UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

MARIA CRISTINA NIGRO FALCOSKI

Sentidos de *comunicativo* em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a Abordagem/Metodologia Comunicativa (CLT)

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

Sentidos de *comunicativo* em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a Abordagem/Metodologia Comunicativa (CLT)

Maria Cristina Nigro Falcoski

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo

Falcoski, Maria Cristina Nigro.

Sentidos de *comunicativo* em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa : uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a Abordagem/Metodologia Comunicativa (CLT) / Maria Cristina Nigro Falcoski; orientadora : Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos – São Paulo, 2009.
128p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Área de concentração: Linguística e Língua Inglesa – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo).

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Inglesa – Semântica. 3. Análise do Discurso. I. Título.
II. Passos, Deusa Maria de Souza-Pinheiro.

À minha família

AGRADECIMENTOS

À Deusa, pela orientação precisa, firme e presente, pelos questionamentos instigantes, por compartilhar com muita competência seus saberes, fundamentais e enriquecedores a este trabalho. Pela atitude paciente, pelo apoio e convívio bem humorado, tão importantes ao longo do processo. Por despertar em mim o compromisso com a pesquisa e com os estudos semânticos e discursivos.

Aos professores que participaram desta pesquisa com seus dizeres, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada sobre língua estrangeira e ensino-aprendizagem, possibilitando-me uma melhor compreensão de processos designativos nessas áreas.

À Marisa Grigoletto, pelas aulas inspiradoras, motivando-me a um aprofundamento nos estudos discursivos. Por suas observações relevantes e valiosas e indicação de bibliografia adicional no Exame de Qualificação, contribuindo para o aprimoramento deste trabalho.

À Anna Maria Carmagnani, pelos seus saberes nas áreas do discurso, ensino e mídias, compartilhados, através de discussões esclarecedoras, sobretudo as relativas aos estudos foucaultianos.

À Maria José Coracini, pelo seu imenso saber nas áreas do discurso e ensino-aprendizagem de línguas tão bem compartilhado; pelas perguntas e comentários pertinentes no Exame de Qualificação, fazendo-me empreender uma reflexão mais crítica e aprofundada do objeto da análise.

Aos amigos da Graduação e Pós-Graduação, por compartilhar momentos de estudo, alegrias e conquistas, contribuindo para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos funcionários do DLM e, em especial, à Edite Mendes Pi e ao Valdemiro Lopes de Souza Júnior, pelos arquivos e informação para a finalização dessa dissertação, às bibliotecárias Sandra Teixeira Alves e Amarílis Montagnolli Gomes Correia, na orientação para a elaboração da ficha catalográfica.

À Estela Alves Madeira, pela revisão da dissertação.

Aos meus alunos, companheiros na jornada ensino-aprendizagem. Aos meus colegas professores, pelos saberes e experiências partilhados. Aos meus amigos, pelo incentivo.

Aos meus filhos, Fabiana, pelo carinho, escuta e compreensão, Alessandro, pela amizade, apoio e interesse neste trabalho e à Patrícia, que mesmo na ausência esteve sempre presente. A minha mãe Beatriz, pelo amor e doação. Ao meu pai Walter, pela música.

Os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual e graças à qual enxergamos as coisas, eles não são simplesmente o espelho do que é e do que pensamos. O discurso possui uma consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento.

