar um método comunicativo autêntico é uma tarefa difícil e às vezes ambígua.

Termos no trecho:

190 busca e reconstrução crítica
189 postura profissional
187 método comunicativo autêntico
188 comunicativizar

Trecho 3.22

Termos no trecho:

147 ser comunicativo
191 sala de aula de língua estrangeira

Trecho 3.23 Proposições:

- a) A abordagem comunicativa é mais ampla do que o movimento nocional-funcional de ensino de línguas.
- b) Abordagem comunicativa é sinônimo de movimento nocional funcional de ensino de línguas em muitos aspectos práticos.
- c) O comunicativismo é precedido pelo ensino gramaticalista.
- d) O ensino gramaticalista visa a internalização das formas da língua.
- e) As raízes do movimento comunicativo estão nos estudos da semântica.
- f) Um interesse generalizado sobre o ensino comunicativo funcional se estabeleceu dentro da área de ensino de língua estrangeira somente a partir do final da década de 1970.
- g) O movimento comunicativo de ensino de línguas é uma abordagem ou ideologia.

Termos no trecho:

196 nocional-funcional
205 ensino de língua estrangeira moderna (LEM)
204 livro didático
202 ensino comunicativo funcional

201 ação pedagógica na sala de aula de língua estrangeira
200 ação pedagógica
199 abordagem gramatical
197 movimento nocional-funcional de ensino de línguas
195 ensino/aprendizagem/ aquisição de língua estrangeira
194 semântica
193 ensino gramaticalista
192 abordagem comunicativa
198 internalização das formas da língua

Trecho 3.25

Termos no trecho:

206 fim comunicativo
207 efeito pedagógico

Trecho 3.26 Proposições:

- a) Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira.
- b) Preocupar-se mais com o aluno implica em dar menor ênfase no ensinar e mais ênfase nas necessidades do aluno.
- c) A prática do ensino comunicativo deve fazer sentido para a vida do aluno e seu futuro como pessoa.

Termos no trecho:

208 LE
209 professor de LE

Trecho 3.27 Proposições:

- a) A avaliação no ensino comunicativo deve conter uma descrição de desempenho comunicativo.
- b) A avaliação no ensino comunicativo deve ser diferente do que meras notas numéricas.

Termos no trecho:

210 crescimento intelectual
211 capacidade de uso da língua

- 212 aquisição inconsciente
- 213 descrição de desempenho comunicativo
- 214 evento de fala
- 215 evento de escrita

Trecho 3.28

Termos no trecho:

- 216 esforço de aprender dos alunos

Trecho 3.29 Proposições:

- a) Uma postura comunicativa não se obtém ao se autoproclamar comunicativo.
- b) Uma postura comunicativa depende de pressupostos claros sobre o ensino/aprendizagem de línguas.
- c) Uma postura comunicativa não se obtém com o mero uso de materiais ditos comunicativos.
- d) Há materiais que se dizem comunicativos e não são.

- 217 postura comunicativa
- 218 ferramenta de ensino

Trecho 3.31 Proposições:

- a) Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático.
- b) O objetivo no ensino comunicativo é a aquisição por parte do aluno de dum desempenho de uso real da língua estrangeira.
- c) Ser comunicativo demanda consistência e perseverança.
- d) Ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos.
- e) Ser comunicativo significa ser coerente com os pressupostos comunicativos.

Termos no trecho:

- 219 ensino de língua estrangeira (LE)
- 220 não-comunicativo

Trecho 3.33 Proposições:

- a) O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes.
- b) O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem.

Termos no trecho:

221 amostras autênticas de língua-alvo

222 aluno-aprendiz

Trecho 3.34 Proposições:

- a) Um exemplo de aprendizagem comunicativa é calibrar um início de conversa com um superior ou desconhecido para atuar no registro certo.
- b) Um exemplo de aprendizagem comunicativa é poder desempenhar uma seqüência de atos: cumprimento, socialização casual (fática), convite, arranjos e despedida
- c) Um exemplo de aprendizagem comunicativa é aprender o sistema ecológico da Amazônia via a língua-alvo e no andamento sistematizar essa língua no que for necessário para facilitar ou solidificar o processo de aprender.
- d) Um exemplo de aprendizagem comunicativa é descrever com a ajuda de um objeto ou sua representação o funcionamento de um aparelho ou experimento

Termos no trecho:

229 despedida

223 língua-alvo que se está aprendendo

230 processo de aprender

228 arranjos

227 convite

226 socialização casual (fática)

225 cumprimento

Trecho 3.36 Proposições:

- a) Uma nomenclatura foi sistematizada por Wilkins para planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas.
- b) O movimento Comunicativo começa em 1972 quando o linguista aplicado inglês Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional.
- c) Johnson (1982) propõe critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa.
- d) Segundo os critérios de Johnson (1982), para uma técnica de ensino ser comunicativa ela tem de ser exequível, ser relevante enquanto tarefa, transferir informações, ser do tipo quebra cabeça.
- e) Carroll (1980) propõe linhas básicas pelas quais se balizar na construção de procedimentos de avaliação comunicativa: descrição dos participantes, tarefas necessárias, grau de habilidade desejada etc.

Termos no trecho:

- 232 gramática nocional tradicional
- 233 metodologia de base comunicativa
- 235 técnica de ensino
- 237 hiato de informação
- 238 avaliação comunicativa
- 231 papel psicológico

Trecho 3.37 Proposições:

- a) Uma abordagem gramaticalista enfatiza a manipulação de formas.
- b) Mesmo numa abordagem gramaticalista, pode haver momentos em que se ofereça insumo comunicativo suficiente para alguma aquisição por parte de alunos mais motivados.

- c) Não ser comunicativo é construir o ensino em torno das formas da linguagem, principalmente as formas gramaticais.
- d) Ser comunicativo significa proporcionar condições comunicativas de aprendizagem.
- e) O professor pode ser bem intencionado, sincero, otimista e ainda assim não proporcionar condições comunicativas de aprendizagem.
- f) O professor não-comunicativo pode ser muito comunicativo, facilitador de relações sociais na vida fora da sala de aula.
- g) O professor não-comunicativo não está fadado ao fracasso.

Termos no trecho:

239 abordagem gramaticalista

240 criação de diálogos

Trecho 3.38 Proposições:

- a) Ser ou dizer ser comunicativo dá prestígio dentro da área de ensino de língua estrangeira atualmente.
- b) Vários professores se dizem comunicativos mas sua prática de ensino não ratifica que sejam comunicativos.
- c) Ser comunicativo demanda mais do que querer sê-lo.

Trecho 3.39 Proposições:

- a) Para conhecer as bases teóricas do ensino comunicativo é útil ler Hymes (1980), On Communicative competence, van Ek (1979) The Threshold level for modern language learning in schools, Johnson (1982) Communicative syllabus design and methodology, e Almeida Filho (1987) Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas.
- b) Para ser comunicativo é relevante a leitura de resultados de pesquisas sobre os processos internos de aprendizagem de uma língua estrangeira.
- c) Para ser comunicativo o professor deve conhecer as bases teóricas que possibilitam o estudo continuado de novas maneiras de ensinar comunicativamente.

- d) Para ser comunicativo na área de avaliação é recomendável a leitura de Carroll (1980) *Testing communicative performance*.
- e) Para ser verdadeiramente comunicativo é imprescindível ler Wilkins (1976) *Notional Syllabuses*, Widdowson (1991) *O Ensino de línguas para a comunicação* e Almeida Filho (1987) 'Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa'.
- f) Uma fonte abrangente e válida para resultados de pesquisa sobre aquisição de linguagem incorporados a um modelo de aquisição de língua estrangeira é Krashen (1982) *Principles of language teaching and learning*.

Termos no trecho:

- 241 avaliação
- 242 maneiras de ensinar comunicativamente
- 243 coerência comunicativa
- 244 aprendizagem comunicativa

Trecho 3.40 Proposições:

- a) A aula de língua estrangeira tem características singulares em relação às aulas de outras disciplinas.
- b) Aprender uma língua se difere de aprender outras matérias por não se um mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica.

Termos no trecho:

- 246 forma codificada

Trecho 3.41 Proposições

- a) O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.

Trecho 3.42 Proposições:

- a) Para ser comunicativo com livro didático formalista é preciso subverter o ideário e introduzir ilhas de significação.

- b) Para ser comunicativo com livro didático formalista é preciso vasculhar o livro para achar partes salváveis.
- c) Para ser comunicativo com livro didático formalista o professor pode pensar em que situações são prováveis o uso da nova língua, para executar que tarefas, para realizar que atos comunicativos, quais tópicos etc.

Termos no trecho:

247 produção automatizada de padrões

248 estudo consciente

249 ilha de significação

Trecho 3.43 Proposições:

- a) Não se conhece ainda tudo sobre o modo comunicativo de ensinar.
- b) O modo comunicativo de ensinar permanece em parte como potencial latente, não materializável por não se conhecer tudo ainda sobre ele.
- c) Estudos sobre as idéias e efeitos do ensino comunicativo e dos requisitos para ser um professor comunicativo são necessárias e urgentes.

Termos no trecho:

256 avaliação de desempenho comunicativo

255 avaliação de rendimento comunicativo

254 técnica de apresentação e ensaio

252 planejamento de cursos

251 professor de língua estrangeira

250 modo comunicativo de ensinar

253 preparação de materiais

Trecho 3.44 Proposições:

- a) São funções comunicativas: cumprimentar, indagar sobre outros (saúde, família) , indagar sobre plano para o fim de semana.

Trecho 3.47 Proposições:

- a) Widdowson (1978) sugere a escolha de objetivos e conteúdos que sejam por sua força já comunicativos visando o uso autêntico da língua na interação entre as

pessoas.

- b) A fusão da função comunicativa com gramática foi sugerida por autores como J. Alexander (1976), que tenta aninhar as funções dentro de um arcabouço matricial gramatical.

Trecho 3.48 Proposições:

- a) Objetivos comunicativos não são algo novo no horizonte das línguas.

Trecho 3.49 Proposições

- a) Muitos estudantes de línguas obtêm sucesso nos seus propósitos independentemente dos métodos.
- b) Muitíssimos estudantes de línguas acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento das regras.

Termos no trecho:

257 estudante de línguas

Trecho 3.50 Proposições:

- a) Widdowson (1978) recomenda buscar nas outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos e metodologia para suplementar a aprendizagem da língua estrangeira

Trecho 3.51 Proposições:

- a) O texto escrito especialmente para o ensino de línguas é freqüentemente mero mostruário de vocabulário e estruturas formais, costurados com parcos laços de coesão e desvinculados de um contexto comunicativo relevante.
- b) A utilização de textos de outras disciplinas para o ensino de língua estrangeira evita algumas desvantagens do material especialmente feito para ensino de língua estrangeira.
- c) O assunto tratado em textos de outras disciplinas seria não só comunicativamente relevante mas também lingüisticamente apropriado, ao contrário de textos preparados especialmente para o ensino de línguas.
- d) O uso de texto de outras disciplinas beneficiaria o assunto tratado em tais textos

seria não só comunicativamente relevante mas também lingüisticamente apropriado.

Termos no trecho:

- 259 comunicativamente relevante
- 260 lingüisticamente apropriado
- 263 conteúdo autêntico
- 262 conteúdo lingüístico-comunicativo

Trecho 3.52 Proposições:

- a) Na aprendizagem de uma LE no contexto escolar é importante se combinarem conteúdo autêntico e organização de conteúdo lingüístico-comunicativo .

Trecho 3.54 Proposições:

- a) Ao utilizar textos de outras disciplinas para ensinar língua estrangeira, o professor poderia se servir do uso extensivo de recursos não-verbais e quadros de percepção imediata.
- b) Para ser comunicativo é preciso reconhecer um laço estreito entre a gramática e a coerência global do discurso comunicativo.

