

# CADERNOS DO

P  
400/1800  
AIZ  
cx 2

**UFRGS**  
**Instituto de Letras**

NÚMERO: 2

DATA: MARÇO/90

CELIA, Maria Helena Curcio

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: TRAJETÓRIA CRÍTICA PARA A AUTONOMIA?

Trabalho apresentado no

I Congresso da Faculdade de Letras-UFRJ: Discurso e Ideologia  
Setembro de 1987

-----  
Mestre em Linguística Aplicada (PUC-RS)  
Profª Adjunto - Departamento de Línguas Modernas (IL-UFRGS)  
(Falecida em novembro de 1987)

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de línguas - tanto materna como estrangeiras - tem seguido a tradição estruturalista e comportamentalista. Na sala de aula, geralmente, o treinamento mantém-se no nível da frase, desconsidera o uso da língua em contexto real e incentiva a prática mecânica, repetitiva e artificial de habilidades lingüísticas que não chegam a adquirir significado. Tal tratamento da linguagem na escola reflete-se em todas as esferas de atuação social do indivíduo - economia, política, ciência, cultura.

Tudo o que forma a produção material e intelectual de cada sociedade acontece (não só, mas) sempre via língua. Assim, explica-se o papel essencial da língua na constituição e reprodução de ideologias. As relações entre poder e língua não são ignoradas por aqueles que controlam os processos decisórios. Cidadãos pouco críticos e sem a percepção e a consciência das complexidades do ato lingüístico de variação coadunam-se com heteronomia e aderem aos valores do "status-quo".

Na política educacional brasileira, parece haver uma determinação específica na área de línguas, em reforçar subliminarmente abordagens e metodologias que se mantenham na tradição da gramática descritiva e normativa de um registro padrão. É mais fácil e mais seguro restringir-se às regras de como "se deve dizer", em detrimento daquilo que "se quer dizer" (ou diz) e se quer fazer" (ou faz) quando "se diz" alguma coisa. No en-

tanto, acredita-se que o ensino de línguas deve fomentar um outro enfoque às questões da linguagem.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma abordagem que visa a desenvolver crítica e autonomia através da conscientização dos processos de aquisição e interação lingüísticas, em grupos de lingüística aplicada ao ensino nos níveis de graduação e pós-graduação lato-lensu. A proposta fundamenta-se em princípios da lingüística discursiva, da psicolingüística, da psicologia cognitiva e da sociolingüística.

Em primeiro lugar, indicam-se os pressupostos teóricos. A seguir, caracteriza-se a população para, então, relatar experiências da autora quanto a atividades e procedimentos. Avalia-se a situação vivenciada.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apresentam-se princípios que embasam a abordagem da experiência a ser relatada. Inicia-se por definir abordagem como um conjunto de princípios filosóficos que constituem uma orientação a partir da qual se desenvolvem procedimentos na prática (Bell, 1981:75). Assim, na abordagem adotada, a autora propõe que o conteúdo de um curso de línguas seja o processo de aquisição e aprendizagem, bem como a consciência sobre a estruturação e o funcionamento da interação lingüística.

Para a implementação de tal proposta, afirma-se que a língua deve ser vista na dimensão do discurso, com implicações interdisciplinares. Desse modo, traçam-se ligações pertinentes nas áreas de psicossociolingüística, psicologia cognitiva e sociolingüística. Caracterizam-se as contribuições mais típicas de cada disciplina.

Consideram-se as complexidades inerentes ao ato lingüístico na interação para uma conceituação de discurso. Assim, a língua constitui-se dialeticamente: individual e social; como e em processo mesmo na sua manifestação de produto; com forma e significado, como expressão, interpretação e negociação do sentido; além do nível da frase enquanto unidade de análise, envolvendo componentes não puramente lingüísticos - e.g., intenções, conhecimento prévio, informação nova, situações de produção e de recepção, relações entre os interlocutores.

Em sua proposta de uma síntese dialética, Bakhtin (1977:94) critica o tratamento monológico dispensado à enunciação, por ser uma abstração (1977:184). Observa que a reflexão lingüística sobre o sistema de formas não constitui uma análise da língua enquanto uso social, ativo, com sentidos determinados pelos diferentes contextos, nem tampouco aceita que se explique o ato da fala apenas no psiquismo individual dos falantes. A interação verbal concreta define a língua, e o discurso adquire significado no confronto com sua realidade histórica.

