

ESTRUTURALISMO, GRAMÁTICA TRANS- FORMACIONAL E SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE DE TRÊS MÉTODOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Lyrís Wiedemann

SINOPSE

Apesar de, teoricamente, se admitir a existência de uma profunda dependência entre as tarefas da Lingüística Pura e da Lingüística Aplicada, em situações concretas, tanto os lingüistas teóricos como os práticos parecem apresentar um certo grau de dificuldade em perceber e verbalizar, exatamente, no que consiste o relacionamento da teoria e da prática, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas. O presente artigo explora a idéia de que a escolha de um conceito de língua constitui a base de tudo o que se realiza nos dois campos da Lingüística, examinando alguns aspectos básicos em três teorias (o Estruturalismo, a Gramática Gerativa Transformacional e a Sociolingüística) e a forma como eles são concretizados em materiais de ensino de línguas.

1. INTRODUÇÃO

Como acontece com a maioria das ciências, há dois modos de pensar ou falar a respeito de Lingüística: como ciência pura ou aplicada. Rodrigues (1970) resume esplendidamente essa distinção, bem como uma série de aspectos que dela decorrem, em um artigo que se tornou clássico. Segundo esse autor, a primeira inclui as investigações cujo objetivo é o aumento do conhecimento a respeito da língua ou línguas por si próprio; em outras palavras, porque a Lingüística teórica é parte de uma preocupação maior com o conhecimento humano em geral, o teórico analisa a estrutura das línguas estabelece conclusões, formula princípios, sempre com pouca ou nenhuma preocupação se, onde ou como sua contribuição será usada; ele busca apenas um maior entendimento do objeto da ciência que escolheu. Por outro lado, o praticante da ciência aplicada tem

uma intenção diferente: ele se preocupa exatamente com as situações concretas em que o ser humano lida com a língua e problemas relacionados a ela, tais como o ensino de idiomas, a melhora de programas de alfabetização, o estabelecimento de reformas ortográficas, a realização de traduções, etc.

Nesse sentido, é muito comum falar-se a respeito desses dois tipos de propósitos como se fossem completamente diversos e independentes, e é freqüente ouvir-se tanto dos lingüistas teóricos como dos práticos que não há muito que um ramo possa oferecer ao outro, ou obter dele (veja-se, por exemplo, Chomsky, in Allen & Van Buren, 1971, pp. 152-3, e comentários a esse respeito em Pillet, 1974, p. 27 e Corder, 1975, p. 143). É perfeitamente admissível, contudo, que tal posição decorra de uma falta de um conhecimento mais profundo a respeito das tarefas do "outro lado", já que esse dois ramos da Lingüística tem, no mínimo, várias características em comum e se inter-relacionam em mais de um aspecto.

É ainda Rodrigues (1970), entre outros autores, quem nota que as teorias lingüísticas não se formulam "in vacuo"; elas têm base em eventos observáveis, e as situações empíricas oferecem não apenas um desafio para as teorias, mas também constituem uma fonte permanente de testagem para as essas. Da mesma forma, nenhuma interpretação de um evento observável é feita sem ao menos uma teoria subjacente, que pode ou não ser confirmado pelos fatos. Essa interação é uma parte fundamental do relacionamento entre os dois ramos da ciência.

O relacionamento mais profundo que um ramo da Lingüística tem com o outro talvez seja, entretanto, a existência de posicionamentos subjacentes à forma com que o lingüista aborda a sua tarefa específica, seja ela teórica ou aplicada. Acima de tudo, importa a resposta que ele dá, explícita ou implicitamente, a uma pergunta: o que é a língua? Em outras palavras a forma como responde essa pergunta determina seus objetivos, seus limites, e estará refletida no seu foco e em seus procedimentos metodológicos, tanto faz se seu objetivo é analisar uma certa língua ou ensinar alguém a falá-la. Se dois lingüistas têm a mesma posição quanto ao que é a língua, ainda que um se situe no campo prático e o outro no campo aplicado, apenas o "locus" de ação será diferente, pois eles estarão seguindo a mesma orientação básica, observando os mesmos limites, considerando os mesmos pontos de referência, ou seja, pensando da mesma forma.

Meu objetivo principal no presente artigo é explorar essa idéia, comparando três modelos lingüísticos teóricos (o modelo

estruturalista, o gerativo transformacional e o sociolingüístico) e as implicações para o ensino de línguas. Devido à natureza desse objetivo, e à implícita necessidade de ser sintética que dele decorre, limitarei minha análise a uma caracterização "clássica" das duas primeiras correntes lingüísticas, em vez de examinar seus vários subtipos (como, por exemplo, a abordagem tagmêmica no Estruturalismo, e as posições de Fillmore ou Lakoff no movimento gerativo transformacional); quanto à abordagem sociolingüística, pensa que ainda carecemos de uma distância suficiente para caracterizar o que é "clássico" nele — e selecionarei, por isso, os traços que me parecem ser as reformulações mais importantes introduzidas pela escola. Também com vistas a reduzir o escopo do artigo, e já que o objetivo principal é o levantamento das inter-relações existentes entre a Lingüística Teórica e a Lingüística Aplicada, serei extremamente breve no que toca à caracterização de cada corrente, limitando-me às rápidas pinceladas necessárias à produção de um esquema referencial para a análise dos materiais de ensino.

Com vistas a atingir esses objetivos, proponho-me a desenvolver a seguinte estrutura nesse artigo: em primeiro lugar, será apresentado um sumário das diferenças existentes entre as três abordagens teóricas; em segundo lugar, discutir-se-ão as implicações derivadas de cada uma, incluindo-se referência a evidências práticas encontradas em matérias de ensino; finalmente, algumas conclusões serão formuladas com base nos dois pontos acima mencionados.