Michel Foucault

RESUMO

FALCOSKI, M. C. N. Sentidos de *comunicativo* em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a Abordagem/Metodologia Comunicativa (CLT). 2009. 128p. Dissertação(Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho tem como objetivo a análise de sentidos em processos designativos decorrentes da chamada Abordagem/Metodologia Comunicativa, também referida como CLT (*Communicative Language Teaching*), depreendidos de: a) textos de teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa e b) de professores de inglês, participantes de um programa de curso para certificação na didática de línguas. Pelo aparato teórico da Semântica Histórica da Enunciação, em confluência com a Análise do Discurso, que contempla a dimensão histórico-social e ideológica na relação do sujeito com a língua, buscamos compreender como se estabelecem processos de produção de sentidos em nomes que circulam em torno da designação CLT, no contexto ensino-aprendizagem de língua inglesa. A aparente estabilidade e univocidade das designações levaram-nos a confrontá-las e, com isso, propusemos um questionamento acerca da transparência da linguagem. Pela análise, percebemos uma tentativa de construção referencial do CLT e, que conflitos constitutivos da relação falante-língua são escamoteados, na cena enunciativa. A busca constante de fixação de um sentido único para essa designação, o “bom sentido” de *comunicativo*, levou-nos a buscar compreender, pelo interdiscurso (memória discursiva), como se estabelecem certos movimentos dicotômicos de produção de sentidos nos dizeres de professores e teóricos, na polarização ‘método antigo’ *versus* ‘método moderno’. Depreendemos, pelos processos designativos analisados, que a idealização do modelo comunicativo remete a um lugar de completude, onde a aprendizagem da língua parece se dar de uma maneira natural, sem conflitos, lugar esse que professores buscam ocupar. No percurso da análise procuramos problematizar o convívio dos professores com o lugar estabelecido pelo CLT, de suposta neutralidade política perante o método, colocando-os fora de sua historicidade. Concluímos que os processos designativos dos nomes analisados buscam promover um efeito de homogeneização nos dizeres de teóricos e professores do *corpus*, no processo de constituição de sentidos da Abordagem Comunicativa.

Palavras-chave: Semântica Histórica da Enunciação, Análise do Discurso, Designação, Língua Inglesa, Abordagem Comunicativa.

ABSTRACT

FALCOSKI, M. C. N. Meanings of *communicative* in sayings of EFL teachers and theorists in the field of ELT: a semantic-discursive study of designation processes about the Communicative Approach/Communicative Language Teaching (CLT). 2009. 128p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This work aims at analysing meanings observed in designation processes derived from the so-called Communicative Language Teaching, also referred to as CLT, in a *corpus* formed by a) texts of theorists in the field of ELT and b) texts of EFL teachers who participated in a program on ELT for further external exams. From the perspective of both Historical Semantics of Enunciation and Analysis of Discourse which contemplates the historical-social and ideological dimension in the relation of the subject with language, we have sought to investigate how processes of production of meaning are established as far as names related to CLT are concerned. Our analysis enabled us to confront the apparent stabilised meaning of the observed designations in relation to the names of the Communicative Approach/Communicative Language Teaching thus questioning the evidence of language transparency. By means of analysis, we have noticed an attempt towards reference construction of CLT and also, that constitutive conflicts in the relation speaker-language are silenced in the utterance locus. The constant search for fixing a single meaning to this designation, the “good meaning” for *communicative* led us to understand, from the interdiscourse (discourse memory), how certain dichotomical movements in the constitution of meaning in the teachers’ and theorists’ sayings are established in the polarization ‘old method’ *versus* ‘modern method’. From the analysed designation processes we have apprehended that the idealisation of the communicative model alludes to a place of completeness where the learning of the language seems to occur in a natural way, with no conflicts, a place which teachers seek to occupy. Throughout the analysis we have tried to question the experience the teachers have with the place established by the CLT, of apparent political neutrality in relation to the method, placing them out of their historical context. Our analysis has concluded that the designation processes of the analysed names seek to promote an effect of homogeneity in sayings of theorists and teachers of the *corpus* in the process of constitution of meanings related to the Communicative Approach/Communicative Language Teaching (CLT).