Na teoria dos atos de fala, Austin (1962) busca aquilo que, além da sintaxe e do léxico, contribui para a determinação do significado. Assim, distingue atos de dizer, em dizer e por dizer, que são ocorrências simultâneas de (ato de) locução, (força de) ilocução e (efeito de) perlocução, e.g., dizer, argumentar e convencer (Austin, 1962: 99, 102, 108). O fenômeno dialético de expressar uma proposição e, simultaneamente, desempenhar um ato ilocucionário (Widdowson, 1978:22) coloca o sentido na dependência de intenções e convenções (e.g., Austin, 1962: 120).

Em primeiro lugar, em seu traço proposicional, a língua encerra condições para que um discurso tenha significado (isto é, tenha textura, seja um texto). Tais características podem ser resumidas na exigência de a manifestação linguística apresentar conetividade, através de vínculos locais, seqüenciais e superficiais - coesão - que permitem apreender as relações organizacionais conceptuais não-estruturais subjacentes - coerência (Beaugrande, 1980:10; Halliday & Hasan, 1976: 4,7; Tannen, 1984:XIV; Widdowson, 1978:28-9).

A noção de que textos não são sistemas virtuais traz problemas de complexidade para a linguística discursiva, uma vez que necessário se torna tentar explicar como se realizam e utilizam discursos, ou seja, as relações entre discurso e vida real. Beaugrande (1980:19-21) propõe sete padrões de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Esses critérios não são novos, mas por seu caráter interdisciplinar deve, necessariamente, ser investigados como princípios constitutivos da textualidade, ao considerar a linguagem, sua ocorrência social e seu processamento mental/interacional.

No que diz respeito ao funcionamento cognitivo dos sujeitos no processamento do discurso, van Dijk & Kintsch (1977) propõem uma relação entre uma semântica linguística e uma semântica cognitiva. Discurso, cognição e conhecimento guardam estreitas ligações na tentativa de explicar os processos subjacentes à produção, à memorização e à recuperação do discurso. Na estruturação discursiva, há um nível local de conetividade semântica (micro-estrutura) que, durante o processamento, pela aplicação de macro-regras, vai constituindo significado em ní-

vel mais global (macro-estrutura). Além dessas estruturas de conteúdo, há a super-estrutura, associada à forma e do tipo esquemático, porque dependente do conhecimento prévio do sujeito (van Dijk & Kintsch, 1977:68-9).

Em segundo lugar, no desempenho de um ato ilocucionário, as questões da língua são vistas sob a perspectiva mais psicossociolingüística. A psicolingüística se propõe a investigar como o ser humano é capaz de compreender e produzir linguagem (Hatch, 1983:11). Para tanto, a análise lingüística do discurso deve ser relacionada a seu respectivo plano psicolingüístico, i.e., os processos mentais e interacionais que o texto exige dos interlocutores.

Adota-se o enfoque psicolingüístico da psicologia cognitiva, principalmente quanto ao papel do conhecimento prévio e da ativação de conhecimento relevante para o processamento de informação nova. A sistematização cognitiva do conhecimento constitui a teoria dos esquemas, que investiga como o conhecimento é armazenado, representado e recuperado (Rumelhart, 1984). Conhecimento prévio organizado prototipicamente em "schemata" facilitaria desempenho e domínio em situações novas. Essas unidades encerram o próprio conhecimento juntamente com alguma informação sobre seu uso e acabam por constituir nossa visão do mundo a partir de nossas experiências (Rumelhart, 1984:2-4).

A teoria dos esquemas também explica como funcionam nosso processos e estratégias de inferências, generalizações, transferências, memorização, entre outros. Então, tanto na produção como na recepção, registros oral e escrito, há uma íntima relação entre estruturação, realização, contextualização, processamento e assimilação do discurso. Nossa estrutura cogniti-

va atua continuamente em nossas interações, em termos de opiniões, atitudes, valores, interesses, conhecimento, habilidades. Daí decorrem implicações também para ensino-aprendizagem, pois toda educação é essencialmente textual, e relevância de conteúdo e forma depende diretamente desses princípios de estruturação e processamento discursivos (van Dijk, 1981).