2. AS TRÊS CORRENTES LINGÜÍSTICAS EM ANÁLISE

O Estruturalismo pode ser caracterizado como um paradigma de análise aplicável a vários campos (p. ex. Economia, Sociologia, Lingüística) cujo propósito básico é a consideração do objeto de estudo como um sistema de elementos interdependentes, no qual cada um dos elementos é identificado através de relações de oposição em relação aos demais. Dentro da Lingüística, especificamente, outros pontos importantes são a noção de arbitrariedade do signo lingüístico (Saussure), a análise da língua separadamente de seu contexto e suas funções (Sapir, p. 160), a oposição entre "langue" (sistema, atemporal potencialidade, forma) e "parole" (estrutura, temporal, atual, substância), e a análise de momentos estáticos, atemporais e sincrônicos em um sistema. O método básico que utiliza é o da distribuição e substituição, baseado na idéia de relações sintagmáticas (mesmo elemento em vários contextos lingüísticos) e paradigmáticas (diferentes elementos no mesmo contexto lingüístico) (Saussure, p. 136). Os vultos principais desse

movimento foram, entre outros, Saussure, Sapir e Bloomfield. É certo que esses três autores divergem entre si em uma série de pontos e aspectos. Por exemplo, Sapir está mais interessado na frase, diferentemente de Saussure, que se interessa sobretudo pelo signo; Sapir, caracteristicamente, considera a língua parte da cultura, aspecto em que se opõe aos outros dois; Bloomfield, por outro lado, como a maioria dos estruturalistas americanos, é antimentalista, algo que Saussure e Sapir não o são, bem como mecanicista, talvez por influência do behaviorismo na ciência da época. Não obstante reconhecer a existência dessas e outras diferenças, para fins do presente trabalho incluirei apenas os pontos comuns das suas análises lingüísticas, e, sobretudo, aqueles pontos que mais provavelmente exercem, ou exerceram, influência no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino de línguas.

O estruturalista considera a língua um veículo de comunicação. O que é característico, contudo, é que não tem interesse em examinar o modo como a comunicação ocorre, nem em registrar a comunicação em ação. Antes, o fenômeno é considerado do ponto de vista puramente lingüístico. Para ser mais explícita, na visão dos estruturalistas a língua é um conjunto de elementos; a língua é formada por estruturas. É exatamente por essa razão que os estruturalistas americanos (especialmente Bloomfield) analisam a língua como um conjunto de hábitos, normas e respostas externas, e descrevem o processo de adquiri-la como um processo de imitação (pura ou analógica), literalmente "o treino dos falantes pelo grupo social a que pertencem".

O movimento gerativo transformacional não é totalmente diverso, embora apresente também características eminentemente próprias. Uma primeira diferença é que a abordagem se refere apenas à análise lingüística, não obstante algumas tentativas tenham sido feitas de apontá-la como um modo de pensar interdisciplinar (veja-se, por exemplo, Leiber, 1975, Cap. 3) e a despeito de sua inegável influência na Psicologia contemporânea. Alguns pontos comuns entre as duas escolas são a noção de língua como um sistema de relações interdependentes, a análise de estados estáticos e sincrônicos da língua, a abordagem do fenômeno lingüístico como independente de seu contexto, a busca da simplicidade formal. As diferenças básicas entre as duas escolas, contudo, são profundas, e foram apresentadas com muita clareza desde os primórdios da escola gerativa pelo seu fundador e principal representante, Noam Chomsky. Elas são resumidas pelo seu conceito de língua: (...) é um veículo do pensamento racional; é invenção, comportamento criativo; é dinâmica e adquirida através de proces-

so inatos. Como se verá adiante, esse conceito leva a uma abordagem metodológica totalmente diferente, a qual tentará reproduzir a competência do usuário da língua, ou seja, sua habilidade lingüística de entender e produzir frases de acordo com regras. Chomsky, cuja posição em "Aspects..." (1965) estou considerando como a posição transformacional "clássica" afirma que a teoria lingüística se preocupa com um falante-ouvinte ideal, numa comunidade completamente homogênea. A variação é considerada um produto da aplicação de regras optativas.

O movimento sociolingüístico tem uma abordagem inteliramente diversa. Labov (1972-a & b), por exemplo, embora alegue não desejar formular uma nova teoria lingüística (o que pode ser considerado um ponto falho em seu trabalho, mas discutir isso fugiria aos propósitos do presente artigo), encara a língua como "comunicação viva" e afirma que os lingüistas devem se interessar não em como a língua é utilizada pelo indivíduo, mas em como ela é usada por comunidades numerosas, por grupos de falantes que compartilham os mesmos sentimentos sobre a língua, e em variação lingüística. Hymes (1963: 1973) vai ainda além e afirma que a língua, quando em uso, inclui muito mais do que comunicação verbal, é apenas um elemento entre outros que também devem ser incluídos em qualquer descrição lingüística. O estudo desse comportamento comunicativo complexo é conhecido como etnografia da comunicação.

Em função dos aspectos acima descritos, a metodologia utilizada na análise dos sociolingüistas incluirá evidência extralingüística, como, por exemplo, dados sobre classes sociais, atitudes, e outros fatores relevantes. A sociolingüística procura seus dados sobretudo em situações de interação, onde os vários usos da língua, suas várias funções e outros múltiplos aspectos podem ser melhor observados. Como conseqüência, de dados puramente lingüísticos o foco muda para situações de fala. Essas podem ser definidas como uma parcela de interação, um evento comunicativo que consiste em uma ou mais elocuições. A análise se preocupará, por exemplo, com o falante e o ouvinte, mensagem, canal, situação, tópico e código presentes na comunicação. Além disso, outras funções do uso da língua que não a de transmitir informações (referencial) são incluídas. Para mencionar apenas algumas, são também consideradas as funções repressiva, diretiva, conativa. Os atos de fala incluídos em cada elocução, ou seja, o que o falante pretendia, e como concretizou essa intenção na fala — Austin, 1971; Searle, 1971) são também considerados parte fundamental da análise.

Candlin (1976) menciona os seguintes tipos de estudo como relevantes nesta área: estudos sobre coesão textual (Halliday & Hasan, a Escola de Praga); estudos sobre funções na língua (Jakobson, Hymes, Halliday, Ervin-Tripp); estudos sobre a teoria do ato de fala (Austin, Searle, Sadock, Gordon, Lakoff); estudos sobre variação sociolingüística (Labov, Bailey, Bickerton, Fasold); estudos sobre semântica pressuposicional (Kempson, Venneman, Grice); estudos sobre análise de interação (Bales, Argyle); estudos etnometodológicos e análise face-a-face (Goffmann, Sacks, Garfinkel, Schegloff); estudos sobre etnografia da fala (Hymes, Gumperz); estudos sobre análise processual (Wunderlich, Rehbein, Ehrlich); e estudos em análise do discurso (Sinclair & Coulthard). Como se vê, a área apresenta riquíssimas possibilidades.

Em suma, pode-se dizer que o foco de interesse na Sociolingüística é muito mais amplo do que nas escolas precedentes: da análise puramente lingüística, passa-se ao estudo das relações entre frases, significados sociais e ações, já que, para entender como a língua é utilizada na vida diária, é necessário considerarem-se outros fatores no evento da fala além da informação lingüística (código). O estudo dessas relações será referido, de agora em diante, como análise do discurso.