Key-words: Historical Semantics of Enunciation, Discourse Analysis, Designation, English language, Communicative Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

A1 - ASSIGNMENT 1: EVALUATION OF TEACHING MATERIALS

A2 - ASSIGNMENT 2: PROFILE OF A STUDENT

A3 - ASSIGNMENT 3: EVALUATION OF TEACHING PRACTICE

C - CONCLUSION

CLT - COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

ELT - ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ESA - ENGAGEMENT – STUDY – ACTIVATE

LA - LINGÜÍSTICA APLICADA

LE - LÍNGUA ESTRANGEIRA

LI - LÍNGUA INGLESA

LM - LÍNGUA MATERNA

P - PROFESSOR

STT - STUDENT TALKING TIME

TJ - TEACHING JOURNAL

TOR - TEACHING OBSERVATION REPORT

TTT - TEACHING TALKING TIME

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MODOS DE ENSINAR E APRENDER A LI: O CLT	25
1.1 Conceitos de <i>método</i> , <i>metodologia</i> e <i>abordagem</i>	25
1.2 Percurso das metodologias	28
1.3 Situando o CLT	31
1.3.1 O CLT no Brasil	35
1.3.2 Ampliando a noção de <i>comunicativo</i> em CLT: teorias de língua e teorias de aprendizagem de língua	40
1.4 CLT: vozes dissonantes	46
1.5 Metodologias pós-CLT e a era do pós-método	48
1.6 Conclusões parciais	52
2 CLT: SENTIDOS EM MOVIMENTO	53
2.1 Os sentidos de <i>comunicativo</i> em CLT, em dizeres de teóricos: buscando o “bom” sentido.....	54
2.1.1 Movimentos dicotômicos nos modos de dizer	60
2.1.1.1 Comunicativo <i>versus</i> não-comunicativo	60
2.1.1.2 Teoria <i>versus</i> prática.....	63
2.1.1.3 O CLT e o caráter instrumental da língua: conceito de função e intenção.....	68
2.2 O <i>comunicativo</i> nos dizeres de professores	72
2.2.1 (Des)Construindo a referência CLT	74
2.2.2 As dicotomias: buscando o “bom sentido” de <i>comunicativo</i>	80
2.3 Conclusões parciais	83
3 - CLT: UM LUGAR DE CONTRADIÇÕES	84
3.1 Caráter de cientificidade das siglas	84
3.1.1 Caráter contraditório da sigla: ressignificando o jargão metodológico	85
3.2 Lugares de enunciação: negação dos lugares sociais?.....	89
3.3 O mito do professor nativo	91
3.3.1 Imagem idealizada do “bom” professor	96
3.4 A noção de progresso	102
3.5 Conclusões parciais	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma busca de aprofundamento de questões relativas a metodologias para o ensino de língua estrangeira, em especial a Abordagem Comunicativa referida como CLT – *Communicative Language Teaching*, no ensino-aprendizagem de língua inglesa, com o propósito de compreender processos de constituição de sentidos por meio da análise de dizeres de teóricos e professores, em torno dessa abordagem.

Muitas têm sido as pesquisas que envolvem questões acerca de ensino-aprendizagem de LE no Brasil. O crescente interesse pela língua inglesa, pelo chamado fenômeno da globalização, faz com que haja uma proliferação de métodos/abordagens que procuram contemplar as diferentes necessidades que se colocam para o aprendiz, o professor, a instituição de ensino, o centro de línguas e de formação. Eles são, muitas vezes, considerados “benéficos”, verdadeiros “instrumentos” para o ensino da língua.

Temos observado que o CLT como tema desperta grande interesse entre professores, quando da nossa participação em cursos de atualização na área do ELT – *English Language Teaching*, como também nas atividades diárias de sala de aula em LE. O “como ensinar” ou o “bem ensinar” através do CLT está presente em um grande número de publicações de teóricos em Linguística Aplicada.

Uma vez que poucos têm sido os estudos que discutem os processos designativos que decorrem do tema metodologia/abordagem comunicativa, optamos por constituí-lo como objeto de estudo, pois ele faz parte do convívio de professores e de sua prática pedagógica, instigando-nos a uma reflexão crítica.

O aparato teórico-metodológico utilizado para a sustentação de nossa análise é o da Semântica Histórica da Enunciação, em confluência com a Análise do Discurso. A especificidade histórica, juntamente com a especificidade linguística dos enunciados devem ser levadas em consideração para uma melhor compreensão do funcionamento enunciativo de dizeres de professores de inglês e teóricos sobre o CLT. A dimensão linguística deve ser vista em relação à história (não a cronológica), à memória discursiva em que dizeres circulam, convivem na cena enunciativa.