No que diz respeito à sociolinguística, varios aspectos merecem destaque. Uma contribuição essencial, nessa área, é o conceito de competência comunicativa. Introduzido por Hymes (1977:95) e expandido por Canale e Swain (apud Sain, 1985:37), engloba critérios que contemplam a síntese dialética de distintas ocorrências simultâneas na interação linguística. As condições para que se efetive competência comunicativa envolvem conhecimento e habilidade quanto a: correção, adequação, ocorrências virtual e real, em diferentes tipos de discurso, com recurso a estratégias variadas que garantam eficácia na comunicação.

A partir desse conceito, Munby (1981) propõe um modelo sociolinguístico de análise de necessidades a fim de especificar competência comunicativa. Para tanto, é necessário identificar o participante e, com base em parâmetros (p.ex., papel social, canal, registro), detalhar um perfil de necessidades e interesses para decidir sobre as habilidades, conhecimentos e atividades linguísticas relevantes. A seleção e a contextualização da linguagem de sala de aula deve ser o mais próximo possível da realidade do aluno, a fim de que a experiência de aprendizagem se efetive por ser significativa.

Outra questão básica da sociolinguística é o fato de que relações coesivas e de coerência da textura/textualidade/

conetividade são indissociáveis do valor social - do contexto em que ocorrem. Trata-se de conceber a gramaticalidade não mais da frase - que não explica como se criam e entendem discursos - mas do contexto da língua em uso, com regularidades e convenções culturalmente determinadas. Passam a valer tanto o co-texto (ambiente textual) como o contexto (ambiente situacional, sócio-cultural) para a significação (Halliday, 1984:133-4).

Conseqüentemente, enfatizam-se relações extra e paralinguísticas, envolvendo não só a manifestação linguística, mas as circunstâncias de sua produção e interpretação (p.ex., quem diz, o que, para quem, com que intenção, em que ambiente, com que meios). Exemplos disso são: a prosódia ou o silêncio como recursos coesivos no discurso oral tanto quanto estrutura sintática complexa, no discurso escrito (Gumperz et alii, 1984); decisões quanto a respeitar ou não as máximas do princípio de cooperação de Grice (1975).

A conceituação interdisciplinar de discurso, nesta seção, visa a caracterizar a abordagem adotada nos cursos de linguística aplicada. O princípio básico é centrar o processo no que é relevante para a formação de um professor de línguas que seja consciente, crítico e autônomo para transformar a sociedade na qual ele - dialeticamente - está integrado.

### 3. POPULAÇÃO

A abordagem de que trata este trabalho vem sendo elaborada e adotada pela autora em diferentes situações (p.ex., leitura em Inglês para Fins Específicos, linguística aplicada à leitura em língua portuguesa, português para estrangeiros).

Aqui, considera-se especialmente a experiência com lingüística aplicada ao ensino de línguas. As disciplinas a que se refere este relato são: a) graduação: Conteúdos Básicos para o Ensino de Inglês (LET 547); b) pós-graduação lato-sensu (Curso de Especialização em Ensino de Inglês): O Texto Acadêmico, Lingüística Aplicada, Ensino de Inglês.

Não se ignoram as diferenças entre uma disciplina em nível de graduação e um curso de especialização. As peculiaridades de um e outro casos são respeitadas e respectivamente atendidas em termos de necessidades, interesses, conhecimento prévio, nível de aprofundamento das discussões. No entanto, uma vez que a abordagem é essencialmente a mesma, é possível tratar dos dois níveis de experiência sob um único enfoque. Além disso, tanto em (a) como em (b), a maioria dos alunos são, na realidade, alunos-professores. Isso se verifica, por um lado, porque LET 547 é disciplina de final de curso, situação em que, geralmente, os alunos já lecionam. Por outro lado, o curso de Especialização tem atendido muitos licenciados recentemente egressos da Universidade.

A abordagem desenvolvida nos cursos suscita resistência e desconfiança, no mínimo, por dois motivos. Primeiramente, há um fator intrínseco, que é a presença dialética de traços que não se prestam a uma fácil sistematização no próprio objeto de estudo - discurso. Em segundo lugar e em decorrência de seu caráter complexo, a proposta discursiva enfrenta dificuldades externas em se impor a uma tradição não só mais tranqüila, porque menos comprometida e menos comprometedora, mas também muito forte, porque respaldada pelo sistema.