3. AS TRÊS TEORIAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUAS

A fim de analisar as pressuposições gerais e específicas que são geralmente feitas com relação ao ensino de línguas, com base (justificada ou não) nas posições teóricas acima discutidas, meu procedimento será o que se segue. Em primeiro lugar, serão tecidas algumas considerações mais amplas, necessárias para a comparação entre os três movimentos teóricos e sua concretização em situações de ensino. A seguir, utilizando-se o modelo de Análise de Sistemas, examinar-se-ão três pontos básicos em relação ao que tem sido postulado por teóricos do ensino, ou realizado em situações práticas, segundo cada uma das três orientações, a saber: a) o "input" proposto em classes que seguem cada uma das três teorias (ou seja, o programa propriamente dito, com seus focos específicos); b) o processo que cada uma delas postula como ideal (ou seja, o método ou as técnicas de ensino preferidos); e c) o "output" esperado ao fim desse mesmo processo (ou seja, os objetivos de saída propostos, com as respectivas formas de avaliação).

Os exemplos utilizados como evidência prática provêm de dois manuais de ensino de francês (Côté, Lévy & O'Connor,

1963; e Jian & Hester, 1974) e de dois manuais para o ensino de inglês (Abbs et al, 1975 e Keller & Warner, 1976), complementados por um programa de ensino também de inglês proposto em um artigo de literatura especializada na área (Martin-Jones, 1978). Todas as obras se propõem ao ensino de uma segunda língua. Os dois primeiros livros são manuais introdutórios, propostos para nível universitário; o primeiro deles se considera estruturalista e utiliza o método audiolingual; o segundo diz-se dentro dos princípios da gramática transformacional e sua o método verbal ativo. Os dois últimos livros, bem como o programa acima mencionado, foram escritos sob orientação sociolingüística, e destinados a níveis intermediários ou avançados no estudo de línguas estrangeiras. A escolha de obras publicadas em um mercado que não o brasileiro deve-se ao momento e local em que se escreveu este artigo, que ocasionaram a impossibilidade de acesso ao nosso vasto mercado editorial. Embora esta não seja a situação ideal para um diálogo com nossos professores, espera-se que a inclusão desses exemplos específicos não seja uma dificuldade maior, já que tanto a língua inglesa como a francesa são parte tradicional dos nossos currículos, ao menos na rede particular de ensino. Além disso, as proposições curriculares incluídas nas obras escolhidas não apresentam diferenças significativas aparentes em relação ao que qualquer professor de línguas estrangeiras esperaria encontrar em um manual publicado em nosso país. Finalmente, julgo que as idéias a serem discutidas são, na verdade, mais importantes do que os exemplos, e que a tradicional boa vontade dos leitores saberá perdoar e aceitar esta inevitável falha no artigo.

A. Considerações iniciais

Como já se mencionou na Introdução, um problema comum tanto aos lingüistas teóricos como aos práticos parece ser a sua dificuldade em terem "insights" que relacionem os seus conhecimentos com as tarefas e propósitos do tipo de Lingüística que não o seu. Ainda assim, há tentativas mais amplas de estabelecerem-se diretivas para esse relacionamento, e elas serão aqui discutidas, antes que se analisem os contrastes específicos entre as três escolas.

Há basicamente dois tipos de aplicações postuladas pelos lingüistas teóricos que tem tido alguma aceitação em situações de ensino. A primeira, que para mim constitui-se numa proposição adotada sobretudo por aquelas pessoas, lingüistas ou professores, que foram ou são excessivamente influenciados pelo método tradicional no ensino de línguas, pode ser resumido da seguinte maneira. A "aplicação" da teoria é vista

como uma transposição da análise lingüística em si para a sala de aula. A única diferença que pode ser detectada é talvez uma simplificação da gramática formal para uma gramática prática, de acordo com princípios mais ou menos vagos de conveniência para o uso prático. O conhecimento lingüístico é diretamente ensinado como conteúdo para o estudante, mesmo aquele que frequenta o primeiro ou o segundo grau (veja-se, a respeito disso, Allen & Van Buren, 1971, p. 149-50; e Wardaugh, 1974, cap. 13). O aluno é diretamente ensinado a fazer diagramas de frases, dividindo-as em seus componentes imediatos, ou a construir "árvores" indicando a estrutura de base da oração, ou ainda a identificar os elementos, por exemplo, do Processo de Comunicação. Procedimentos com base nesse ponto de vista têm sido utilizados sobretudo em situações de ensino de língua materna, onde o estudante tem suficiente conhecimento prático a respeito da língua para tornar esse tipo de atividade possível, mas não são também totalmente estranhos ao ensino de línguas estrangeiras.

A pressuposição básica deste tipo de ensino é que o conhecimento teórico dará ao aluno a base fundamental para o domínio da língua. Exemplos característicos desse tipo de orientação, utilizando-se novas nomenclaturas, são facilmente encontráveis nos conteúdos programáticos ditos "avançados" ou "renovados", nos períodos que seguiram a introdução da Gramática Gerativa, ou a das teorias do Processo de Comunicação em nosso país, e raros são aqueles de nós que não se deixaram seduzir em algum momento pela tentação de levar os novos conhecimentos diretamente para as salas de aula. No entanto, se analisarmos bem no que consistiram as chamadas "inovações", veremos que não existe muita diferença entre os novos currículos e os antigos, no que diz respeito à natureza do ensino. As únicas "inovações" são as nomenclaturas introduzidas. O ensino é o mais velho, tradicional, possível: continua-se a ensinar **sobre** a língua. Substancialmente, em termos de ensino, há pouca ou nenhuma diferença se os alunos estão aprendendo nomes de orações, ou de estruturas frasais, ou ainda dos componentes de uma situação de comunicação. As raízes dessa concepção de ensino remontam ao fato de que o latim, primeira língua a ser ensinada nas escolas, era língua morta, e o uso que os alunos faziam dela era quase que exclusivamente através de textos. Fazia sentido, nessas circunstâncias, ensinar mais **sobre** a língua do que dar ao aluno oportunidade de praticá-la. Não discutirei essa abordagem em maior profundidade neste trabalho, já que, como foi dito, nenhuma novidade, do ponto de vista de modelo de ensino, é introduzida por seus adeptos, e suas limitações são evidentes.

O segundo tipo de abordagem é um em que a influência da análise gramatical é vista como **indireta**, ou seja, em que as reformulações, como salienta Corder (1975, cap. 3), vêm da teoria lingüística, mas incluem também a consideração da Psicologia, no que toca à Teoria da Aprendizagem, e da experiência do próprio professor. É essa abordagem que nos interessa neste trabalho.