Termos no trecho:

- 264 recursos não-verbais
- 265 discurso comunicativo

Trecho 3.57 Proposições:

- a) Na avaliação comunicativa as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo (na produção) em tempo real.
- b) A avaliação comunicativa a avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa).
- c) Na avaliação comunicativa o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil.
- d) Na avaliação comunicativa os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta.
- e) Na avaliação comunicativa as validades de conteúdo e externa (plausibilidade)

das amostras de desempenho terá precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

Termos no trecho:

- 266 instrumento de avaliação
- 267 ação comunicativa concreta
- 268 contexto lingüístico e situacional comunicativamente autêntico
- 269 recorte comunicativo
- 271 validade externa (plausibilidade)
- 270 validade de conteúdo

Trecho 3.58

Termos no trecho:

- 273 teste formal de desempenho comunicativo
- 272 desempenho comunicativo

Trecho 3.62 Proposições:

- a) A auto-avaliação é tida por teóricos comunicativistas como sendo o instrumento adjunto da avaliação comunicativa formal (c.f. Carroll, 1980)

4.2 ANÁLISE TEMÁTICA DAS PROPOSIÇÕES

Os temas mais recorrentes dentre as proposições são, como esperado, relativos ao ensino de línguas comunicativo, ou abordagem comunicativa. Há uma diferença entre os dois, abordagem está superordenada. Ela informa e molda o ensino; ela é uma filosofia ou ideologia, ele um processo premeditado. Porém há contextos em que o traço importante é o “comunicativo” e os dois termos são intercambiáveis.

Dentro desse tema maior, destacam-se sub-temas como a diversidade do movimento comunicativo, que está expressa em proposições como 3.1 “a” e “b”; 3.2 “f”, “c” e “d” e 3.18 “a”. Essas proposições ressaltam essa diversidade com o uso dos

termos “difração” e “dimensões” e também listam tipos de ensino comunicativo, como o espontaneísta e o inocente, entre outros.

As bases teóricas da abordagem comunicativa têm uma presença significativa. Autores chave são destacados junto com suas contribuições. Uma obra de Krashen, por exemplo, é citada como leitura essencial acerca das pesquisas sobre aquisição de L2. Krashen também é louvado pelo seu modelo de aquisição. Os seguintes trechos contêm menções a Krashen e/ou conceitos por ele criados ou sistematizados e difundidos, como o filtro afetivo e a hipótese do insumo: 3.39 “f”; 3.14 “a”, “b”; “c” e “e”; 3.19 “d”. Outros autores citados são Wilkins, pela sua contribuição a como se vê o conteúdo do ensino de línguas (em 3.36 “a” e “b”), Johnson, pela sua contribuição lançando as bases de uma metodologia comunicativista (3.36 “c” e “d”), Carrol por sua contribuição na área de avaliação comunicativa, além de Hymes, pelo seu texto *On Communicative Competence* e, van Ek (3.39 “a”) e Widdowson por seu **O ensino de línguas para a comunicação** (3.39 e)

Ocupa posição de destaque na abordagem comunicativa, a visão de comunicação com implicações sociais, em que os falantes-ouvintes são sujeitos participantes de uma interação social (3.3 “a”, “b”, “c”, “f”; 3.6 “d”). O conceito de competência comunicativa é também crucial (3.4 de “a” a “n”). São destacadas as incertezas acerca tanto de como se aprende ou ensina línguas (3.5 “a” e “b”) quanto acerca do ensino comunicativo em si. (3.43 “a” e “b”). A certeza que é dada é que; para a maioria das pessoas, aprender gramática não ajuda na aquisição, mas a aquisição de competência comunicativa inclui a aquisição de competência lingüística (3.11 “a”, “b”, “c” e “i”) e que, portanto, o ensino de línguas deve se dar em uma matriz comunicativa (3.13 a).

Quanto ao método comunicativo, se destacam o foco no uso em vez da forma (3.18 “c” e “i”) e o objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa no aprendiz. O foco no comunicativo, ou uso real da língua deve orientar a escolha dos materiais de ensino (3.19 “n”), que precisam ser de real interesse e relevância para os alunos. Na aula comunicativa se trabalha em pequenos grupos ou pares (3.19) boa parte do tempo e se tenta criar uma atitude não defensiva no aluno (3.18, “a” e “f”).

Ressalta-se também que a metodologia comunicativa não é só oralidade (3.18 “b” e “e”) e que o um método comunicativo deve ser baseado em uma abordagem comunicativa.).

A grande maioria das proposições trata de como ser e como não ser comunicativo. A força ilocucionária aqui é de conselho. O livro todo conspira para que o leitor seja comunicativo, ou pelo menos um pouco mais comunicativo.

Não ser comunicativo significa, basicamente, dar uma posição central à forma em sua prática de ensino. Isso não significa estar fadado ao insucesso. Na aula gramatical pode haver hiatos de comunicação real que detonem a aquisição. Há também alunos que conseguem dar sozinhos o salto da prática de estrutura para a comunicação real. Boa parte deles se torna professores de língua estrangeira. Porém, a grande maioria dos alunos se frustra e não consegue atingir uma capacidade comunicativa.

O “ser comunicativo” demanda do professor mais que se dizer comunicativo ou adotar determinados procedimentos ditos comunicativos. Ser comunicativo demanda uma atitude ou filosofia. Desse modo, pode-se dizer que “ser comunicativo”, nos termos de Almeida Filho, significa ter uma “abordagem de ensinar” comunicativa. Há uma exigência para tanto, primeiramente, de consistência e de coerência. Consistência significa constância na prática (não adianta estar comunicativo para uma atividade hoje). Coerência significa adesão a princípios racionais.

O professor comunicativo dá suas aulas com um olho nos nas pesquisas científicas (3.39), outro nos alunos e um terceiro olho sobre a seu próprio desempenho profissional. São qualidades desejáveis nesse professor a postura crítica (3.21 “a”) e a disposição para refletir sobre sua prática (3.21 “b”) e mudá-la conforme se configure necessário.

Também se exige flexibilidade e adaptabilidade do professor comunicativo. Seu foco é no aluno como pessoa (3.19 “a”, “b”, “d”, e “k”; 3.26 “a”, “b”, “c”). O professor tem de chegar mais próximo dele para identificar suas necessidades e interesses. De outro modo não conseguirá engajá-lo em situações de uso real da língua-alvo, o que reduzirá as oportunidades de aquisição do aluno.

Adaptabilidade também é a palavra chave quando o professor comunicativo se vê forçado a usar materiais com foco gramatical (3.54). Aí, o professor tem que aplicar seu olho clínico e tentar localizar partes do material que possam ser salvas para a comunicação. Também tem de ponderar em que tipo de atos comunicativos as formas que tem de ensinar são mais prováveis de aparecer. Desse modo, poderá criar ou adaptar atividades com foco no uso.

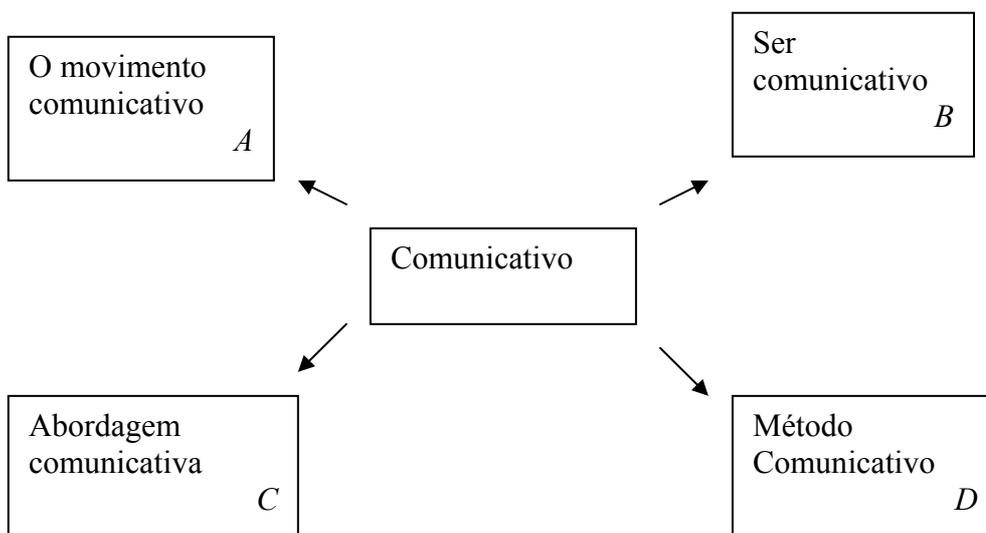
O foco no uso não invalida o ensino da forma de maneira total. Almeida Filho (3.19 d) admite o estímulo à aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até mesmo rotinizar subsistemas como pronomes e terminações verbais. Isso não constitui um pecado comunicativo, o que não é admitido é que se pautem o curso e o ensino em geral em questões centradas na forma.

Então, ser comunicativo não é desprezar a forma, mas dar a ela dentro do ensino de línguas o papel do tamanho que ela merece, de coadjuvante ao desenvolvimento de uma competência verdadeiramente comunicativa. Ser comunicativo é difícil e complicado, e às vezes paradoxal.

4.2.1 Representação dos Campos Temáticos

A partir da análise acima, dividiu-se o tema comunicativo em quatro abrangentes sub-temas, como se pode ver na figura 10

FIGURA 10 - CAMPO TEMÁTICO DO COMUNICATIVO

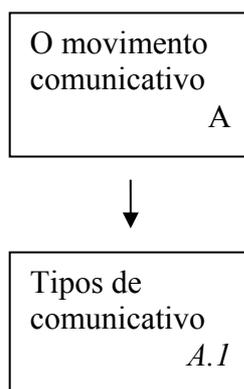


Cada uma dessas categorias foi ainda subdividida. Em cada caixa temática foram juntadas proposições que compartilhassem aquele mesmo tema ou sub-tema. Algumas proposições aparecem em mais de uma caixa. As proposições são representadas aqui apenas pela sua numeração. Para cada caixa, são listados também alguns termos selecionados dentre os coletados nos mesmos contextos que as proposições dessa referida caixa. Os termos foram selecionados por serem mais representativos daquela temática ou por estarem de algum modo relacionados a ela.

4.2.1.1 Movimento comunicativo

Abaixo, na figura 11, está a representação do campo temático A:

FIGURA 11 – SUBCAMPO TEMÁTICO “MOVIMENTO COMUNICATIVO”



Caixa A – o movimento comunicativo:

Proposições: 3.1 a, b; 3.2 a, b; 3.18 k; 3.23 a, b, c.

Termos: dimensão, dimensão comunicativa

Caixa A1 – tipos de comunicativo:

Proposições: 3.2 b; 3.18 f, h.

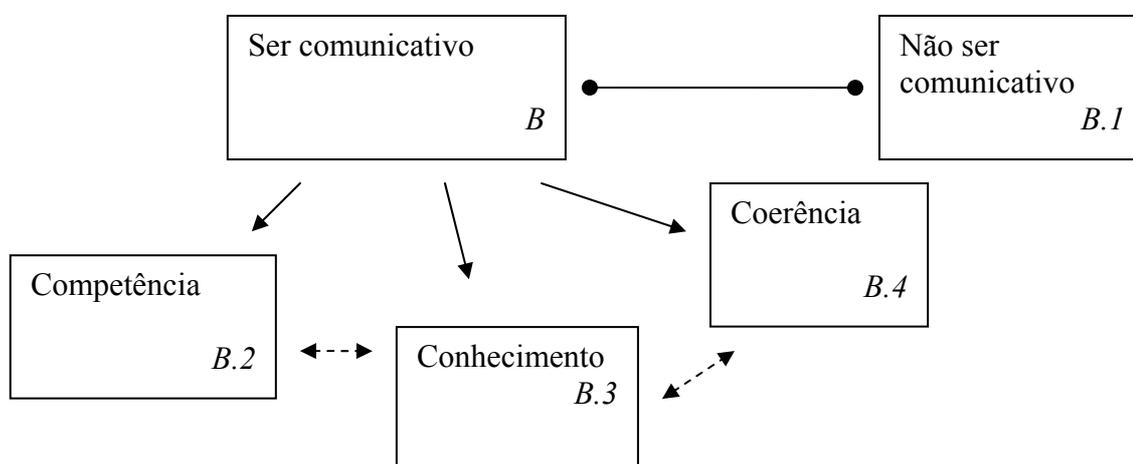
Termos: falso comunicativo, comunicativo progressivista, comunicativo inocente, ultra-comunicativo, comunicativo funcionalizado, método não-ortodoxo.