Então, percebe-se que elementos superficiais - como receitas e rótulos - são difundidos e incorporados. É muito co

mum, atualmente, falar em, p.ex., "abordagem comunicativa", "funcional-nocional". Porém, em geral, permanecem ausentes consistência teórica e consciência lingüística a embasar a atração do profissional da linguagem.

Tanto em cursos livres que fazem atividades de treinamento, como nos próprios cursos de formação de professores, mantém-se a característica essencial da tradição que se proporia repudiar: a dos papéis do professor e - conseqüentemente - do aluno como meros repetidores. Da mesma forma, o fato de se pro pagar que "língua é poder" resultou em um desgaste no sentido dessa afirmação. Os próprios meios que poderiam ser ameaçados por uma atitude de autonomia em relação ao poder da língua se encarregam de automatizar o emprego da expressão, esvaziando-a de uma significação atuante.

Na experiência relatada neste trabalho, acredita-se estar seguindo uma trajetória viável para o desenvolvimento de espírito crítico que conduza à autonomia. Trata-se de desmascarar falsas neutralidades no confronto linguagem/realidade e instrumentar todo aluno para ser, ele próprio, um analista do discurso. Tal trajetória consiste em exercitar a crítica na efetiva construção do conhecimento, a respeito não só da estruturação e do funcionamento da língua enquanto discurso, mas também de seus próprios processos e no(s) de seu(s) interlocutor(es) em diferentes interações. A próxima seção ilustra as iniciativas implementadas com esse propósito.

#### 4. UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

Nos cursos aqui comentados, procura-se sempre aplicar a teoria na prática. Isso significa que os alunos-professores estudam os conteúdos através de materiais e procedimentos que, com a devida adaptação, podem ser por eles adotados junto a seus alunos. Então, "schemata", situação real, necessidades e interesses são constantemente valorizados.

Os programas em lingüística aplicada abrangem as questões do ensino de línguas quanto aos três setores que constituem um plano de curso: fundamentação, planejamento e prática (Celia, 1986:89-90). Ênfase é dada à necessidade de se assumir um posicionamento coerente na abordagem seguida. Para tanto, é preciso que haja uma fundamentação teórica interdisciplinar, bem como consideração ao contexto da realidade brasileira. Sempre há leitura prévia de artigos para embasar as discussões, seja na forma de participação em aulas expositivo-dialogadas ou em seminários.

Para vicenciar os conteúdos, os alunos são sujeitos de experimentos em psicolingüística. Material instrucional é aplicado como se eles fossem alunos em aulas de língua. Examinam-se criticamente enunciados extraídos de meios de comunicação (oral e escrito, p. ex., noticiosos de TV, jornais, revistas), de diferentes tipos de discurso (p.ex., notícia, crônica, propaganda), que encerrem sentidos subliminares e que exijam a capacidade da fazer inferências. As atividades são comentadas, apontando-se os princípios teóricos relacionados a sua estruturação e interpretação. A seguir, relatam-se experiências com a aplicação de alguns desses materiais e experimentos. Inicia-se

pelo procedimento de pré/pós-testagem.

#### 4.1 Pré/Pós-Teste

Considera-se que qualquer contexto de instrução deve fazer uso de pre/pós-testagem. Os dados iniciais obtidos com a aplicação do pré-teste orientam o desenvolvimento do curso e determinam a sua meta, ao serem confrontados com a situação-alvo. Ao mesmo tempo, mostram ao aluno o que dele se espera e o que ele pode encontrar no curso. Além disso, a comparação com o pós-teste fornece informações relevantes quanto à avaliação de todo o processo - o programa, o professor, os alunos (Maciel et alii, 1983:16, 18).

Nos dois semestres de 1986, em LET 547, o teste apresentava extratos de dois livros-texto: um com proposta comunicativa e outro tipicamente estrutural, repetitivo, descontextualizado, com língua artificial. No pré-teste, a maior parte dos alunos não são muito críticos, ou até concordam com a proposta do material, e alguns condenam a abordagem.

Já no pós-teste, é unânime a discordância e a crítica. No caso dos que já haviam se posicionado desfavoravelmente, percebe-se um enriquecimento nos comentários, com pontos de vista fundamentados no conceito de competência comunicativa. Exemplos de tais depoimentos são fornecidos na Figura 1.