Nesse sentido, as implicações e inovações no ensino de línguas foram bem mais amplas em relação ao Estruturalismo do que em relação à Gramática Transformacional ou à Sociolingüística. Uma razão para isso, obviamente, é que os dois últimos movimentos são relativamente recentes, e que demora algum tempo para que uma proposição nova em qualquer ciência possa ser assimilada pelo prático e venha a influenciar o seu trabalho.

É também um fato histórico que as reformulações propostas para o ensino de línguas foram sempre introduzidas primeiro, e, mais radicalmente, no ensino de línguas estrangeiras do que no ensino de língua materna. Por essa razão, e também considerando as diferenças existentes entre o ensino da língua materna e o das línguas estrangeiras, minha análise incluirá apenas esse último, salientando algumas idéias gerais que foram desenvolvida a partir de cada uma das três escolas lingüísticas em estudo.

No Estruturalismo, a influência indireta da teoria lingüística pode ser observada sobretudo no que tange ao processo de ensino como tal. Talvez em função dos profundos laços que a versão americana do Estruturalismo mantém com o Behaviorismo, e do fato que esse último enfatiza evidências externas (observáveis), os métodos que provêm dessa orientação são especialmente ricos em instruções claramente formuladas sobre como ensinar os conteúdos selecionados. Essa orientação tem o que pode ser considerado um claro exemplo de "ensino sintético", pois unidades isoladas são ensinadas passo a passo e em seqüência, requerendo que o estudante use sua capacidade de reintegrar os novos conteúdos num todo (síntese).

Já a Gramática Gerativa Transformacional carece de uma aplicação evidente para o ensino, embora alguns entre seus teóricos tenham apontado possíveis direções nesse sentido. O próprio Chomsky, embora cético quanto à relevância do que já se conseguira na teoria que fosse relevante para situações práticas, aponta quatro elementos de sua análise lingüística que poderiam influenciar o ensino de línguas: a) o aspecto criativo do uso lingüístico; b) a abstração da representação lingüística;

c) a universalidade da estrutura lingüística e d) a importância do papel da organização intrínseca nos processos cognitivos. Como se vê, essas sugestões (Chomsky, in Allen & Van Buren, 1971, p. 155-9) aproximam-se em muito do que foi mencionado no início deste artigo, ou seja, que o modo de pensar sobre língua e fenômenos lingüísticos são a ligação básica entre lingüistas teóricos e práticos. Mas, acrescenta Chomsky (id. ibid), depende do professor o descobrir como esses quatro elementos podem gerar novas abordagens em metodologia; ele sugere apenas que eles poderiam ser considerados. Allen & Van Buren (1971) e Wilkins (1972), a respeito desse mesmo assunto, sugerem que as preocupações principais do professor deveriam ser: a) levantar o que já se conhece a respeito do fenômeno lingüístico; b) decidir se uma língua pode realmente ser ensinada; c) criar meios de facilitar a tarefa de aprendê-la para o estudante.

Creio ser evidente que existem diferenças entre as duas primeiras abordagens, e que essas diferenças devem estar claras, mesmo em uma caracterização tão geral como a acima utilizada. Há um ponto, contudo, em que elas se aproximam claramente, e este é o fato de que, tanto no tipo de listagem de conteúdos programáticos, como no de procedimentos de ensino, ambas são nitidamente **sintéticas**, ou seja, predomina o ensino de aspectos isolados da língua, e o aluno será paulatinamente levado a sintetizá-los.

Na abordagem sociolingüística, diferenças profundas ocorrem em relação às duas abordagens recém-discutidas. Para mencionar uma, inicialmente, como o que se deseja ensinar é competência comunicativa, considera-se insuficiente a representação da língua como um sistema abstrato. Informação extralingüística é incluída, e influencia decisivamente a seleção de conteúdos (Cripper & Widdowson, in Allen & Corder, 1975). O que é mais importante é que, embora os conteúdos programáticos variem consideravelmente, e possam enfatizar diferentes níveis de análise tais como a função, o tópico, ou o ato de fala envolvido na lição (Candlin, 1976), eles são organizados e apresentados de uma maneira única, ou seja, analiticamente. Em uma organização analítica, o item programático não é visto como um bloco que se unirá a outros blocos, numa construção onde tudo deve se encaixar. A partir do início da aprendizagem, o estudante é submetido a uma grande variedade de estruturas lingüísticas. Espera-se que ele utilize constantemente sua capacidade analítica para aproximar-se mais e mais da língua global (Wilkins, 1976). Pressupõe-se que a aprendizagem se realize através de ciclos de crescente complexidade que incluam a situação comunicativa como um todo.

Essa análise introdutória permite-nos observar que, mesmo num rápido apanhado, é possível perceberem-se vários pontos que podem ser contrapostos entre as três orientações lingüísticas, no que consideram fundamental para o ensino. Nas próximas seções, será discutido como essas diferenças se concretizam em situações mais específicas.

B. As três correntes e o ensino de línguas

1. "O Input" (conteúdos programáticos e focos específicos)

Já foi dito que o conceito de língua que o teórico possui determina praticamente todos os seus passos na análise que ele realiza. Isso também é verdade para o praticante de Lingüística Aplicada, pois há diferenças óbvias entre ensinar-se "um conjunto de hábitos", "comportamento criativo" e "habilidades comunicativas" (uso lingüístico).

Se a escolha é considerar língua "um conjunto de hábitos", algo que pode ser definido em termos de características externas, ou seja, se a abordagem é estruturalista (especialmente no sentido dado ao termo por Bloomfield), focalizar-se-ão os elementos da estrutura de superfície, ou seja, os elementos observáveis. O conteúdo programático é visto como um conjunto de itens geralmente descritos em termos de contrastes dentro da mesma língua ou em relação a outra, em geral a língua materna do estudante. O programa é usualmente elaborado em termos de estruturas.

Por exemplo, no livro de Côté, Lévy & O'Connor (1962, p. VII), as lições são identificadas como (traduzindo-se): "Diferença entre tu/vous"; "Formas no singular e no plural do verbo 'aller'"; "Frases interrogativas", e assim por diante. A língua é ensinada em relação a situações específicas (tais como "Refeições", "Compras", "Uma Festa") para os quais o estudante deve ser treinado. Não há muita preocupação com as intenções do originador da mensagem, ou seu destinatário, nem, em geral, com variação. A preocupação fundamental é com a forma e não com o significado. No livro em análise, característico do ensino estruturalista mais extremado, a gramática formal é inteiramente evitada. Para outros autores menos radicais, ela é consistentemente introduzida tardiamente no ensino de línguas estrangeiras. Esse comportamento é resultado de ser a gramática considerada simplesmente o registro de um hábito, e não poder substituir a aquisição do mesmo. No livro citado como exemplo, o ensino é puramente dirigido para a formação de hábitos, e o objetivo do professor é auxiliar esse processo,

supervisionando uma prática intensiva que parte invariavelmente das habilidades orais.