O subcampo “movimento comunicativo” representa a evolução e difração da abordagem e do ensino comunicativo. Subordinada a caixa A, que representa essa diversidade, vem o fruto dela, os diferentes tipos de métodos comunicativos.

4.2.1.2 Ser comunicativo

Abaixo vemos a representação do subcampo B na figura 12. As setas cheias representam relações de subordinação. Ser comunicativo demanda coerência entre princípios e prática. Demanda conhecimento advindo de leituras, estudos e reflexões sobre a prática. E ainda demanda competência comunicativa e profissional. As setas tracejadas representam relações de instrumentação. É preciso de conhecimento para ser competente e também é preciso conhecer os princípios da abordagem comunicativa para ser coerente com eles. A relação entre B e B1 é de oposição.

FIGURA 12 – O SUBCAMPO TEMÁTICO “SER COMUNICATIVO”



Caixa B – Ser comunicativo

Proposições: 3.19 a – k; 3.31 a; 3.21 a, b, c; 3.41 a.

Termos: desempenho lingüístico na língua alvo, aprendizagem subconsciente, aprendizagem consciente, regularidade lingüística, rotinização de subsistemas, variável afetiva, variação individual, uso comunicativo da língua estrangeira, reconstrução crítica, postura profissional.

Caixa B1 – não ser comunicativo

Proposições: 3.3 d; 3.6 b; 3.11 i, h; 3.36 a – g; 3.23 d; 3.38 b.

Termos: competência meta, competência lingüística, conhecimentos metalingüísticos, competência formal lingüística, gramaticalista, internalização das formas da língua.

Caixa B2 – competência

Proposições: 3.7 a,b,c;

Termos: competência lingüístico-comunicativa, competência implícita, situações de uso da língua alvo.

Caixa B3 – conhecimento

Proposições: 3.39 a – f; 3.54 b.

Termos: pesquisa comunicativa, abordagem comunicativa, competência lingüística.

Caixa B4 –coerência

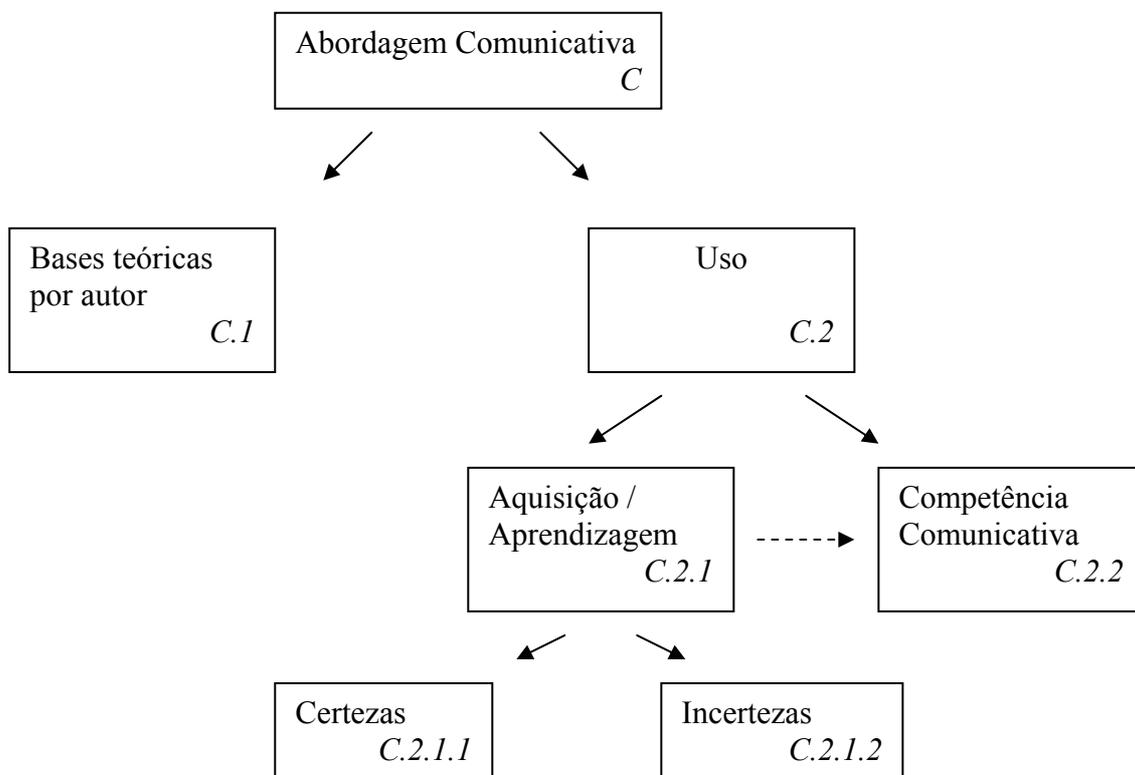
Proposições: 3.29 a, b, c; 3.31 c, d, e; 3.38 c, d.

Termo: postura comunicativa.

4.2.1.3 Abordagem comunicativa

Abaixo, na figura 13, vemos a representação do sub-campo C. Esse subcampo representa as bases teóricas que norteiam as decisões no ensino comunicativo:

FIGURA 13 – SUBCAMPO TEMÁTICO “ABORDAGEM COMUNICATIVA”



Caixa C – abordagem comunicativa

Proposição: 3.23

Termo: semântica

Caixa C1 – bases teóricas por autor

Proposições: 3.4 a – e (Krashen); 3.36 a, b (Wilkins), c (Johnson), d (Carroll); 3.39 a (Hymes, van Ek, Almeida Filho); 3.39 e (Wilkins, Widdowson, Almeida Filho), f (Krashen); 3.47 a (Widdowson, J. Alexander). 3.50 a (Widdowson).

Termos: monitor consciente de regras, organizador, insumo lingüístico, insumo, modelo de aquisição, avaliação comunicativa.

Caixa C2 – uso

Proposições: 3.3 a, b, c, f; 3.6 c, d.

Termos: interação social, codificar informações, decodificar informações, (re)construção de conhecimento, comunicação, troca de informações, forças discursivas, discursivo-comunicativa.

Caixa C2.1 – aquisição/aprendizagem

Proposição: 3.14 a

Termos: modelo de aquisição, organizador, insumo, filtro afetivo.

Caixa C2.1.1 - certezas

Proposições: 3.5c, 3.11c.

Termo: pesquisa comunicativa

Caixa C2.1.2 - incertezas

Proposições – 3.5 a, b; 3.43 a, b, c.

Termo: ensino-aprendizagem de línguas, modo comunicativo de ensinar.

Caixa C2.2 – competência comunicativa

Proposições: 3.4 b – n; 3.11 a, k, j.

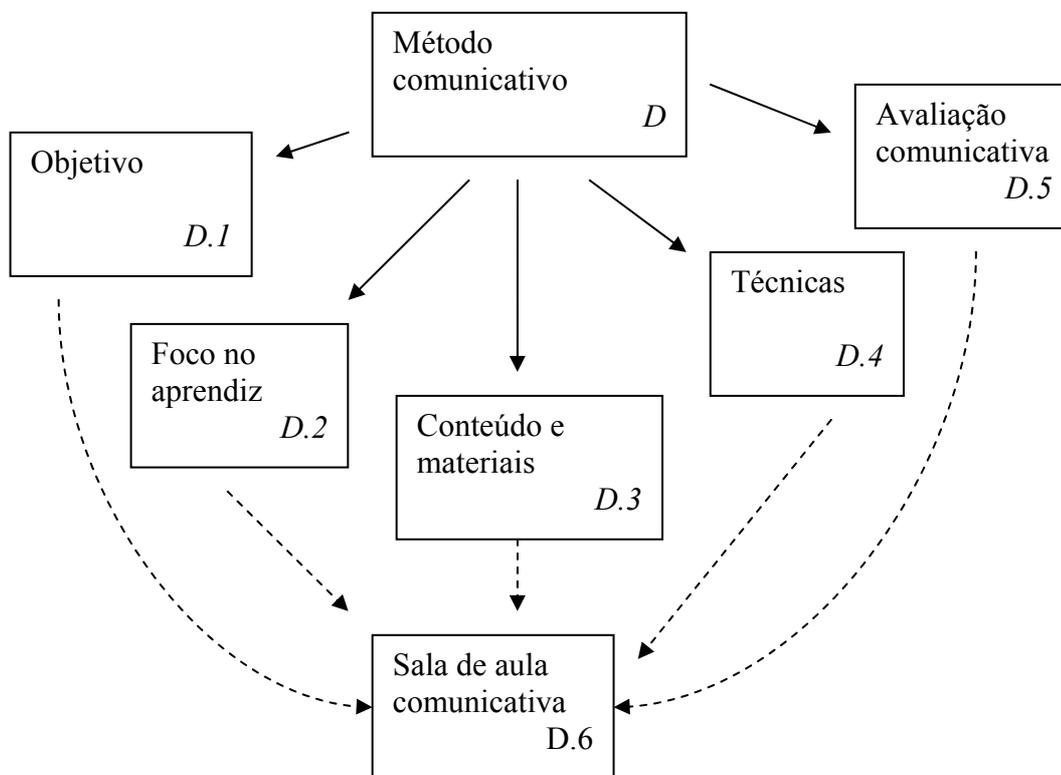
Termos: conhecimentos estéticos, competência meta, mecanismos de sobrevivência na interação, possibilidade, adequação, viabilidade, habilidade, conhecimentos sócio-culturais, conhecimentos metalingüísticos, conhecimentos metacomunicativos, conhecimentos lingüísticos, âmbito pragmático, conhecimentos de sobrevivência na interação, âmbito gramatical, competência comunicativa, competência estratégica, competência lingüística, código

lingüístico, competência comunicativa, competência sócio-cultural, grau de acesso aos conhecimentos disponíveis, regras socioculturais, regras gramaticais, sistema da língua-alvo, competência meta, subcompetência meta.

Almeida Filho cita e recomenda a leitura de muitos autores para se entender a teoria subjacente ao comunicativo. Esse tipo de informação está em C1. A questão do uso (C2), que do aspecto social da língua, da realização de atos com ela, de aprender a comunicar-se na comunicação e para ela, inspira a abordagem comunicativa, e constitui seu principal esteio teórico. Subordinada ao uso está a competência comunicativa (C2.2), que é a competência do uso e que passa a ser o objetivo do ensino de línguas. O foco no uso traz a questão de como se aprende o uso, que leva ao conceito de aquisição. A combinação aquisição/aprendizagem fica, então subordinada ao uso. Mas também há uma relação entre competência e aquisição/aprendizagem, representada pela seta tracejada. Espera-se que o processo de aprender e/ou adquirir uma língua leve à plena competência comunicativa na língua alvo por parte do aprendiz. Finalmente, há incertezas e certezas na área de aprender línguas.

4.2.1.4 Método comunicativo

FIGURA 14 – O SUBCAMPO TEMÁTICO “MÉTODO COMUNICATIVO”



Caixa D – método comunicativo

Proposições: 3.3 f; 3.18 b, c, d, e, h, p; 3.19 n, o; 3.20 a; 3.21 c, 3.27 a, b; 3.34 a – d.

Termos: matriz comunicativa de interação social, método comunicativo, uso da língua estrangeira, papel social, tópico, função, cenário, convite, arranjo, método comunicativo autêntico, seqüência de atos.

Caixa D1 – Objetivo

Proposições: 3.9 a, b; 3.10 a; 3.47 a, 3.48 a.