A seguir, apresentaremos uma breve contextualização referente a um trabalho pedagógico (curso) realizado com um grupo de professores de língua inglesa, que serviu de base para a presente pesquisa.

Constituição do *corpus* e condições de produção

O *corpus* que constitui este trabalho é chamado em análise do discurso de *corpus de arquivo*, ou seja, é formado a partir de vários documentos, classificados em dois grupos: a) textos (relatórios de aula, relatórios de observação de aula, *journals* e *assignments*) reunidos em um portfolio de conclusão de curso, produzido por professores participantes de um programa em ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), para certificação internacional e b) textos de teóricos em ensino-aprendizagem que tratam de questões relativas ao CLT. Procuraremos tomar esse *corpus*, pelos recortes feitos, não como um bloco fechado, previamente existente. Os dois recortes – textos de professores e textos de teóricos – devem ser vistos não por uma cronologia ou linearidade, tampouco sob uma ótica segmental (embora, em alguns momentos, façamos análise léxico-sintática e enunciativa), mas em sua relação com uma memória discursiva.

Grigoletto (2002, p. 67), discorrendo a respeito de constituição de *corpus* cujas condições de produção são heterogêneas, ou seja, produzidas em circunstâncias enunciativas diversas – diferentes sujeitos falantes, diferentes destinatários e situações de enunciação – ressalta que “na dispersão do arquivo, as proximidades, os limites entre temas ou entre formações discursivas e as identidades devem ser buscados pelo analista.” Essa perspectiva norteará nossa análise.

No início de 2004, uma instituição inglesa, com tradição em certificação internacional para professores de inglês, anunciou sua entrada no Brasil, na área de exames externos para professores em ensino-aprendizagem de LI. Houve uma divulgação em revistas especializadas em ELT do curso preparatório, desenvolvido juntamente com uma universidade inglesa, que seria oferecido em centros especializados de LI no Brasil, após adequação a uma série de normas das instituições.

Ao término de um longo e detalhado processo de avaliação, obtive aprovação para ser uma das professoras do curso. Optei por um centro de idiomas de uma cidade da região metropolitana de São Paulo que, embora distante geograficamente, apresentava um grupo de professores com o qual gostaria de iniciar uma jornada de trabalho. Esta teve a duração aproximada de um ano. O programa contou também com outra professora, uma coordenadora pedagógica, uma mediadora e diretores do centro de formação de professores. Dentre os professores, alguns cursavam Letras e outros já haviam terminado o curso de graduação. À época, considerei minha participação como apropriada para rever práticas pedagógicas e compartilhar saberes e experiências na área de ensino-aprendizagem de LI.

A busca por uma metodologia ideal parecia ser uma preocupação constante entre os professores. A cada aula, em diferentes momentos, ela surgia com intensidade, ora sendo reivindicada para que as aulas pudessem ter uma padronização e refletissem aspectos de coerência e identidade do centro de línguas ao qual pertenciam, ora sendo confrontada em nome de uma maior liberdade de expressão. Foi nesse contexto que percebi a necessidade de uma reflexão crítica e mais aprofundada desse tema.

O programa do curso compreendeu dois módulos centrados em aulas teóricas e avaliações de aulas juntamente com exame escrito e um portfolio confeccionado durante o curso e composto de relatórios de prática de ensino, de observação de aula, de planos de aula, de aulas observadas por outros professores do curso, pelos *journals* e três trabalhos de pesquisa e elaboração escrita a respeito de tópicos propostos.

Pude perceber que o programa mostrava-se bem estruturado, trazendo também gravações de aulas a serem discutidas, o que parecia corresponder às expectativas dos professores, especialmente por apresentar muitas fórmulas prontas, o “como fazer”, o que, de certa maneira, preenchia a necessidade de um modelo único de se ensinar a língua. O livro-curso adotado, *How to teach English*, oferecia modelos de procedimentos e técnicas a serem aplicadas. No entanto, essa maneira simplista e superficial de se lidar com a complexidade do ensino-aprendizagem de uma língua foi percebida pelos professores.