As cinco pressuposições que norteiam os métodos de ensino de língua caracterizáveis como puramente estruturalistas são, de acordo com Rivers (1974, p. 37): a) "a língua e o que se fala, e não o que se escreve"; "b) a língua constitui-se num conjunto de hábitos"; "c) deve-se ensinar a língua em si, e não ensinar-se a respeito da mesma"; d) "a língua é o que os falantes nativos dizem, e não o que alguém pensa que eles dizem (ou deviam dizer)" (é clara aqui a reação ao caráter prescritivo da gramática tradicional); e e) "as línguas são diferentes entre si" (sendo necessária, portanto, uma análise contrastiva).

Se a escolha de um conceito de língua é outra, enfatizando-se a criatividade, como na abordagem gerativa transformacional, os princípios do processo de ensino-aprendizagem são também outros. O foco não é em itens gramaticais isolados e opostos a outros itens gramaticais ou padrões específicos da estrutura de superfície. Ao contrário, como se pode observar no livro escolhido para essa análise (Jian & Hester, 1974), tudo gira em torno da aquisição de regras que darão conta da competência do falante nativo, e que, no caso do ensino de línguas estrangeiras, devem ser adquiridas pelo estudante. O conteúdo, como uma rápida análise do livro permite ver, é centrado em aquisição de regras, e, por essa razão, na sintaxe. A abordagem como um todo é mentalista, no sentido que se considera que o que se deve ensinar é inovação e formação de novas frases através de regras de grande abstração (cf. Chomsky, in Allen & Buren, 1971, p. 151). O programa é organizado em termos de descrição de regras ou processos. Exemplos característicos das primeiras são: "O plural do artigo definido: le (la, l') → les" (Jian & Hester, 1974, p. 43); "à + artigo definido → a la, à l', au" (Idem, p. 58). Os segundos poderiam ser exemplificados, no mesmo manual, por "O comparativo e o superlativo". As situações escolhidas como tópico para o ensino são sobretudo aquelas que o próprio estudante está experimentando naquele exato momento (vida escolar, especialmente no que se refere à aula de línguas estrangeiras). Com isso, os autores pretendem dar ao aluno uma oportunidade de usar criativamente a língua numa situação da qual ele realmente está participando.

As pressuposições que norteiam o método de ensino que é puramente gerativo transformacional são: a) a língua não é um número finito de estruturas, mas um número infinito de frases com determinadas estruturas, que podem ser produzidas através de um número finito de regras; b) os estudantes são

seres racionais, e, portanto, o conhecimento da gramática, ainda que abstrato, pode contribuir para um domínio subsequente das regras; ensinar uma língua é explorar formas diferentes, a fim de expandir em cada falante o uso de sua competência; a única unidade gramatical que pode conter todas as relações estruturais é, obviamente, a frase.

Finalmente, se o conceito de língua adotado pelo lingüista prático enfatiza o uso da língua, outros aspectos vão se mostrar importantes. O foco se desvia dos itens gramaticais para aspectos pragmáticos ou semânticos. Em outras palavras, torna-se importante saber o que o falante pretende dizer, e como o ouvinte percebe o que se tenciona comunicar, com base não apenas em formas lingüísticas enunciadas, mas também no contexto da situação. O professor, da mesma forma, deve levar em consideração, na seleção de conteúdos, os propósitos específicos do aluno, e que situações específicas ele terá de enfrentar, a fim de detectar que noções ele deverá aprender e treinar (Candlin, 1976; Coulthard, 1977).

O resultado dessas considerações é que os conteúdos dos cursos e livros didáticos são, na verdade, deveras específicos. Eles recebem rótulos como "Inglês para Uso Acadêmico" (ou, ainda mais precisamente, "...para Participação em Seminários", "...para Comunicação Acadêmica Escrita"), ou "Inglês com Propósitos Ocupacionais" (com subdivisões específicas para aqueles que se situam dentro dos campos da Engenharia, Medicina, Educação, Comércio, etc). Em outras palavras, como o uso lingüístico implica variação, é fundamental decidir-se que modalidade de uma língua se deve ensinar. Defensores dessa orientação argumentam, como Martin-Jones (1978, p. 3), que, por exemplo, há várias maneiras como podemos expressar nossa concordância com alguém em inglês ("I agree with you", "We see eye to eye on this", "You hit the nail right on the head", "Right on!", "My sentiments, exactly", "I feel the same way", "I couldn't agree with you more", "I second that", "Sure, why not?", "Certainly", "Right", etc), mas que essas formas não podem ser usadas aleatoriamente. O uso da forma apropriada é condicionado pelo contexto da situação e pelas intenções do falante.

Em cada curso, os conteúdos são selecionados considerando-se os vários níveis através dos quais se pode analisar o discurso. Wilkins (1976) sugere especificamente que as noções a serem ensinadas devem incluir categorias semântico-gramaticais (por exemplo, tempo, quantidade, espaço, sentido relativo), categorias de modalidade (incluindo-se, p. ex., escalas indicativas do grau de certeza e comprometimento características de

cada enunciado e categorias de função comunicativa (ou seja, o que o falante deseja alcançar com aquele enunciado). Diferentemente do que acontece nas abordagens sintéticas, como a estrutural e a gerativa transformacional, em vez de selecionar os conteúdos com base em freqüência na língua, dificuldade para o aprendiz, regularidade, simplicidade, etc. — o lingüista prático que se situa dentro desta abordagem escolhe os conteúdos a partir de tópicos que, por exemplo, tem mais, ou menos, probabilidade de ocorrer na língua utilizada por um certo grupo dentro do qual o aluno deverá atuar.