Termos: competência comunicativa na língua alvo, desempenho real numa língua, capacidade de uso de língua, estudante de línguas.

Caixa D2 – Foco no aprendiz

Proposições: 3.18 a; 3.26 a, b, c; 3.33 a, b.

Termos: filtro afetivo, aluno aprendiz, amostras autênticas da língua alvo.

Caixa D3 – conteúdo e materiais

Proposições: 3.19 p; 3.42 a, b, c; 3.44 a; 3.47 a, b; 3.50 a, 3.54 a.

Termos: funções, recursos não-verbais, discurso comunicativo, uso comunicativo de língua estrangeira, amostra autênticas da língua alvo.

Caixa D4 – técnicas

Proposições: 3.18 g, n; 3.19 m; 3.36 d.

Termos: atividade de consolidação, potencial metodológico comunicativo, trabalho em pares, trabalho em pequenos grupos, tarefa comunicativa, procedimento metodológico comunicativo, hiato de informação.

Caixa D5 – avaliação comunicativa

Proposições: 3.57 a – e; 3.62 a.

Termos: validade externa (plausibilidade), ação concreta, contexto lingüístico situacional e comunicativamente autêntico, instrumento de avaliação, recorte comunicativo, validade de conteúdo, abordagem, auto-avaliação.

Caixa D6 – sala de aula comunicativa

Proposições: 3.13 a, b, c, d, e; 3.42 a, 3.52 a

Termos: contato pessoal mediado pela língua estrangeira, construção de ações na língua estrangeira, construção de significados na língua estrangeira, interlíngua, interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

Nessa representação também, as setas cheias indicam relações de subordinação. Aplicar um método comunicativo (D) exige que se tenha como objetivo geral (D1) o desenvolvimento de competência comunicativa na língua estrangeira. Também exige que se preste mais atenção no aprendiz (D2) para se atender suas necessidades. A seleção de conteúdo e materiais (D3) também do curso é subordinada ao método. Eles têm de permitir, ou melhor ainda, propiciar experiências de uso real da língua alvo. As técnicas comunicativas (D4) promovem interação. A avaliação comunicativa (D5) tem de se dar, também, numa matriz de uso da língua. Todos esses elementos combinados contribuem para o que acontece na sala de aula comunicativa (D6), que é um ambiente não-ameaçador, em que é ideal que o aluno receba insumo comunicativo, que é improvável que ele ache fora da sala, no mundo circundante falante da língua materna.

4.3 DISCUSSÃO

Há muito poucas certezas sobre como de fato se aprende línguas. Como é um processo mental interno, ainda não é possível observá-lo em andamento. Só se pode adivinhá-lo através de seus resultados. É só olhar para a representação do mais abrangente modelo de aquisição de segunda língua que temos no momento, que é o de Krashen, e ver que lá existe uma caixa preta, o “dispositivo de aquisição de língua”. Apresentar um modelo desses para um professor que ensina língua estrangeira é como dar um plano para um mecânico montar um carro sendo que nesse plano há um buraco no lugar onde deveria estar o motor.

Então temos de nos agarrar nas poucas certezas que temos. Sabemos, por exemplo, que o fator idade, anteriormente considerado crucial no resultado da aprendizagem de línguas, a longo prazo, e em uma situação de aprendizagem formal de língua estrangeira, não importa tanto assim. Sabemos que é preciso compreender o significado (ou pelo menos parte dele) dos insumos lingüísticos que se recebe para aprender uma língua. Sabemos também, com relativa certeza, que há na verdade dois jeitos de se aprender línguas.

Um jeito é consciente e o outro, a aquisição, é inconsciente. Para a aquisição acontecer é preciso que se esteja prestando atenção no significado, ou seja, no uso do que se está dizendo, ouvindo, lendo ou escrevendo. Apesar de ser um processo geralmente mais lento que a aprendizagem consciente (isso no caso de adultos), a aquisição tem vantagens. A aprendizagem consciente (temos quase certeza disso) não pode nos fazer fluentes, a aquisição sim. A aprendizagem (consciente) tem, além disso, um poder muito limitado de ajudar os alunos a desenvolverem competência comunicativa em língua estrangeira. Então, sabemos que aprender uma língua no uso é mais eficiente.

Constatamos, no entanto, que o ensino de línguas até hoje, em geral, focaliza a forma da língua. E forma aqui quer dizer morfossintática. É forma até o nível da frase. Porém, *latu sensu*, todo professor de línguas é comunicativo. É inconcebível que o professor não queira, ou pelo menos não deseje ou sonhe que seu alunos venham a se

comunicar de fato na língua estrangeira. Por que então a quase ubiquidade dos métodos formalistas?

A análise de dados feita há pouco responde: porque é mais difícil ser comunicativo. Ser comunicativo exige que se saiba mais, que se possa mais e que se preste mais atenção no que se está fazendo na sala de aula. E ainda, ser comunicativo significa conviver com incertezas. O comunicativo não está pronto. O comunicativo não é redondo como a consagrada seqüência de estruturas do plano de curso gramaticalista. As regras de uso são mais difíceis de se descrever e são um território muito menos explorado do que uma seqüência de passos para se transformar uma frase de ativa em passiva.

Muitos professores gostariam de ser comunicativos mas não conseguem. Muitos outros pensam ou dizem que são mas não são. Há gente cujas concepções de qual é a natureza da língua e de como se aprende língua são tão fortemente enraizadas em uma abordagem formalista, que ouve e até repete os conceitos do comunicativismo mas continua não tendo auto-crítica o suficiente para notar como se utiliza a língua em suas aulas. Há gente, por outro lado, que simplesmente não compreende os conceitos.

Quais são os conceitos principais para os professores? São os conceitos que respondam as perguntas que todo mundo tem que se propor quando se vê diante do desafio de ensinar línguas:

- a) O que é língua?
- b) Como se aprende língua?, e conseqüentemente,
- c) Como se ensina língua?

A abordagem comunicativa vê a língua como inserida em um contexto de comunicação, que por sua vez é inserido num contexto maior de interação social. Além de ver a língua como forma ela vê a língua como ação. A língua não é só usada para dizer alguma coisa, mas também para fazer. O fazer da língua é um fazer comunicativo, um fazer interacional. Aí está um foco dessa abordagem. O foco no fazer da língua é o foco no **uso**.

A abordagem comunicativa também vê a língua se espalhando para além dos limites da frase. Ela vê frases se unindo em discurso. Estar consciente da natureza e propriedades do **discurso** também é parte importante de ser comunicativo.

Quanto a aprender língua, a cartilha comunicativa reza que a língua se aprende melhor no uso. Ou seja, privilegia a **aquisição** em relação à aprendizagem consciente. Uma máxima do comunicativismo diz que aprender formas lingüísticas raramente leva à competência para o uso da língua, mas adquirir competência comunicativa inclui a competência lingüística no pacote.

Proponho que os conceitos dos três termos grifados acima sejam os mais vitais para se compreender e se aplicar o comunicativismo. Dos três, “uso” é o mais importante, e quando é contrastado com forma, o resultado é um instrumento de análise potente de nossas práticas didáticas. Que o diga Widdowson.

Creio que foi por não conseguir discernir o que era uso e o que era forma em suas aulas, que a professora cuja palestra comento na introdução não conseguiu implantar um método verdadeiramente

Como é que cheguei a esses três termos por meio do texto de especialidade de Almeida Filho? Primeiro, prestando atenção àquilo sobre o que o texto chamava atenção. Palavras como “vital”, “útil”, “essencial” devem funcionar como um sinal vermelho para o leitor. É hora de parar um pouco e olhar isso um pouco mais.

Em segundo lugar, prestando muita atenção à maneira em que o texto tinha sido urdido. O texto de Almeida Filho tem um conteúdo proposicional bastante condensado. Há um parágrafo, por exemplo, em que ele condensa tudo que Krashen disse em um livro de 200 páginas. Outra característica que adensa mais ainda a carga de informação são as ilustrações (que são invariavelmente sistemas de conceitos!), cada vez mais complexas até explodir no modelo ampliado da operação global do ensino de línguas. Então, “aerar” o discurso me ajudou não só a entendê-lo como também a analisá-lo e chegar a uma síntese que me possibilitou identificar seus pontos principais.

Em terceiro lugar, seguindo os conselhos do autor e indo às fontes dos conceitos. Essa exploração feita a partir do livro de Almeida Filho resultou na seção

2.3.. Bases Teóricas do Ensino Comunicativo. Essa é a seção que tenta responder qual é a interpretação que se deve dar aos conceitos.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa parte da constatação da inabilidade notada em vários professores em fruir os principais conceitos do comunicativismo em sua prática. Inferiu-se que havia aí um problema de compreensão dos conceitos básicos que norteiam a abordagem comunicativa. Decidiu-se, então, perseguir o objetivo de identificar a base teórica do ensino comunicativo no texto especializado da área de ensino de línguas. Esse tipo de texto é o ambiente natural dos termos correspondentes aos conceitos que se procurava.

Foi realizado então um extenso levantamento bibliográfico sobre Terminologia, que foi escolhida como baliza teórica para a pesquisa, já que já se havia decidido que ela se concentraria no texto especializado. Pesquisaram-se, também, as bases conceituais e os procedimentos da análise de conteúdo, que foi selecionada como metodologia de pesquisa (combinada com a Terminologia) pela sua capacidade de possibilitar o processamento de grandes quantidades de dados qualitativos.

O corpus para a pesquisa terminológica foi delimitado, primeiramente, ao livro de Almeida Filho **Dimensões comunicativas no ensino de línguas** pela grande disseminação e relevância dessa obra. A partir desse livro, o corpus foi expandido com textos de quatro autores (um de cada) recomendados nesse livro como importantes ou essenciais para a compreensão de conceitos chave do ensino comunicativo. São os autores: Hymes, Krashen, Wilkins e Widdowson. Ficaram de fora Johnson e Carroll, que são tão recomendados quanto esses outros. A exigüidade de tempo não permitiu que se estudasse tantos autores a fundo e os conceitos tratados pelos quatro primeiros foram considerados mais essenciais.

Foi realizada uma análise de conteúdo no livro de Almeida Filho que resultou em uma extensa lista de termos e outra extensa listas de proposições. Tanto termos quanto proposições foram retirados de trechos que continham o termo comunicativo (ou alguma de suas variações). Os termos foram retirados como se encontravam no texto (com alguma lematização) e as proposições foram reelaboradas para que fossem unidades sintáticas independentes. Foi feita uma classificação temática das

proposições e termos, e as categorias temáticas foram organizadas em sistemas conceituais polihierárquicos.

A partir dessa categorização identificaram-se como conceitos principais da abordagem comunicativa os expressos pelos termos “uso”, “discurso” e “aquisição”. Para entender a conceituação desses termos, pede-se ao leitor que leia a lista de proposições a seção 2.3 Bases Teóricas da Abordagem Comunicativa. Esta última é o resultado da análise de conteúdo sobre os outros quatro textos do corpus e assume a forma de versões simplificadas dos textos originais. Essas reelaborações se concentram nos conceitos teóricos.

Tem-se a pretensão que esta pesquisa contribua para a difusão da compreensão apropriada dos conceitos principais ligados à abordagem comunicativa. Os próprios textos simplificados em Bases Teóricas podem servir como introdução ao estudo da abordagem comunicativa em um curso de graduação de letras. A lista de proposições pode funcionar como fonte de material de atividades do tipo texto ao texto sugerida por Widdowson para desenvolver capacidades de escrita e leitura nos alunos. Falando em Widdowson, fica aqui também a sugestão de se usar conteúdo de lingüística aplicada e disciplinas relacionadas nas aulas de línguas dos cursos de letras.

Há vários novos estudos que podem ser feitos se aprofundando no mesmo corpus utilizado nesta pesquisa. Pode-se identificar ou formular definições para os termos. Há, inclusive, nas proposições, várias definições prontas para serem colhidas, especialmente definições por extensão. Mas também pelo menos uma tipo gênero - espécie. O olhar atento do leitor logo as identificará, assim como várias expressões de relações entre termos de interseção, subordinação, sinonímia, etc.