Em 1987, criou-se um novo teste para LET 547. Selecionaram-se trinta citações de lingüistas e lingüistas aplicados com tendências e posicionamentos variados, todos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas. Os alunos deveriam escolher quaisquer cinco dessas e relacioná-las de alguma forma (p.ex., semelhanças, diferenças, concordância, discordância),

justificando suas opiniões a partir de sua própria experiência como aluno e/ou professor. Novamente, é possível constatar um crescimento generalizado no grau de crítica e de conscientização.

No entanto, percebe-se, da parte de alguns, o condicionamento à ideologia do sistema educacional. Alunos que, no pós-teste, simplesmente reproduzem, sem elaborar, os conceitos da abordagem (e até copiam as palavras) que o professor assumiu durante o semestre não atingem os objetivos da disciplina. Estão apenas refletindo a resposta certa que eles pensam que o professor espera. Nada garante que seu espírito crítico e sua conscientização tenham sido aguçados para a autonomia; ao contrário, é a heteronomia que aí se manifesta, num respeito mecânico e inconsciente à autoridade instituída. A Figura 2 ilustra essas situações.

#### 4.2 O aluno como Usuário

Nas relações que se estabelecem entre signo, ideologia, consciência e sociedade, Bakhtin (1977:22-3) define a palavra como o "fenômeno ideológico por excelência" e "material privilegiado de comunicação". Nos processos de dominação e conformismo continuamente em interação na sociedade, a consciência lingüística representa um elemento central para as questões de ideologia. Chauí (1980:26) afirma que universalização do particular, interiorização do imaginário como algo coletivo, comum a todos e coerente porque intrinsecamente lacunar - entre outros traços - "fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias)

e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social)".

No curso, o trabalho com consciência lingüística evita a dominação oriunda da apropriação intelectual, ao mesmo tempo em que fomenta um exercício de reflexão crítica com base na experiência. É uma tentativa de aproximar o que Chauí (1980:26-7) distingue como "discurso sobre" - o conhecimento. Esse último passa a ser a teoria, que oculta o caráter ideológico do primeiro.

A abordagem aqui apresentada envolve um duplo objetivo, ou seja, tenta-se explicitar que é impossível silenciar o "discurso da língua" ao surgir um "discurso sobre a língua". Para isso, é preciso focar a experiência. Na prática, visa-se a que os alunos-professores sejam capazes de inovar e transformar o ensino de línguas, a partir do desenvolvimento de sua própria competência comunicativa enquanto usuários da(s) língua(s).

Percebe-se uma falha séria na formação de professores de línguas, quando se constata suas deficiências no domínio dos conhecimentos, estratégias e habilidades que conferem poder na interação lingüística. Essa população parece facilmente manipulável, porque tem receio de pensar autonomamente. Tal dependência (inconsciente) do indivíduo não é fortuita.

De acordo com Guattari (1985:13), o bom funcionamento do sistema exige que as vítimas do capitalismo e do socialismo burocrático sejam "corroídas por uma angústia e uma culpabilidade inconscientes". Isso manifesta-se em auto-sujeição e heteronomia. Mas "o que está em questão agora, é o trabalho da verdade e do desejo por toda parte onde pinte encanação, inibição e sufoco" (Guattari, 1985:16).

Assim, trabalham-se exemplos (já famosos) da falsa simplificação da estrutura dialógica, como o de Widdowson (1978: 29): "A: o telefone tá tocando; B: tô no banho; A: OK." Após a análise daquilo que os interlocutores realmente fazem no diálogo e das explicações lingüísticas da teoria do discurso (p.ex., coesão, coerência, intencionalidade, ilocução, efeito, princípio cooperativo), passa-se à experiência. Os alunos são solicitados a criar outros co-texto/contextos desse tipo, bem como a trazer situações da vida real em que isso ocorre.

Seguindo esses mesmos procedimentos, aplicam-se atividades que são próprias de aulas de línguas. As tarefas que aparecem na Figura 3 ilustram isso. Paralelamente, trabalha-se (de maneira informal) dentro dos princípios da análise de protocolo, pois os mecanismos de estruturação, funcionamento e processamento do discurso são explicitados verbalmente.