Por essa razão, na listagem de conteúdos de livros que seguem esta terceira orientação encontram-se elementos como "Sábado" (com as subdivisões "Apresentações a outra pessoa", "Convites", "Coisas de que gosto e coisas de que não gosto"), ou "Deixem nossa cidade em paz" (com as subdivisões "Sugestões" e "Opiniões") (Abbs et al. 1975). Outro tipo de organização de conteúdos é o que centra o programa nos vários "papéis" desempenhados por cada forma lingüística. Neste caso, encontram-se manuais que listam seus conteúdos como "Formas de introdução" (literalmente, "formas introdutoras" com as subdivisões: "Formas para se conseguir a atenção (do interlocutor)", "Formas de introduzir vários aspectos de um mesmo assunto", "Formas de introduzir objeções a uma pessoa ou idéia") ou "Conectores" (subdivisões: "Conectores para expandir um assunto", "Conectores para expandir um determinado aspecto do assunto", "Conectores para se acrescentar algo", "Conectores para apresentar justificativas), e assim por diante. Uma terceira forma de organização de conteúdos é aquela descrita por Martin-Jones (1978) em que se enfoca o ato de fala predominante em uma dada atividade. Por exemplo, "A chegada; solicitando direções"; "Mantendo contato com as pessoas: saudações"; "Encontrando outras pessoas: apresentações"; "Procurando-se um lugar para morar: a solicitação de informações". Esse último tipo de organização enfatiza as inter-relações existentes entre tópico, ato de fala predominante e as necessidades imediatas do aluno, já que o curso do qual tais conteúdos programáticos foram retirados fora planejado para alunos estrangeiros recém-chegados a uma universidade.

Em suma, seja qual for a forma específica de organização programática, é fundamental o papel desempenhado pelo propósito e contexto da situação em que o aluno estará utilizando a língua em sua vida. Como é apontado por vários autores (por exemplo, Candlin, 1976; Martin-Jones, 1978), embora não seja possível prever todos os usos possíveis da língua, o objetivo é prepará-lo para lidar com situações reais de comunicação.

Os pressupostos básicos dos lingüistas práticos que adotam essa linha são que a gramática é apenas uma das dimensões da comunicação; que o significado das elocuições depende do contexto da situação; que língua é variação, e a escolha de uma dada forma é determinada mais pelas circunstâncias de seu uso do que pela sua estrutura em si; e, finalmente, que para treinar o aluno a utilizar a língua com propriedade é melhor incluírem-se, na maior quantidade possível, situações da vida real, na qual os significados do que enunciamos são o que contam mais do que qualquer outro aspecto.

2. O Processo (os conteúdos programáticos e os focos de ensino)

Na seção precedente, delinearão-se os conteúdos fundamentais em cada uma das três orientações. Nesta seção, analisar-se-ão os procedimentos que cada uma enrega para trabalhar os referidos conteúdos.

O procedimento básico nos métodos estruturalistas, sobretudo os métodos estruturalistas americanos, são bem exemplificados pelo modelo audiolingual. Ele pode ser esquematizado em uma seqüência de passos: a) reconhecimento; b) imitação; c) repetição (memorização); d) variação (itens diferentes com o mesmo padrão gramatical ou padrões gramaticais diferentes com o mesmo item) e e) seleção ("quando o mecanismo para produzir certas (...) frases se tornou habitual" — Côté, Lévy & O'Connor, 1962, p. 135). Problemas em um passo podem ser corrigidos com a volta ao passo anterior.

No livro analisado, cada passo corresponde a uma seção na organização da classe e do próprio livro, as quais são: a) diálogos básicos (a concentração é na atividade de ouvir); b) diálogos básicos (imitação) e prática da estrutura em estudo; c) exercícios de perguntas e respostas e nova prática da estrutura em estudo; d) conversações (inteiramente programadas) e e) tópicos para exposições orais (também inteiramente programadas — Côté, Lévy & O'Connor, 1962).

A prática sempre transcorre na mesma ordem, ou seja, primeiro ouve-se, depois se fala e apenas mais tarde entram as atividades de leitura e escrita. Paráfrases devem ser evitadas (Côté, Lévy & O'Connor, 1962), porque desviarão o aluno dos padrões planejados. O domínio automático e formal na fala é o principal objetivo, e todo o tempo deve ser empregado nisso. Esses autores vão ao exagero de sugerir uma série de gestos que o professor utilizaria para poupar tempo em classe e evitar comunicações verbais "desnecessárias" com os alunos.

Embora os autores em análise pareçam se situar em uma posição behaviorística extremada, que todos sabemos não ser característica necessária de quantos usaram os métodos com base teórica no Estruturalismo, o estudo de sua obra pareceu útil no sentido de levantar que características se encontrariam em autores que procurassem seguir com um certo grau de rigidez a metodologia orientadora, ou seja, aqueles práticos que levassem ao menos a maior parte das recomendações teóricas ao pé da letra. Esse, ao que tudo indica, é o caso dos autores dessa obra didática.

O procedimento básico da abordagem gerativa transformacional também é caracterizado claramente por um método didático, desta vez o que se chamou "método verbal ativo". Nesse método, as idéias de **comunicação significativa** e **abordagem racional** estão sempre presentes, bem como a idéia de que ensinar língua é ensinar-se comunicação oral e escrita. Repetições mecânicas podem ser utilizadas, já que considerável parcela de automatismo entra no uso da língua (a respeito disso, veja-se Chomsky, in DeCecco, 1971, por exemplo), mas é importante salientar que a comunicação vai bem além disso. A seqüência da aprendizagem pode ser descrita da seguinte maneira: a) o estudante é exposto a uma nova forma lingüística, ouvindo e falando; b) usa essa forma ativamente; c) faz uma generalização indutiva sobre ela (sendo corrigido a esse respeito, se necessário), e, a partir daí, pratica a nova "aquisição", através da leitura e da escrita.

Esses passos correspondem à seguinte organização de lições e livro-texto: a) O sumário da lição é apresentado ao aluno (visão sincrética do conteúdo a ser estudado); b) um exercício significativo é desenvolvido oralmente; as linhas gerais desse exercício são apresentadas no livro, mas admitem-se variações; o fundamental é que as respostas do aluno devem corresponder ao seu mundo real, ou seja, ele deve responder a **verdade** em relação, por exemplo, a que horas são, a qual o dia da semana ou do mês, a seu horário, etc; não se encoraja o uso de formas pré-elaboradas, e qualquer correção necessária deve ser feita por indução, ou seja, encorajando-se o aluno a notar seu erro e corrigi-lo; c) o aluno elabora uma generalização abstrata sobre a nova forma adquirida; d) ele é submetido a exercícios orais, semelhantes aos exercícios estruturais, no que se refere à estrutura das questões, mas opostos a esses em termos de diversificação de respostas; em outras palavras, as perguntas têm a mesma estrutura, mas as respostas variam em grande escala; e) explicações e exercícios escritos são marcados como lição de casa; e f) como

atividade de fechamento, discute-se um texto literário, já que a literatura exemplifica a criatividade através da língua.