Deve-se ressaltar, em tempo, o ineditismo de se utilizar a análise de conteúdo na lingüística aplicada. Essa metodologia de pesquisa ainda tem muito a contribuir para a nossa área.

5.1 DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como é que se deve ler o livro de José Carlos Paes de Almeida Filho? De três maneiras diferentes:

- a) em primeiro lugar devagar, com calma e atenção;
- b) em segundo, indo a suas fontes;
- c) em terceiro lugar, olhando a seus discípulos.

Explico:

A leitura deve ser feita vagarosamente e com atenção a detalhes, pois a informação está bastante concentrada. Uma grande (senão a maior) contribuição de *Dimensões Comunicativas* é o fato desse livro reunir em um único volume, de uma maneira sistematizada, informações sobre a abordagem comunicativa de se ensinar línguas, informações que se achavam dispersas em muitas fontes, que muitas vezes não casam muito bem, daí “dimensões”. Existem muitas maneiras de ser comunicativo, fato que Almeida Filho reconhece. Porém, há um núcleo comum de princípios, tipos de prática e de conceitos. Esse núcleo comum é encontrado em *Dimensões Comunicativas*. A tentativa e a realização, pelo menos no contexto da lingüística aplicada brasileira, são inéditas e não repetidas até o momento.

Por causa da seqüência inexorável de novos e complexos conceitos a cada página, o livro pode ser ameaçador e de sofrida leitura para um neófito no campo da lingüística aplicada e em sua subárea ensino de línguas, como o aluno da graduação em letras. Esse tipo de leitor carece um apoio que pode vir por meio de aulas, e também pelo uso de bons livros ou outras fontes de referência, que sejam concisos, claros e acessíveis para esse tipo de público. Isso inclui material didático produzido pelos professores, que supre o que as publicações não dão.

Um segundo tipo de leitor, que seria um usuário mais competente da linguagem de especialidade do ensino de línguas, como o professor na ativa que se interessa em aplicar ou mesmo adotar o comunicativismo em suas aulas, ou ainda, como o pós-graduando estudando a abordagem comunicativa, precisaria seguir, além da primeira, a nossa segunda sugestão e ir às fontes de Almeida Filho. Isso poderia dar ao leitor mais detalhes e aprofundar conceitos que ficam muito concentrados, portanto, menos compreensíveis em *Dimensões Comunicativas*. Isso, se trabalhoso pela extensão da leitura necessária, é facilitado por Almeida Filho, que diversas vezes recomenda no

próprio texto que o leitor aprofunde tal conceito com tal leitura. As referências são claras e abundantes ao fim de cada parte do livro.

O tipo de leitor descrito acima precisaria de um dicionário especializado em lingüística aplicada e/ou ensino de línguas que respeitasse as características da terminologia da lingüística aplicada. Um que registrasse eventuais faltas de consenso quanto à ligação de determinado conceito a determinada denominação. Um que fosse aberto a diferentes escolas de pensamento e ajudasse a navegar pela pluralidade de conceitos e de sistemas resultantes.

Esse tipo de leitor tratado acima também precisa, para se manter atualizado com novas tendências na abordagem comunicativa, seguir o terceiro conselho e ler os discípulos ou contestadores de Almeida Filho. Os germes de muitos trabalhos importantes publicados por lingüistas aplicados brasileiros na área da abordagem comunicativa e do ensino de língua em geral podem ser encontrados em *Dimensões Comunicativas*. Desde a publicação desse livro até o presente, é difícil de se encontrar um periódico da referida área de especialidade que não traga pelo menos um texto que faça referência a essa obra.

6 BIBLIOGRAFIA

6.1 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

_____. **Lingüística aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, Pontes Editores, 2005.

ARNTZ, R.; PICHT, H. **Introducción a la terminología**. Madri: Ediciones Pirámide, 1995.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino?:** manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês). Brasília, 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Língua Estrangeira e Tradução, Universidade de Brasília.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CABRÉ, M. T. **.La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries, 1993.

_____. Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. In: GARCIA PALACIOS, J.; FUENTES, M. T. (ed.) **Texto, terminología y traducción**. Salamanca: Ediciones Almar, 2002. p 15-36.

_____. Theories of Terminology: their description, prescription and explanation. **Terminology**, Amsterdam, v. 9, n. 2, p. 163 – 200, 2003.

_____. La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. **Debate Terminológico**, v. 1, n. 1, 2005 (em fase de publicação).

FELBER, H. **Terminology manual**. Paris: Unesco e Infoterm, 1984.

FELBER, H. & Picht, H. **Métodos de terminografía y principios de investigación terminológica**. Madrid, Instituto Miguel de Cervantes, 1984.

HYMES, D.H. On communicative competence (extratos). In: BRUMFIT, C.J.;

INTERNATIONAL STANDARDIZATION INSTITUTE. ISO WD 704.1: terminologia: princípios e métodos. [S.I.], 1996.

JOHNSON, K. (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis: An Introduction to its Methodology**. Califórnia: Sage, . 1980

KRIEGER, M. G.; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2004

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Brasília, 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Língua Estrangeira e Tradução, Universidade de Brasília.

SAGER, J.C. **A practical course in ierminology processing**. Amsterdam Filadélfia: Johns Benjamins, 1990.

SANT'ANNA, J.S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Brasília, 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Língua Estrangeira e Tradução, Universidade de Brasília.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D.A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (ed.) **The communicative approach to language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

6.2 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; SCHMITZ, J.R.. **Glossário de lingüística aplicada.** Campinas: Pontes Editores, 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BARBIRATO, R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 36, 23 – 42, jul/dez 2000.

ALVARES, M.L.O. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: SANTOS, P.; CUNHA, M.J.C. (ed.) **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora UnB, 2002. p 157 – 169.

BARCELOS, A.M. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach.** Tuscaloosa, 2000, 357 f. Tese (Doutorado em Educação de Professores) – The Graduate School, Universidade do Alabama.

BELL, R.T. **An introduction to applied linguistics approaches and methods in language teaching.** Inglaterra: Batsford Academic, 1981.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse Analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H. D. **Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1984.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 281 – 288, set/dez 1995.

HALLIDAY, M.A.K. Towards a sociological semantics (extratos). In: Brumfit, C.J. e Johnson, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1983.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**, 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H.G.. Directions in the teaching of discourse. In BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

APÊNDICE – LISTA DE TERMOS COLETADOS EM ORDEM ALFABÉTICA

- Abordagem
- abordagem comunicativa
- abordagem gramatical
- abordagem gramaticalista
- ação comunicativa concreta
- ação pedagógica
- ação pedagógica na sala de aula de língua estrangeira
- ações na língua estrangeira
- adequação
- aluno
- aluno receptor
- aluno-aprendiz
- âmbito gramatical
- âmbito pragmático
- amostras autênticas de língua-alvo
- ansiedade
- aprend- (er, izagem)
- aprender sobre a L-alvo
- aprendiz
- aprendizagem comunicativa
- aprendizagem consciente
- aprendizagem da comunicação na língua estrangeira
- aprendizagem de línguas
- aprendizagem de uma nova língua
- aprendizagem não-defensiva
- aprendizagem subconsciente
- aquisição
- aquisição de língua estrangeira
- aquisição inconsciente
- arranjos
- atividade comunicativa
- atividades de consolidação
- aula comunicativa
- aula comunicativa de língua estrangeira
- avaliação
- avaliação comunicativa
- avaliação de desempenho comunicativo
- avaliação de rendimento comunicativo
- busca e reconstrução crítica
- capacidade comunicativa

- capacidade de expressão comunicativa
- capacidade de uso da língua
- cenário
- Codificar informações
- código lingüístico
- coerência comunicativa
- Competência
- competência comunicativa
- competência comunicativa da L-alvo
- competência comunicativa plena
- competência de uso
- competência de uso propositado na interação com outros falantes da língua estrangeira
- competência estratégica
- competência formal lingüística
- competência implícita
- competência lingüística
- competência lingüístico-comunicativa
- competência meta
- competência na L-alvo
- competência socio-cultural
- Comunicação (comunicar)
- Comunicativ- (o, os, as, amente, izar, ismo, ista)
- comunicativamente relevante
- comunicativizado
- comunicativizar
- comunicativo funcionalizado
- comunicativo inocente
- comunicativo progressivista
- condições afetivas
- conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo
- conhecimento teórico
- conhecimentos de sobrevivência na interação
- conhecimentos estéticos
- conhecimentos lingüísticos
- conhecimentos metacomunicativos
- conhecimentos metalingüísticos
- conhecimentos sócio-culturais
- construção de ações na língua estrangeira
- construção de significados na língua estrangeira
- contato pessoal
- contato pessoal mediado pela língua estrangeira

- conteúdo autêntico
- conteúdo lingüístico-comunicativo
- contexto lingüístico e situacional comunicativamente autêntico
- convite
- crescimento intelectual
- criação de diálogos
- cumprimento
- decodificar informações
- descrição de desempenho comunicativo
- desempenho
- desempenho comunicativo
- desempenho lingüístico na língua-alvo
- desempenho real numa língua estrangeira
- despedida
- dimensão (ões)
- dimensões comunicativas
- discursivo-comunicativa
- discurso comunicativo
- efeito pedagógico
- empatia com as culturas dos povos que usam a língua estrangeira
- ensin- (o, -ar)
- ensino - aprendizagem de línguas
- ensino comunicativo
- ensino comunicativo funcional
- ensino de língua estrangeira
- ensino de língua estrangeira (LE)
- ensino de língua estrangeira moderna (LEM)
- ensino de línguas
- ensino gramaticalista
- ensino/aprendizagem/ aquisição de língua estrangeira
- ensino-aprendizagem (ensinar e aprender)
- erro
- esforço de aprender dos alunos
- estudante de línguas
- estudo consciente
- evento de escrita
- evento de fala
- fala do aluno
- fala do professor
- falso comunicativo
- ferramenta de ensino
- filtro afetivo

- fim comunicativo
- forças discursivas
- forças discursivas entre interlocutores
- forma codificada
- forma gramatical
- função
- função comunicativa
- gramática nocional tradicional
- gramaticalista
- grau de acesso aos conhecimentos disponíveis
- habilidade
- hiato de informação
- ilha de significação
- inibição
- instrumento de avaliação
- insumo
- insumo lingüístico
- interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira
- interação social
- interlíngua
- internalização das formas da língua
- L-alvo
- LE
- língua materna LM
- língua-alvo que se está aprendendo
- Lingüística Aplicada/Ensino de Línguas
- lingüisticamente apropriado
- livro didático
- maneiras de ensinar comunicativamente
- material
- matriz comunicativa de interação social.
- mecanismos de sobrevivência na interação
- método comunicativo
- método comunicativo autêntico
- método comunicativo de ensino de língua estrangeira
- método não-ortodoxo
- metodologia de base comunicativa
- modelo de aquisição
- modo comunicativo de ensinar
- monitor
- monitor consciente de regras
- motivação

- movimento comunicativo
- movimento nocional-funcional de ensino de línguas
- não-comunicativo
- nocional-funcional
- nomenclatura comunicativa
- nova língua
- organizador
- outra língua
- papel da língua materna
- papel de aluno
- papel de professor
- papel psicológico
- papel social
- pesquisa comunicativa
- planejamento de cursos
- possibilidade
- postura comunicativa
- postura profissional
- potencial metodológico comunicativo
- prática da língua estrangeira
- preparação de materiais
- procedimento metodológico
- procedimento metodológico comunicativo
- processo de aprender
- produção automatizada de padrões
- produção de de formas do sistema gramatical
- produção de significados
- professor
- professor de LE
- professor de língua estrangeira
- professor emissor
- pronome
- propriedade comunicativa
- (re) construção de conhecimento
- recorte comunicativo
- recursos não-verbais
- regras gramaticais
- regras socioculturais
- regularidade lingüística
- rotinização de subsistemas lingüísticos
- sala de aula de língua estrangeira
- semântica