Nesse sentido, as linguagens de propaganda, política e humor - em suas diferentes manifestações - prestam-se ao estudo do discurso. Um material preparado a partir de propagandas (Figura 4) é aplicado como uma aula de leitura - e não um curso tradicional de lingüística aplicada. Primeiramente, eles recebem ambas as propagandas e devem dizer tudo o que venha à cabeça. Cooperativamente, comenta-se sobre o papel de certas informações - p.ex., fonte, hábitos culturais, aspecto lexical, conhecimento prévio, inferências - na interpretação. Muitos riem das associações que fazem com a maçã - fruto proibido, por que não? - e dizem não entender de computador - o que é uma justificativa para não perceberem a intenção quanto à marca registrada. No jogo lingüístico "deitar e rolar", alguns têm dificuldade em perceber o sentido literal e seu efeito.

Uma atividade também com propagandas é realizada juntamente com a discussão de Moita Lopes (1982), sobre alienação do professor de inglês, relações colonizador-colonizado no ensino e na sociedade brasileiros. O artigo é trabalhado em seminário, e propagandas com marcas, palavras e até frases em inglês são mostradas (um exemplo aparece na Figura 5), comentando-se a desvalorização subjacente da cultura nacional.

Além das propagandas, é feito um estudo com duas reportagens de revistas: "English, English Everywhere" (Newsweek, Nov. 5, 1982) e "O Brasil Speaks English" (Veja, 19 de out. de 1983). Comentam-se as matérias, comparando-as com Moita Lopes (1982) e entre si, p. ex., informações coincidentes/conflictantes, ideologia do colonizador/colonizado. ênfase é dada às questões da língua e do ensino de línguas, bem como ao papel social da "linguagem internacional da modernização" - p.ex., *Franglais* e o fenômeno no Brasil - (Berman, 1986:156), em termos de dominação e autonomia.

Desse modo, enfoca-se como nossa sociedade reflete traços da cultura capitalista nas relações imperialistas e de dependência, para ver o papel da língua no processo. Tenta-se mostrar o aspecto lingüístico tanto das mensagens subliminares quanto da política educacional e das ciências humanas. Ao capitalismo, como modo de produção material e intelectual, interessa um controle também - e essencialmente - da cultura espiritual; valores, idéias, crenças da classe dominante constituem a base ideológica do sistema (Janni, 1976:22-1, 30-1).

Por outro lado, a cultura do consumo define liberdade de escolha como simultaneidade de escolhas, ao deixar as opções em aberto. Isso acaba negando a liberdade que se pretende

propagar, porque "não mais implica compromissos e conseqüências, mas sim a abstenção de escolha (Lasch, 1986:29).

Nesse sentido multiforme do eu, o tratamento dispensado à língua (e ciências sociais em geral) é o de intencionalmente evitar e abafar pensamento crítico, transformações históricas, relações dialéticas, processos conscientes de atuar via língua e fazer escolhas. No entanto, somente ao humanizar seu meio pelo trabalho o homem é sujeito de - e responsável por - sua história. De acordo com Fiori (1987:45,50), "não é o trabalho que produz o homem (...); é o reconhecimento das consciências, é, no fundo, a reflexão (...) e, enquanto houver história, o elemento ideológico não desaparecerá".

Ao tratar a ideologia no ensino de línguas, aborda-se superficialmente a história da educação brasileira. Normalmente, então, os alunos entram em contato com algo novo: os acordos MEC-USAID. Relacionam-se essas raízes históricas com práticas ainda hoje em vigor em nossas aulas de línguas, com ênfase ao ensino alienante de formas gramaticais virtuais desvinculadas de ocorrências discursivas reais.

Procura-se trazer situações do dia-a-dia e fazê-los perceber dominação de um lado e desvalorização do que é nacional, do outro. Um desses episódios é relatado a seguir: no dia 5 de setembro de 1985, no Jornal Nacional da Rede Globo, o repórter Pedro Rogério fez a cobertura da visita do Presidente Sarney à Expinter, em Esteio, RS. A última cena antes de o Presidente se despedir é música e dança nativistas gaúchas. Após, o repórter diz: "Mas, o melhor da festa o Presidente perdeu". Aparecem, então, a Banda de Jazz do Exército Americano e um pára-quadras com fumaça e a bandeira do Brasil. Uma situação

como essa é relatada, comentada e os alunos são encarregados de trazer casos semelhantes para a aula.