Como se vê, a ordem da prática de língua é, ainda, ouvir, falar, ler e escrever, mas as pressuposições implícitas e os procedimentos correspondentes são completamente diferentes. As paráfrases ou transformações são encorajadas ao extremo, o mesmo se dando em relação à diversidade na produção. Acima de tudo, pensar **sobre** a língua e participar na elaboração de respostas são atividades dominantes. O objetivo é, desde o princípio, estimular a reflexão sobre a língua e seu uso criativo.

Na abordagem sociolingüística, o procedimento não é tão estruturado como nos dois modelos precedentes. Entretanto, é possível fazer algumas generalizações. No primeiro momento, as novas formas lingüísticas são apresentadas ao estudante. O meio utilizado nessa apresentação pode variar. Por exemplo, o aluno pode ler diálogos extraídos de situações reais que contenham as formas em questão (Abbs et al, 1975). Uma segunda maneira seria introduzir as novas formas lingüísticas através de uma pequena explicação sobre seu uso, seguida de exemplos variados ou gravações reproduzindo situações da vida real (Keller & Warner, 1976) — o ideal seria que videoteipes pudessem ser utilizados, a fim de que todo o contexto da situação pudesse ser percebido pelos alunos. Ainda outra possibilidade, neste primeiro momento, é o uso de transcrições de conversas gravadas, a fim de garantir a autenticidade dos exemplos (Martin-Jones, 1978, p. 7).

O segundo momento da aprendizagem, optativo dentro deste modelo, seria a análise da situação comunicativa selecionada, identificando-se os elementos nela relevantes. No livro de Abbs et al., essa atividade não é explicitamente descrita. No de Keller & Warner (1976), a análise precede a exemplificação, como já foi mencionado anteriormente. Quando essa atividade ocorre, pode tomar diferentes formas. Por exemplo, Martin-Jones (1978) sugere que podem ser formuladas perguntas que reflipam a classificação de Hymes para os diferentes componentes da situação comunicativa. Nesse sentido, algumas das perguntas seriam: "Onde e quando a conversação está ocorrendo? Isso afeta a maneira como falam os participantes da conversação?" "Quantas pessoas participam? Elas tem "status" semelhante ou diferente?" — e assim por diante, até que o aluno identifique todos os elementos relevantes naquela situação comunicativa específica, e perceba como eles interagem. Outra possibilidade seria chamar a atenção do aluno para as estratégias de comunicação, utilizando, por exemplo,

questões semelhantes àquelas que Gumperz (1977) usa, embora com outros propósitos, em sua pesquisa de campo: "Que está A querendo conseguir falando desse jeito? qual é a impressão que ele dá?" "O que existe na maneira como ele fala que te leva a pensar que ele está querendo...? Como elealaria se em vez de pretender (...) pretendesse (...)?" Como foi que B interpretou o que A disse? Como podes afirmar que ele não entendeu corretamente o que A queria dizer?" "Como deveria B ter respondido para mostrar a A que ele tinha entendido?", etc.

Essa atividade pode ser complementada por leitura intensiva, ou pela exposição a mais diálogos, seguida de análise. Ainda outra possibilidade é ir-se diretamente ao passo seguinte. Esse se constitui no terceiro momento de aprendizagem, que é em geral uma conversa "natural", em pares ou pequenos grupos. Outra alternativa amplamente sugerida na literatura seria uma prática de dramatização ("role-playing"), que torna possível a imitação de uma grande variedade de situações e contextos. Quer se prefira a primeira ou a segunda alternativa, consegue-se uma eficiência maior se se grava o material produzido pelo aluno, a fim de que ele possa ser analisado em classe posteriormente.

Dependendo dos objetivos e do nível da classe, o passo seguinte poderia ser o de leitura e escrita, fazendo-se contrastes, por um lado, entre as várias formas utilizadas em diferentes tipos de comunicação oral, e, por outro, em vários níveis de comunicação escrita.

Como se pode ver, a ordem da prática, na abordagem sociolinguística, é ainda a ordem natural na aquisição da língua: ouvir, falar, ler, escrever. No entanto, a propriedade do uso é considerada mais importante do que qualquer outro aspecto. Quando se empregam variações linguísticas, como, por exemplo, a paráfrase, alerta-se que nenhuma forma é absolutamente igual à outra, e que a escolha de uma alternativa deve ser feita levando-se em consideração as suas condições de uso na situação real de comunicação. Também as explicações teóricas são baseadas predominantemente no uso, evitando-se a idéia de correto/incorreto.

3. O "Output" (objetivos de saída ou produtos antecipados)

Parece-me que o que os tipos de habilidades que os diferentes livros e métodos discutidos visam a produzir já foram suficientemente discutidos nas seções anteriores. Para resu-

mir-se o que foi dito, e utilizando-se a nomenclatura de análise de sistemas, o "produto antecipado" no primeiro caso é a automatização de estruturas, a internalização de um conjunto de hábitos; no segundo caso, a conscientização de novas estruturas e a aquisição de criatividade no desempenho linguístico; finalmente, no terceiro caso, a idéia é dar-se ao estudante os meios através dos quais ele possa dominar a propriedade no uso da língua em outras palavras, espera-se que ele possa interagir adequadamente em sociedade e, para utilizar a nomenclatura de Austin (1971), possa "fazer coisas com as palavras" apropriadamente.

Outro aspecto que gostaria de mencionar é a avaliação. Creio que deve parecer óbvio ao leitor que a avaliação proposta aos alunos pelos professores de cada uma das abordagens será completamente diferente. No caso do Estruturalismo, a automatização das formas linguísticas será uma das preocupações principais, incluindo memorização, falta de hesitação e outras características que identificam hábitos. Na abordagem que se baseia na Gramática Gerativa Transformacional, a criatividade e a variedade de estruturas deveriam ser os pontos principais a serem considerados, por coerência com o quadro teórico. No entanto, não se encontrou nada na literatura com relação a uma medida efetiva, convincente desses aspectos. Na abordagem socio-linguística, finalmente, a idéia principal é que o que as pessoas fazem através do uso da língua é mais importante do que qualquer domínio teórico da mesma. Nesse aspecto, como bem aponta Wilkins (1976, p. 81-2), a avaliação se constitui num problema, pois o professor tem de criar uma maneira de avaliar o uso que o aluno faz da língua na realidade, e não o seu conhecimento teórico a respeito do que deve fazer. Como se pode conseguir isto em situação de sala de aula, nas palavras de Wilkins (id. *ibid.*), é ainda um desafio.