- sentido
- seqüência de atos
- ser comunicativo
- significado
- significados na língua estrangeira
- sistema da L-alvo
- situações de uso da L-alvo
- socialização casual (fática)
- subcompetência
- subcompetência meta
- subsistema lingüístico
- tarefa comunicativa
- técnica de apresentação e ensaio
- técnica de ensino
- técnica interativa
- terminação verbal
- teste formal de desempenho comunicativo
- tópico
- trabalho em pares
- trabalho em pequenos grupos
- troca de informações
- ultra comunicativo
- uso comunicativo
- uso comunicativo da língua estrangeira
- uso da língua estrangeira
- validade de conteúdo
- validade externa (plausibilidade)
- variação individual
- variável afetiva
- viabilidade

ANEXO – TRECHOS CONTENDO O TERMO “COMUNICATIVO”

3. Comunicativ- (o, os, as, amente, izar, ismo, ista,)

Nº do trecho	página	Trecho (contexto)
3.1	capa	Título: dimensões comunicativas no ensino de língua estrangeira
3.2	8	<p>Este livro toma uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo como seu elemento catalisador para caracterizar as múltiplas variantes de ensino contemporâneo de línguas no Brasil e exterior e avança, ao longo dos capítulos, na sua caracterização, manifestações, esteio teórico e potencial de ensino e pesquisa para a nossa época. Para sinalizar como se difratou o movimento comunicativo (revelando índices da sua evolução) escolhi o título <i>Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas</i>.</p> <p>O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressivista. Esta última tendência tem se mostrado particularmente pródiga em possibilidades e por isso também se difrata em outras realizações, apontadas no capítulo 4</p>
3.3	8	<p>Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo</p>
3.4	9	<p>Uma competência comunicativa (incluindo o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis) poderia ser representado da seguinte maneira condensando contribuições teóricas de autores básicos como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD CC[competência comunicativa] --> CL[competência lingüística] CC --> CS[competência sócio-cultural] CC --> CM[competência meta] CC --> CE[competência estratégica] CC --> GA[graus de acesso] CL --> CLC[conhecimentos lingüísticos (código)] CS --> CSC[conhecimentos sócio-culturais e estéticos] CM --> CMC[conhecimentos metalingüísticos e meta-comunicativos] CE --> CEM[conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação] GA --> H[habilidades] CLC --> P[possibilidade] H --> P CSC --> V[viabilidade] CMC --> V CEM --> A[adequação] H --> A CEM --> D[desempenho] H --> D P --> PG[âmbito gramatical] P --> PP[âmbito pragmático] A --> GA2[graus de acesso] D --> GA2 </pre> </div>

3.5	9/10	Embora a necessidade de compreender os fundamentos do paradigma de ensino e pesquisa comunicativos seja consensual entre aqueles que militam na área de ensino - aprendizagem das línguas, o alcance das nossas teorizações enquanto melhores juízos da nossa época e a propriedade das perguntas que levantamos sobre ela permanecem como problemas.
3.6	15	Está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo. Os papéis nas duas primeiras colunas da esquerda precisam ser intercambiados numa relação interativa de comunicação de fato. É preciso compreender também que as forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas mas configurações complexas, multiniveladas e recombinantes de fatores. Não se trata também de apagar populisticamente a assimetria inerente aos papéis de professor e aluno em nome de uma bandeira redentora de males de persuasão discursivo- comunicativa .
3.7	20	A competência mais básica é a <i>implícita</i> , constituída de intuições, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência lingüístico- comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar.
3.8	21	Dada uma abordagem de ensinar apoiada no mínimo por uma competência implícita e uma competência lingüístico comunicativa , e a presença de potenciais aprendizes (alunos) já se pode iniciar o processo de ensino.
3.9	21	Em casos extremos a sessão de aprendizagem pode iniciar sem planejamento nem materiais previamente construídos. Nesses casos o professor cria espontaneamente "materiais" de improviso (geralmente pela fala) que o aluno toma como material impromptu ou insumo potencial para desenvolver sua interlíngua ou competência comunicativa .
3.10	23	Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal lingüística (do sistema lingüístico) da nova língua.
3.11	23	<p>O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal lingüística (do sistema lingüístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende <i>sobre</i> a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena).</p> <p>Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência lingüística sem poder fazer uso comunicativo da mesma. Uma subcompetência da competência lingüística freqüentemente trabalhada pelos professores nas suas aulas é o conhecimento meta-lingüístico (mais freqüentemente) e meta-comunicativo (com menor freqüência). Esse conhecimento é revelado no saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais. Poderíamos imputar um valor quicá de prestígio social a essa subcompetência <i>meta</i> mas certamente não um valor auxiliar na aquisição a não ser num sentido muito banal de reconhecer e nomear relações no sistema da L-alvo.</p>
3.12	25	Título de capítulo: III A AULA COMUNICATIVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA

		ESCOLA
3.13	25	Mas esse contato pessoal mediado pela língua estrangeira, que geralmente nunca ou muito pouco o aluno encontra em outros cenários da sua vida, é vital nessa disciplina. Não é o único cenário onde deve se dar o ensino comunicativo da nova língua mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua que sem esse ambiente rico só se constituiriam para o aprendiz com grande esforço e em condições afetivas especiais.
3.14	27	...a contribuição de Krashen (1982) com o seu modelo abrangente de aquisição composto de grandes hipóteses como, por exemplo, a do organizador, do filtro afetivo, do insumo e do monitor. Ao nível interno esses mecanismos operariam a filtragem emocional do insumo lingüístico, a organização subconsciente e duradoura do insumo enquanto capacidade comunicativa , e a supervisão e auxílio do monitor consciente de regras. A aquisição ótima de uma LE estaria ainda condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações e a um contexto lingüístico comunicativo , de uso propositado da língua-alvo, onde seria perceptível a relevância pessoal do material-amostra para o aprendiz.
3.15	30	Nessa fase, o professor demonstra e/ou explica com exemplos diferentes se necessário for. Os alunos podem então praticar as amostras e pontos de linguagem ao ponto de correção formal e propriedade comunicativa . São típicas aqui atividades de consolidação cuidadosa e controlada do tipo 'faça de conta que você é...,' 'reconstrua a conversa a partir de fragmentos de falas de personagens' ou ainda os jogos de adivinhações onde uma função ou forma gramatical reocorrem nas falas dos alunos e professor
3.16	32	Há evidências recentes na pesquisa em Lingüística Aplicada/Ensino de Línguas que esse procedimento gramaticalista pode se tornar até mesmo antagônico à tarefa de desenvolver uma capacidade de expressão comunicativa .
3.17	35	Título de capítulo: IV MÉTODOS COMUNICATIVOS DE ENSINO DE LÍNGUAS
3.18	36	Aqui trataremos tão somente de métodos comunicativos , isto é, formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma base comunicativa (abordagem). Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica - o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc). Seriam exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos (1) o desempenho de uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se, (2) a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica, (3) a aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo e, no andamento da unidade, a sistematização de aspectos necessários do discurso, da fonologia, do vocabulário etc., e (4) a calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico" ou desconhecido na rua para atuar no registro certo de fala. Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados , ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que

		<p>ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressivistas, incluindo atividades de auto conhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É constitutivo de um método comunicativo, ainda, a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível. Essa foi, aliás, a característica mais saliente dos métodos ditos não-ortodoxos tais como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia.</p> <p>Por último, seria conveniente enfatizar que um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral. Um método comunicativo pode certamente incluir os traços da oralidade e carga informativa mas não esgota nem de longe o seu potencial. E quando o objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua, a questão dos procedimentos metodológicos para fazer expe (37) rienciar essa língua torna-se ainda mais necessário compreender (e não só saber fazer) esse potencial metodológico comunicativo</p>
3.19	37	<p>que mais caracteriza os métodos comunicativos?</p> <p>Uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua.</p> <p>O que distingue os comunicativos dos demais?</p> <p>Os comunicativos se distinguem dos gramaticais embora partilhem freqüentemente características uns dos outros. Os materiais comunicativos incentivam o aluno a expressar aquilo que 'ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula.</p> <p>O que exatamente é ser comunicativo na sala de aula?</p> <p>Como professor, ser comunicativo, significa: -1</p> <ul style="list-style-type: none"> - propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual; - poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais etc.); - tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua; - representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica; <ul style="list-style-type: none"> - oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até para rotiniza (38) ção de subsistemas lingüísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua; - respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc. - avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.
3.20	38	<p>Os métodos comunicativos são por sua natureza mais complexos e multinivelados, exigindo conhecimento teórico crescente e maior capacidade de desempenho lingüístico na língua-alvo do que métodos calcados na anterioridade da forma</p>

		gramatical.
3.21	38	Implementar um método comunicativo autêntico não é certamente tarefa simples e sem ambigüidades. É imprescindível que o professor não apenas comunicativize o que já pratica (mudando por fora para ficar igual por dentro) mas que adote uma postura profissional de busca e reconstrução crítica para poder explicar por que ensina da maneira como ensina e por que os alunos aprendem das maneiras como aprendem. Isso passa por um aperfeiçoamento lingüístico e teórico mas, acima de tudo, por um examinar-se contínuo através de gravações de suas próprias aulas, por exemplo
3.22	39	Título de capítulo: V o QUE QUER DIZER SER COMUNICATIVO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
3.23	39	<p>Dentro da Lingüística Aplicada, que se ocupa de maneira geral com questões de uso de linguagem, a subárea de ensino/aprendizagem/ aquisição de língua estrangeira tem merecido nestes últimos anos bastante atenção em forma de expectativa e crítica. O proscênio tem sido ocupado pela abordagem comunicativa, que é mais ampla do que o movimento nocional-funcional de ensino de línguas, mas que, em muitos aspectos práticos é sinônimo dela. O ensino gramaticalista que precede o comunicativismo pode ser reduzido teoricamente a uma abordagem e tecnologia de ensino voltadas para a internalização das formas da língua. É preciso colocar de imediato que nem a abordagem comunicativa, cujas funções práticas vamos explorar neste trabalho para o professor, nem a abordagem gramatical pode ser interpretada como a princesa encantada e a rainha do mal respectivamente. Não se trata de uma cena maniqueísta entre o bem e o mal. O objetivo é antes, a explicitação de alguns princípios - com os quais se possa separar os fios de ação pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.</p> <p>Embora as raízes do movimento comunicativo estejam fincadas na tradição de estudos sobre a significação na linguagem, (isto é, na semântica) na Europa e, há menos tempo, nos Estados Unidos, é somente a partir do final da década de 70 que um interesse generalizado sobre o ensino comunicativo funcional se estabeleceu dentro da área de ensino de línguas. Desde então, um número crescente de livros ditos comunicativos invadiu o mercado em todo o mundo. No Brasil começamos a ver o aparecimento de livros didáticos para o ensino de línguas que se rotulam, pelo menos em parte, de comunicativos ou funcionais (Samara e Biojone, 1983; Ramalhete, 1984; Ribeiro, 1983) e recomendações no(40) nocional-funcional para o ensino de língua estrangeira moderna (LEM) na escola de I? Grau (Propostas de Guias Curriculares, CENP-São Paulo, 1986).</p> <p>Neste trabalho pretendo rastrear algumas das fontes que nutrem o desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino de línguas e tornar claras algumas características básicas do ensinar e aprender línguas que sejam compatíveis com a evolução dessa abordagem ou ideologia.</p>
3.24	41	<p>3 CENAS DO NOSSO COTIDIANO DE ENSINO</p> <p>Para examinar essa situação complexa, vamos mostrar três diferentes cenas de ensino de línguas e só depois apontar, por contraste, alguns significados alternativos que reconhecemos no procedimento comunicativo para o ensino de LEM</p>
3.25	42	<p>CENA 3. DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO São 2 as tomadas desta cena:</p> <p>Tomada nº 1: testes com papel e caneta que visam tão somente verificar a manipulação de formas apresentadas (o efeito pedagógico - escondido por detrás - leva o aluno a se concentrar no inaplicável)</p> <p>Tomada nº 2: notas e boletins que pouco ou nada expressam a real habilidade de</p>