Há um outro aspecto na consciência lingüística no que diz respeito à competência comunicativa do usuário da língua - tanto aluno como profissional. Trata-se de introduzir a prática - geralmente ausente no ensino tradicional - de treinar tanto interação crítica como planejamento e execução com revisão e editoração, tendo em vista a meta que se quer atingir (Clark & Clark, 1977; Kato, 1986). Nas relações entre os processos psicolingüísticos de compreender e produzir, acredita-se que quanto mais consciente e interativo for o primeiro, mais eficiente e cooperativo será o segundo.

Uma medida que visa a ativar competência comunicativa mais consciente é apresentar "cartoons" (Figura-6) e ver o que gera humor. Analisa-se o material, explicitando princípios teóricos que justifiquem a interpretação espontânea - p.ex., registro formal/informal, adequado/inadequado, contexto, competência estratégica, conhecimento compartilhado, "schemata", máximas de relação, de modo, traços significativos em diferentes estilos de fala.

Um experimento psicolingüístico que vem sendo aplicado com sucesso nesse trabalho de conscientização é a proposta de Bransford et alii (1984). O procedimento visa a explorar as atividades cognitivas desnvolidas no tentar compreender e lembrar, concluindo que esses processos estão ligados à ativação de conhecimento relevante e "schemata", através da disponibilidade ou não de um contexto (Bransford et alii, 1984:28-31). A tarefa é dividir a classe em três grupos (com contextos completo e parcial e sem contexto), ler um texto e pedir que os alu-

nos reproduzam a história (Figura 7). Os resultados indicam diferenças marcantes nos desempenhos dos grupos e isso é discutido para que princípios sejam percebidos na prática.

Também com esse objetivo, aplica-se em aula o experimento com o texto "Dear little thing" (Rumelhart, 1984:11-6). Apresenta-se frase por frase de uma história, para que os alunos identifiquem sobre quem e o que se trata. À medida que o contexto vai ficando mais rico em informações, a história vai se delineando e o número de hipóteses se restringe. Comenta-se o processo que ocorre para chegar a uma interpretação e as implicações disso para produção de textos e compreensão ou não na vida real.

Na abordagem que se propõe para o ensino de línguas, inclui-se um componente de modernidade no sentido de engajamento com a realidade social do uso do discurso. Para trabalhar a consciência crítica, é imprescindível essa constante referência à vida real, suas relações sociais e os processos de que se valem os interlocutores. É também necessário ver o papel dos jogos de linguagem na "realidade moderna que se representa antes bloqueada pela artrose burocrática", bem como a questão da liberdade de inventividade versus o peso das instituições (Lyotard, 1986:31). Uma vez que não se pode negar o processo dialético, a consciência lingüística pode ser responsável pela formação do espírito crítico que leve à autonomia.

##### 5. CONCLUSÃO

Considera-se válida a experiência que tem sido desenvolvida com as disciplinas de lingüística aplicada ao ensino. A abordagem é complexa, exige muito do professor e do aluno,

principalmente por sua interdisciplinaridade e seu caráter inerentemente assistemático, inquieto e crítico. Esses dois aspectos suscitam as resistências e desconfianças naturais a uma proposta que ameaça uma tradição instituída.

Não se pode dizer que todo aluno aceita o desafio de posicionar-se mais crítica e autonomamente, porque se constatam, mesmo em final de curso, atitudes que se coadunam com a prática de um falso objetivismo abstrato. Por exemplo, foi realizado um experimento desprezioso de sala de aula, ao final do 1º semestre de 1987, que consistia de leitura silenciosa e relato escrito sobre a compreensão de um texto sobre ensino de língua materna (Almeida, G. de. "Dos prazeres da língua". Leia, novembro de 1985).

No texto, subliminar mas insistentemente, o autor associa língua e escola com erotismo e castração, através de um campo semântico propositalmente ambíguo - p.ex., excitação, cópula, penetrar, impotente, pecado, frígido. Os alunos não assinavam a folha escrita, mas ainda assim, dos oito que estavam presentes, apenas um mencionou espontânea e explicitamente essa intenção do autor. Os demais restringiram-se a parafrasear as idéias principais do texto, fazendo uso apenas das expressões menos comprometedoras.