4. CONCLUSÕES

A análise desenvolvida acima não é de forma alguma completa, mas espera-se que tenha sido útil em sugerir ao leitor uma forma de integrar os conhecimentos de duas áreas importantes para nossos cursos de mestrado, especialização, e de formação de professores: a área da Linguística Pura e a do Ensino de Línguas. Embora uma das várias limitações do artigo seja o fato de que tratou tão-somente do ensino de línguas estrangeiras (área em que as inovações de ensino se dão muito mais rapidamente do que no ensino da língua materna), espera-se que tenha ficado claro que se poderia utilizar o mesmo raciocínio e procedimentos na análise ou produção de materiais

de ensino da primeira língua. As diferenças que encontramos nas diversas obras didáticas analisadas deverão ser também localizáveis em obras para o ensino de língua materna escritas com base em orientações teóricas variadas.

Se voltarmos aos conceitos de língua discutidos na primeira parte deste artigo, notaremos que o que estivemos discutindo nas três últimas secções, ou seja, o "input", "processo" e "output" de cada uma das orientações, é, acima de tudo, conseqüência desses mesmos conceitos. Não se quer dizer com isso que nenhum professor dentro do Estruturalismo possa ser criativo, ou que qualquer ensino com base na Gramática Gerativa Transformacional necessariamente desenvolva criatividade, ou ainda que apenas os alunos dos professores que seguem a orientação sociolingüística se tornarão usuários mais efetivos da língua. O que se quer afirmar é que, embora as pessoas, em geral, possam superar os limites de uma determinada situação, as opções teóricas estabelecem, em grande parte, as fronteiras e direções que estão abertas, e que aqueles que mantêm diferentes posições, consciente ou inconscientemente enfatizarão aspectos diferentes e sugerirão caminhos diversos. Espera-se que a análise contrastiva dos três métodos de ensino acima discutidos tenha contribuído ao menos com alguns argumentos a favor dessa tese.

Com base na análise acima, podem ser formuladas as seguintes conclusões:

1. A escolha de um conceito de língua parece ser decisiva tanto para as tarefas da Lingüística Pura como para aquelas da Lingüística Aplicada, em termos de caracterizar seus objetivos, procedimentos e limitações.
2. Um grau pronunciado de correspondência entre as tarefas e conquistas do lingüistas teóricos e aquelas dos praticantes de Lingüística Aplicada pode ser observado, ainda que esse relacionamento não seja facilmente reconhecido.
3. Os materiais didáticos produzidos sob orientação estruturalista, gerativa transformacional e sociolingüística parecem ser tão diferentes quanto as três análises teóricas correspondentes; pontos de oposição entre eles ocorrem tanto nos programas ("input"), quanto nos procedimentos ("processo") e produtos antecipados ("output").
4. Já que essas três dimensões são diferentes, pode-se sugerir, para pesquisas na área do ensino, que quaisquer comparações entre os três métodos em termos de resul-

tados escolares deve levar em consideração essas diferenças. Pode ocorrer, por exemplo, que alunos de métodos estruturalistas tenham melhor desempenho nos aspectos mais automáticos da língua, p.ex., na pronúncia, e alunos de métodos gerativos transformacionais ou sociolingüísticos se desempenhem melhor em outros aspectos. Conseqüentemente, pode ser que, dependendo dos propósitos de um determinado curso, um dos métodos seja mais indicado do que os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — ABBS, B.; AYTON, A. & FREEBAIM, I. *Strategies*. London, Longman, 1975.
- 2 — ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. *Papers in applied linguistics*. Edinburgh, a. ed. 1975.
- 3 — ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. *Chomsky; selected readings*. London, Oxford University Press, 1971.
- 4 — AUSTIN, J. L. 'Performative-constative' — in SEARLE, J. R. (ed.) *The philosophy of language*. London, Oxford University Press, 1971.
- 5 — BLOOMFIELD, L. *Linguistics aspect of science*. Chicago, University Press, 1974.
- 6 — CANDLIN, C. N. *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*. in RAMEH, C. (Ed.) *Semantics: theory and application*. Washington, Georgetown University, 1976.
- 7 — CHOMSKY, N. *Review of Skinner's 'Verbal behavior'*. In: DECECCO, J. P. *The psychology of language, thought and instruction*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- 8 — ———, *Aspects of theory of syntax*. Hague, Mouton, 1965.
- 9 — ———, *Language and mind*. New York, Harcourt, Brace & Novanovich, 1972.
- 10 — CORDER, S. P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- 11 — COULTHARD, M. *Discourse analysis and language teaching*. In: ———, *An introduction to discourse analysis*. London, Longman, 1977.
- 12 — COTÉ, D.; LEVY, S. N. & O'CONNOR, P. *Écouter et parler*. (Students and teacher's books). New York, Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- 13 — GUMPERZ, J. J. *Contextualization in interaction*, 1977. (typed copy).
- 14 — HARRIS, Z. *From morpheme to utterance*. In: JOOS, M. (Ed.) *Readings in linguistics*, 1. Chicago, University of Chicago, 1962.
- 15 — HYMES, D. H. (Ed.) *Language in Culture and Society*. New York, Harper & Row, 1962. (1963)
- 16 — ———, *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1973.
- 17 — JIAN, G. & HESTER, R. M. *Découverte et création*. Chicago, Rand McNally, 1974.
- 18 — KELLER, E. & WARNER, S. T. *Gambits — v. 1, 2 & 3*. Ottawa, Ministry of Education, 1976.
- 19 — LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1972-a.
- 20 — ———, *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1973-b.
- 21 — LEIBER, J. *Noam Chomsky*. New York, St. Martin Press, 1975.
- 22 — MARTIN-JONES, M. *Developing a format for working on language use with language learners*. 1978 (typed copy).

- 23 — PILLET, R. Foreign-language study. Chicago, University of Chicago, 1974.
- 23 — RIVERS, W. M. Teaching foreign-language skills. Chicago, University of Chicago, 1968.
- 24 — RODRIGUES, A. D. Tarefas da Lingüística no Brasil. *Cadernos de Lingüística* 1 (1): 1-15, 1970.
- 25 — SAFIR, E. Language. New York, Harcourt, Brance & World, 1975.
- 26 — SAUSSURE, F. de. Course in general linguistics. New York, Mc Graw Hill, 1959.
- 27 — SEARLE, J. R. 'What is a speech act?' In: ———. (ed) *The philosophy of language*. London, Oxford University Press, 1971.
- 28 — WARDAUGH, R. Topics in applied linguistics. Rowley, Newbury House, 1974.
- 29 — WILKINS, D. A. Linguistics and language teaching. Cambridge, Mass. MIT, 1972.
- 30 — ———. Notional syllabuses. London, Oxford University Press, 1976.