		usar a LE para algum fim comunicativo relevante.
3.26	42	<p>4. ALGUNS SIGNIFICADOS DE SER COMUNICATIVO</p> <p>Agora que detectamos uma forte tendência para a valorização do ensino e aprendizagem comunicativos de conteúdos funcionais e para o desenvolvimento de uma competência comunicativa além da mera competência lingüística é preciso nos perguntarmos o que isso significa em termos de comportamento diário do professor de LE na sua sala de aula.</p> <p>Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.</p>
3.27	43	<p>A partir desse plano mais geral podemos descer a aspectos mais específicos do que representa ser comunicativo no ensino de línguas. Todas essas práticas que anunciaremos a seguir são compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar LE na escola:</p> <p>4.1 a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;</p> <p>4.2 a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;</p> <p>4.3 a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os 'erros' que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;</p> <p>4.4 a aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como os pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;</p> <p>4.5 o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;</p> <p>4.6 a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;</p> <p>4.7 a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;</p> <p>4.8 a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas.</p>
3.28	44	<p>A implementação dessas idéias não é uma tarefa simples e sem ambigüidades. Não se trata de comunicativizar todo o velho arsenal de conteúdos e técnicas que possuíamos até então. O equívoco de comunicativizarmos tudo por fora para permanecermos iguais na essência do nosso trabalho profissional não deve ser assumido como inevitável. O professor já formado será peça chave na adoção de uma nova postura acadêmico-profissional do professor de língua. Isso exigirá uma ação concreta não só de sua parte como das autoridades educacionais e universidades com pesquisa na área aglutinadas em projetos de longo alcance. Ao profissional será necessária uma sensibilidade extra para observar mais criticamente (a partir de conhecimento atualizado e princípios) o esforço de aprender dos alunos.</p>
3.29	44	<p>A postura comunicativa, numa palavra, não se obtém com as mágicas de se autoproclamar comunicativo, nem tampouco do rodear-se de materiais ditos comunicativos. Assim como a democracia, ela se instala na convicção pessoal e generalizada de que a partir de pressupostos claros, se colocam as ferramentas de</p>

		ensino e o esforço de aprender as línguas em percursos harmônicos de crescimento.
3.30	45	Título de capítulo: VI ALGUNS SIGNIFICADOS DE ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS
3.31	45	<p>Ser comunicativo no ensino de língua estrangeira (LE) é ter 1 postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático. Não é mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. r é equivalente a ensinar língua oral.</p> <p>Intervir comunicativamente no esforço dos alunos por aprender uma outra língua pode incluir os traços da extroversão, simpatia I formação relevante mas é muito mais do que isso. E quando o objetivo é adquirir um desempenho de uso real da nova língua, a questão (ensino comunicativo se 1õrna ainda mais necessária de ser compreendida pelo professor.</p> <p>Neste trabalho pretendo abordar alguns significados mais salientes do que é ser comunicativo** como professor de língua estrangeira (...)</p> <p>- Como é não ser comunicativo?</p> <p>- É possível ser comunicativo só desejando sê-lo?</p> <p>- A aula comunicativa: como é</p> <p>[46]- O que é preciso saber para ser verdadeiramente comunicativo?</p> <p>- Como ser comunicativo com o livro-didático não-comunicativo?</p>
3.32	46	Nos anos 80, apareceram no Brasil livros didáticos importados preparados sobre uma <i>base funcional-comunicativa</i>
3.33	47	<p>2.1 O que é ensino comunicativo?</p> <p>Duas definições para começar:</p> <p>O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua;</p> <p>ou</p> <p>O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.</p>
3.34	48	<p>2 Exemplos de aprendizagem comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. poder desempenhar uma seqüência de atos: cumprimento, socialização casual (fática), convite, arranjos e despedida 2. descrever com a ajuda de um objeto ou sua representação o funcionamento de um aparelho ou experimento 3. aprender o sistema ecológico da Amazônia via a língua-alvo que se está aprendendo e no andamento sistematizar essa L no que for necessário para facilitar ou solidificar o processo de aprender 4. calibrar um início de conversa com um superior ou desconhecido para atuar no registro certo
3.35	48	2.3 Cronologia breve de expectativas comunicativas
3.36	49	<p>2.4 Movimento Comunicativo</p> <p>Esse movimento começa em 1972 quando o lingüista aplicado inglês Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional. Wilkins e outros colaboradores atuavam num projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos junto ao Conselho da Europa. Essa nomenclatura servia inicialmente para planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem</p>

		<p>conceitos gramaticais e funções comunicativas</p> <p>Johnson (1982) propõe critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa. As técnicas de ensino e prática em sala de aula têm de passar por algumas provas para serem admitidas como comunicativas: ser praticáveis/exequíveis, ter um hiato de informação a ser preenchido, ser relevante enquanto tarefa, transferir informação de um meio para outro, ser do tipo quebra-cabeça.</p> <p>Carroll (1980) propõe linhas básicas pelas quais se balizar na construção de procedimentos de avaliação comunicativa: descrição dos participantes, tarefas necessárias, grau de habilidade desejada etc. Almeida Filho (1986) mostra teorizações e críticas duras contra o movimento comunicativo funcional no vol. 08 da revista <i>Trabalhos em Lingüística Aplicada</i> da Unicamp. Para uma introdução não-técnica sobre os significados de ser comunicativo, ver Almeida Filho (1987) 'O Que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira' na revista <i>Perspectiva</i>, n? 08, Editora da UFSC, Florianópolis.</p>
3.37	50	<p>3. COMO É NÃO SER COMUNICATIVO?</p> <p>Não ser comunicativo é construir o ensino em torno das formas da linguagem, principalmente as formas gramaticais. O professor pode ser bem intencionado, sincero, otimista e ainda assim não proporcionar condições comunicativas de aprendizagem.</p> <p>Mas o professor não-comunicativo pode ser muito comunicativo, facilitado r de relações sociais na vida fora da sala de aula.</p> <p>O professor não-comunicativo não está fadado ao fracasso. Mesmo quando funcionamos profissionalmente numa abordagem gramaticalista, com ênfase na manipulação de formas, é possível que haja 'subversão' consciente ou inconsciente da abordagem. Por exemplo, o professor enfatiza a forma mais de vez em quando permite a criação de diálogos novos originados pelos alunos para apresentação ensaiada num outro momento. Os alunos motivados adequadamente se aproveitam desses momentos para adquirir proficiência maior e duradoura na língua-alvo.</p>
3.38	50	<p>4. É POSSÍVEL SER COMUNICATIVO SÓ QUERENDO SÊ-LO?</p> <p>O clima intelectual que envolve o ensino de LE hoje tem apelo comunicativo. As editoras de livros didáticos promovem cursos comunicativos. O interesse metodológico pela renovação permanente sugere a exploração dos pressupostos comunicativos na prática. Muitos autores de artigos em revistas internacionais lidos no Brasil vêm vantagens nos traços distintivos da abordagem comunicativa. Por essas razões, entre outras, os professores desejam ser comunicativos.</p> <p>Uma pesquisa de pequenas proporções levada a efeito por Abreu (1986) no município de Taubaté (SP) revelou que os professores de LE consideravam em sua maioria ser comunicativos. Tendo observado suas aulas, a pesquisadora constatou que em grande parte a expectativa ou o valor declarado do professor de <i>ser comunicativo</i> não procedia. Essa evidência nos faz crer que o professor nem sempre operou mudanças profundas em suas convicções sobre o que é língua, o que é aprender e o que é ensinar para ser <i>mesmo comunicativo</i>. Quando muito o professor nessas condições de verbalizar o valor formal de <i>ser comunicativo</i> pode 'funcionalizar' ou vestir uma parte do seu material com traje comunicativo.</p>
3.39	51	<p>5. O QUE É PRECISO SABER PARA SER VERDADEIRAMENTE COMUNICATIVO?</p> <p>(...)Almeida Filho (1987) 'Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas'. Finalmente, na área de avaliação é recomendável a leitura de Carroll (1980) <i>Testing communicative performance</i>.</p> <p>Em 2º lugar, o professor deve conhecer as bases teóricas que possibilitam o estudo continuado de novas maneiras de ensinar comunicativamente. Nesse particular são úteis as leituras de Hymes (1980) <i>On Communicative competence</i>, van Ek (1979) <i>The Threshold levelfor modern language learning in schools</i>, Johnson (1982) <i>Communicative syllabus design and methodology</i>, e Almeida Filho (1985) 'A Fusão da gramática com a coerência comunicativa'.</p> <p>Em 3º lugar, para solidificar e entrelaçar o conhecimento sobre aspectos da</p>

		aprendizagem comunicativa , é relevante a leitura de resultados de pesquisas sobre os processos internos de aprendizagem de uma língua estrangeira.
3.40	51	6. A AULA COMUNICATIVA , COMO É? A aula de língua estrangeira tem características singulares em grande parte devido à natureza específica do que representa aprender uma outra língua. Não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica. Há evidências recentes na pesquisa em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas de que esse procedimento pode se tornar até mesmo contraproducente no esforço de desenvolver uma capacidade de uso comunicativo .
3.41	52	O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.
3.42	52	7. COMO SER COMUNICATIVO COM LD-NÃO-COMUNICATIVO Depois de conhecer de fato alguns dos sentidos mais essenciais do que é ser comunicativo , é possível que o professor de LE ainda se encontre preso a um livro didático que, no fundo, quer preparar o aluno para manipular formas da língua-alvo através de estudo consciente, produção automatizada de padrões ou ambas. Nesse caso é preciso subverter o ideário e introduzir ilhas de significação com tamanho e freqüência que só as capacidades teórica e de uso da LE podem determinar. (...)Separam-se essas unidades com eventuais indicações do que fazer para aproveitá-las como amostras comunicativas de língua viva. (...)o professor pode se servir de um conjunto de termos e idéias que não são só as gramaticais. Pode já pensar em que situações são prováveis o uso da nova língua, para executar que tarefas, para realizar que atos comunicativos , quais tópicos etc.
3.43	53	Este texto introduz algumas explicações básicas sobre ser comunicativo enquanto professor de língua estrangeira. Não se conhece ainda tudo sobre esse modo comunicativo de ensinar. Por isso ele permanece em parte como potencial, latente, não materializável. Neste trabalho, foram tratados conceitos que justificariam uma postura comunicativa . Não abordamos aspectos específicos de planejamentos de cursos, preparação sistemática de materiais, técnicas de apresentação e ensaio (método) e avaliação de rendimento e desempenho comunicativos . Ficam sugeridos a agudeza da necessidade de experimentarmos mais e escrevermos mais sobre nossas experiências comunicativas nas escolas brasileiras. Fica claro, acima de tudo, que é urgente estudarmos mais as idéias e efeitos do ensino comunicativo e que novos requisitos são necessários para ser professor nesse modo.
3.44	55	Criar diálogosCom parceiros, tente compor um diálogo que incorpore as seguintes funções comunicativas : - cumprimentar - indagar sobre outros (saúde, família) - indagar sobre plano para o fim de semana
3.45	56	Reunindo funções para uma tarefa ou atividade comunicativa Que funções seriam esperadas numa atividade de tomar notas durante uma exposição oral?
3.46	57	VII A FUSÃO DA GRAMÁTICA COM A COERÊNCIA COMUNICATIVA
3.47	57	Em linhas gerais tem predominado no ensino da LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos. Sobrepondo-se a essa tendência ainda persistente, temos visto o surgimento e desdobramentos do movimento comunicativo funcional que propõe, entre outras coisas, o deslocamento de foco primário de atenção para as