Esse episódio parece bem ilustrar o que se pretende atingir com a abordagem proposta. O enfoque ao desenvolvimento da consciência lingüística é de processo, pois a conscientização, que é também ingenuidade, é adquirida à medida que se pensa e age criticamente (Gadotti et alii, 1985:114-6). Assim, as questões de transformação não se resolvem de maneira simples e imediata.

Além disso, é difícil mudar padrões de comportamento, porque isso encerra compromisso e responsabilidade com a realidade objetiva social. Assumir a sua própria autonomia exige consciência crítica, segurança e determinação para influenciar e transformar a ideologia dominante. É próprio do pensar dialético o desajustamento que tal conscientização desencadeia. Mas, desde que bem conduzido, isso pode ser profícuo. Acredita-se que a trajetória deve ser seguida, mesmo que contenha desafios, riscos e que seja incômodo para muita gente. Afinal, por que a marginalidade, se, talvez, seja possível contestar "de dentro" o sistema?

## BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J.L. How to do things with words. Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1977.
- BEAUGRANDE, R. de Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of texts. London, Longman, 1980.
- BELL, R.T. An introduction to applied linguistics. Approaches and methods in language teaching. London, Batsford, 1981.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da Modernidade. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- BRANSFORD, J.D.; STEIN, B.S.; SHELTON, T. Learning from the perspective of the comprehender. In: ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H., ed. Reading in a foreign language. London, Longman, 1984. p.28-47.
- CELIA, M.H.C. Letras, língua e discurso. Estudos Linguísticos. Anais de Seminários do GEL, Araraquara, 13:83-93, 1986.
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. Educação & Sociedade. São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980.
- FIORI, E.M. Metafísica e história. Porto Alegre, L&PM, 1987. (Textos Escolhidos, 1).
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L., ed. Syntax and semantics III: speech acts. New York, Academic Press, 1975. p.41-58.
- GUATARI, F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- GUMPERZ, J.J.; KALTMAN, H.; O'CONNOR, M.C. Cohesion in spoken and written discourse: ethnic style and the transition to literacy. In: TANNEN, D., ed. Coherence in spoken and written discourse. Norwood, New Jersey, Ablex, 1984, p.3-19. (Advances in Discourse Processes, 12).
- HALLIDAY, M.A.K. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold, 1984.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- HATCH, E.M. Psycholinguistics. A second language perspective. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1983.

- HYMES, D. Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. London, Tavistock, 1977.
- IANNI, O. Imperialismo e cultura. Petrópolis, Vozes, 1976. (Sociologia Brasileira, 5).
- KATO, M.A. No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986. (Fundamentos, 9).
- LASCH, C. O mínimo e eu. Sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LYOTARD, J.F. O pós-moderno. 2.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
- MACIEL, A.M.B.; MARMET, L.; CELIA, M.H.C. Developing a system for specifying objectives. São Paulo, Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983. (Working Papers, 11).
- MOITA LOPES, L.P. da. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Educação & Sociedade, São Paulo, 4(13):113-31, dez. 1982.
- MUNBY, J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- RUMELHART, D.E. Understanding understanding. In: FLOOD, J., ed. Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose. Newark, International Reading Association, 1984. P.1-20.
- SWAIN, M. Large-scale communicative language testing: a case study. In: LEE, Y.P. et alii, ed. New directions in language testing. Oxford, Pergamon, 1985. p.35-46.
- TANNEN, D., ed. Coherence in spoken and written discourse. Norwood, New Jersey, Ablex, 1984. (Advances in Discourse Processes, 12).
- van DIJK, T.A. Discourse studies on education. Applied Linguistics, Oxford, 2(1):1-26, 1981.
- van DIJK, T.A. & KINTSCH, W. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, U., ed. Current trends in text linguistics. Berlin, Gruyter, 1977.
- WIDDOWSON, H.G. Teaching language as communication. Oxford, Oxford University Press, 1978.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos

PROCEDIMENTOS INTERATIVOS ENTRE ENTREVISTADORES E INFORMANTES  
PRÉ-ESCOLARES

-----  
Mestre em Língua Portuguesa (UFRGS). Doutoranda em Linguística  
(PUC-RS)  
Profª Adjunta - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
(IL-UFRGS)