		funções comunicativas dentro da fala (como por exemplo, "expressar uma opinião" numa "conversa informal"). Surge daí um estado de angústia do professor de LEM que quer encontrar uma maneira de fazer a transição simbiótica do ensino das estruturas gramaticais para as novas propostas funcionalistas. Essa fusão já foi sugerida por alguns autores, como J. Alexander (1976) que tenta aninhar as funções dentro de um arcabouço matricial gramatical. Outros autores como Widdowson (1978) parecem ir mais fundo na questão e superar a questão metodológica sugerindo a questão anterior da escolha de objetivos e conteúdos que sejam por sua força já comunicativos visando o uso autêntico da língua na interação entre as pessoas. Este trabalho especula sobre uma possível rota para a integração da estrutura gramatical e vocabulário de um lado com a questão da seleção de conteúdos comunicativos do outro e ainda ilustra a proposta com amostras de material e exercícios incluídos no apêndice
3.48	58	Objetivos comunicativos , por outro lado, não se constituem em algo novo no horizonte das línguas e muito menos revolucionários. Basta olharmos para os planejamentos de ensino de anos passados para observarmos o propósito quase <u>perene de ensinarmos nossos alunos a se comunicar na língua-alvo.</u>
3.49	58	...embora muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independentemente dos métodos, muitos mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento das regras
3.50	59	é que um número cada vez maior de profissionais do ensino de línguas estrangeiras (ELE) está começando a criar, de maneira sistemática, condições para a aprendizagem de uso comunicativo da linguagem em (a) <i>áreas específicas de uso</i> , (b) <i>em unidades específicas do discurso</i> , e (c) fazendo uso de uma <i>nomenclatura ou taxonomia nova</i> que lhes permite falar sobre planejamento de conteúdos de maneira muito mais complexa que antes. Ao propormos uma direção comunicativa para o ensino da leitura em língua estrangeira, vamos pressupor alunos secundários não-principiantes no final do 1º Grau ou início do 2º Grau. Esta proposta parte de diretivas discutidas por Widdowson (1978) que convincentemente aponta o caminho a ser seguido nessa questão. A idéia básica é buscar nas outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos e metodologia para <u>suplementar a aprendizagem da língua estrangeira</u>
3.51	59	A primeira questão é, portanto, "por que textos de um livro-texto de geografia?". A resposta pode ser resumida da seguinte maneira: a) com a utilização de tais textos o professor poderia garantir que eles não fossem meros mostruários de vocabulário e estruturas formais, costurados com parcos laços de coesão e desvinculados de um contexto comunicativo relevante; (...)d) o assunto tratado em tais textos seria não só comunicativamente relevante mas também lingüisticamente apropriado; (...)f) tanto o conhecimento como o desempenho da língua se beneficiariam do fato de serem percebidos nos textos como parte integral do uso comunicativo propositado.
3.52	60	Foi mostrada até aqui uma racionalização para se combinarem conteúdos autênticos e organização de conteúdos lingüístico- comunicativos na aprendizagem de uma LE no contexto escolar. Embora essa perspectiva pareça conter a vantagem de promover sistematicamente a aprendizagem tanto da regra como do uso, ela não desconhece limitações. Com respeito a isso, apresentamos a seguir alguns pontos de precaução:
3.53	61	d) uma dieta muito carregada de tópicos das outras disciplinas escolares pode perfeitamente não só cansar os alunos mas também restringir a variedade de tipos de discurso sendo oferecidos como amostras. Os alunos deveriam ainda ser capazes de reconhecer os diferentes propósitos comunicativos dos distintos tipos de textos escritos como, por exemplo, a linguagem de persuasão e debate, os pontos principais, a linguagem de precaução/cuidado, inferências e hipóteses a

		confirmar.
3.54	61	Ao nível meto do lógico, o professor poderia assim se servir do uso extensivo de recursos não-verbais e quadros de percepção imediata, focalizar unidades de discurso específicas e aproveitar seqüências e combinações específicas de funções comunicativas, estruturas e vocabulário usados na (re)construção de textos. Isto representaria, em resumo, reconhecer um laço estreito entre a gramática e a coerência global do discurso comunicativo .
3.55	67/68	VIII COMO AVALIA UM PROFESSOR QUE COMEÇA A ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM CONTEXTO COMUNICATIVO (...)Todos nós que vivemos tentando implementar planejamentos de cursos e currículos comunicativos em nossas salas de aula de língua estrangeira (LE) sabemos muito bem que os nossos problemas não terminam quando conteúdos e experiências são selecionados e esquematizados em unidades (...)Dados um planejamento e materiais comunicativos , na sua versão mais funcional (nocional-funcional), pareceu desafiante na época investigar como um grupo de professores com a mais variada formação faria frente à necessidade de avaliar o desempenho de adultos aprendizes num contexto de ensino não-gramaticalista. (...)Não obstante as limitações do conhecimento teórico formal sobre avaliação comunicativa à época e apesar dos crescentes esforços na última meia década de pesquisa e publicações especializadas, há muito a aprender com as tentativas intuitivas de se desenvolverem procedimentos informais de avaliação onde a abordagem de ensino é de alguma maneira comunicativa .
3.56	68	A primeira pergunta do questionário escrito visava elicitar se a avaliação segundo parâmetros comunicativos (funcionais) era percebida como um problema e se era suficientemente forte para merecer um estudo mais aprofundado na escola.
3.57	68/69	As informações coletadas por meio desses dois instrumentos foram então comparadas com um conjunto de traços distintivos de instrumentos de avaliação de base comunicativa derivados de publicações especializadas, a saber Morrow (1979), Carroll (1980) e Wesche (1983). De forma breve, as principais características teóricas de avaliações comunicativas poderiam ser colocadas nos seguintes termos. (a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta ("O que o aprendiz já pode fazer?"); (b) o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil ("Com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?"); (c) enquanto amostras de desempenho as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo (na produção) em tempo real; (d) a avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa); (e) as validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terá precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.
3.58	69	Também não houve indícios de utilização de testes formais de desempenho comunicativo . Sobressaem-se, de maneira nítida, procedimentos informais vários e coerentes entre si de avaliação comunicativa adotados pela maioria dos professores levantados. A tecnologia para a construção de instrumentos de avaliação de base comunicativa apenas começou a se acumular durante a década de 80, lenta e menos que regularmente nas publicações especializadas da área de Lingüística Aplicada/Ensino de Línguas. Assim, foi já um fato significativo verificar como o corpo docente de uma escola que adotava um currículo comunicativo funcional espontaneamente adotava procedimentos de avaliação que coerentemente buscava

		mostrar o progresso dos alunos em termos de capacidade funcional comunicativa (uso) e não, digamos, em termos de formas (gramaticais).
3.59	69	A grande maioria dos Professores (3/4 deles) considerou a questão da avaliação num programa comunicativo de ensino como de fato importante e merecedora de maior investigação e desenvolvimento
3.60	69	<p><i>3.2 Procedimentos de avaliação comunicativa</i></p> <p>Os procedimentos levantados através do questionário como formas de avaliação dos alunos foram em número de seis e foram resumidos sob as seguintes rubricas:</p> <p>(a) observacional contínuo (b) comunicativo oral (c) comunicativo escrito (d) comunicativo escrito combinado com gramática (e) auto-avaliação (f) auto-avaliação combinada com avaliação feita pelo professor</p>
3.61	71	<p>O segundo tipo mais freqüente de avaliação foi o 'comunicativo oral' que consistia da avaliação oral por meio de tarefas a serem desempenhadas em dadas situações propostas. Em níveis de proficiência mais baixos ele tomava a forma de um diálogo previamente estudado (apresentado e praticado) contendo mudanças mínimas. Por exemplo,</p> <p>um artigo defeituoso seria devolvido à loja e o aluno deveria especificar as razões. Um presente ganho seria devolvido porque era da cor errada. Em estágios mais avançados haveria desempenho de papéis a partir de intenções, identidades e contextos situacionais dados ou entrevistas mútuas a partir de um esboço de roteiro contendo funções comunicativas e pistas das realizações.</p> <p>O terceiro tipo ('comunicativo escrito') apareceu nos depoimentos dos professores como menos usado do que os dois anteriores. Dentre os exemplos coletados para ilustrar esta categoria apareceram (a) preenchimento de um diagrama contendo locais a serem encontrados seguindo-se instruções por escrito, e (b) nomeação de objetos ou partes do corpo humano etc.</p> <p>Conforme apresentado na Fig. 2, combinações do 'comunicativo escrito' com gramática tradicional formaram um pouco freqüente quarto tipo de avaliação</p>
3.62	72	A auto-avaliação, tida por teóricos comunicativistas como sendo o instrumento adjunto da avaliação comunicativa formal (c.f. Carroll, 1980), foi utilizada apenas marginalmente por professores que não forneceram pormenores sobre essa prática nas entrevistas que se seguiram. Interpretamos essa atitude como denotativa de uma certa hesitação em incorporar a auto-avaliação ao seu acervo de procedimentos de avaliação. Aqui também o problema da nomenclatura comunicativa para tratar dos objetivos se apresentou como um obstáculo para o aprendiz de língua estrangeira.
3.63	72/73	<p>Os procedimentos de avaliação de rendimento utilizados por iniciativas dos próprios professores de LE participantes da pesquisa revelaram quatro traços distintos característicos das formalizações teóricas sobre avaliação comunicativa:</p> <p>(a) não se trata apenas de avaliação de habilidades ou conhecimentos mas também, e principalmente, de avaliação de desempenho através do uso (embora nem sempre real) da língua-alvo;</p> <p>(b) são procedimentos mais quantitativos e holísticos (totais) do que formas quantitativas de avaliação de pontos isolados;</p> <p>(c) são tipos de avaliação que confrontam o aprendiz com situações e tarefas autênticas ou pelo menos verossímeis) que exigem um comando coordenado de capacidades comunicativas para fazer face ao insumo relevante e às vezes em tempo real;</p> <p>(d) é avaliação expressa em conceitos que indicam competência e desempenho em tarefas específicas ao invés de números que indicam apenas grosseiramente o que o aprendiz pode ou não pode realizar.</p>

		<p>Alguns dos traços da avaliação comunicativa tidos como conhecimento teórico disponível e não encontrados neste estudo permanecem como desafios para o professor que ensina orientado por uma abordagem comunicativa:</p> <p>(a) precisamos expandir o escopo levantado de formatos de avaliação comunicativa. Com relação a esse ponto é certo que nos beneficiaremos de novas idéias e procedimentos avançados no âmbito metodológico propriamente dito (isto é, técnicas e recursos para apresentar, praticar e usar a nova língua que se ensina e se aprende);</p> <p>(b) precisamos introduzir uma medida de confiabilidade (não padronização necessariamente) em pelo menos algumas das formas de avaliação comunicativa nas nossas instituições. O valor externo das tarefas é certamente crucial mas a formação contínua dos professores já no exercício profissional para construir avaliações complexas como as de interação oral ou escrita representará um avanço necessário. A formação teórica e a prática refletida do professor propiciarão a circulação inovadora de idéias e pressupostos além de elevar o nível de estabilidade dos instrumentos na produção de evidências de progresso. A análise de itens componentes dos instrumentos de avaliação também será propícia ao seu aperfeiçoamento contínuo.</p> <p>O esforço para introduzir alguma medida de formalização dos instrumentos de avaliação de rendimento produzirá resultados positivos no aperfeiçoamento do processo e contratos de avaliação ao permitir a incorporação crítica das propostas teóricas do modelo de avaliação comunicativa.</p>
3.64	74	Que tipos de avaliação você tem utilizado para acompanhar um programa de base comunicativo -funcional como o seu? Assinale todas as alternativas que se apliquem as suas formas individuais de avaliar
3.65	74	À medida que as atividades (orais) se desenvolvem numa unidade a professora verifica o desempenho individual nas distintas competências ou funções comunicativas e mais tarde (geralmente em casa) anota o seu julgamento no papel.