O curso requisitou intensa dedicação de professores-alunos, devido às leituras obrigatórias para discussão, os exercícios, e o trabalho minucioso de elaboração dos textos, acima descritos, para a confecção do portfolio. A escrita de *journals*, por ser uma modalidade menos formal, permitiu aos participantes expressar suas percepções, descobertas, alegrias, frustrações, medos e conflitos, nas diferentes etapas do curso, resultando num material amplo, que mostrou o grande envolvimento com esse momento singular de estudo e trabalho.

Ainda como parte desse processo, pudemos entrar em contato com nossas próprias fragilidades, enquanto sujeitos heterogêneos e, dessa maneira, refletir a respeito de como as representações produzidas pelo discurso em ensino-aprendizagem nos afetam, em nossa relação com a língua estrangeira (LE). Esta pode ser mais bem compreendida pela relação com o outro, os vários outros professores e, nessa alteridade, pudemos perceber que não escapávamos totalmente aos efeitos das várias representações de ensinar e aprender uma LE, assim como dos meandros de saber-poder que permeavam nossas relações. Ao tentarmos controlar nosso próprio discurso e pretender torná-lo neutro, para veicular outros com aparência de verdade, entramos em contato com nosso percurso histórico, e tivemos momentos de conflito ao querer nos encaixar em um “padrão internacional” de ensino da LI.

Embora nosso conhecimento, naquele momento, estivesse ligado ao poder da instituição internacional e nosso discurso à voz daquele saber, ele também era perpassado por vozes contrárias que nos constituíam.

Ao longo do processo, pudemos perceber a forte influência do CLT, como sustentação teórica do curso, seja pelos seus princípios considerados abrangentes, seja pelo suposto caráter de atualidade de sua prática, convocando os professores a adotá-lo. Embora as reflexões feitas, a cada aula, provocassem movimentos desestabilizadores quanto ao método ideal, o imaginário dos professores parecia estar fortemente perpassado pelo CLT como uma possibilidade norteadora para a sala de aula.

O recorte estabelecido no *corpus* de análise é composto por textos de seis professores de LI, três do gênero feminino e três do gênero masculino, em uma faixa etária entre vinte e cinco e quarenta e cinco anos, cujo perfil está indicado no Anexo 3.

Na próxima seção apresentaremos os princípios teóricos que darão sustentação ao nosso trabalho de pesquisa para que possamos problematizar e discutir as questões propostas.

Pressupostos teóricos

Nosso estudo pretende dialogar com os pressupostos da Semântica Histórica da Enunciação em confluência com os da Análise do Discurso (AD). Abordaremos alguns conceitos que, ao serem elaborados nesses domínios, estabelecem pontos de contato que podem enriquecer o debate sobre questões de *linguagem* e *significação*. Dentre eles estão o de *sentido*, tratado pelas duas perspectivas, em sua relação com a *história* e o *sujeito*, e a questão da *exterioridade*, no que se refere ao *interdiscurso*, elemento constitutivo de todo *discurso*. Para Pêcheux (1975, 1997), a AD faz a articulação de três regiões de conhecimento científico: o materialismo histórico, como teoria de formações sociais e de suas transformações (teoria das ideologias); a linguística, como teoria de mecanismos sintáticos e processos de enunciação; e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica de processos semânticos.

Como a AD tem como objeto de estudo o próprio discurso, conceitos como *ideologia*, *discurso*, *sujeito*, *sociedade* e *história*, acima mencionados, lhe são essenciais.

Por uma perspectiva discursiva de linguagem, sentido e sujeito

Apresentamos, inicialmente, algumas formulações teóricas sobre *concepção de língua* em Semântica Histórica da Enunciação e AD para podermos discutir alguns conceitos desses domínios do saber, na articulação com a análise das sequências discursivas do *corpus*. Para a Semântica Histórica, a língua funciona e significa determinada por uma posição que o sujeito ocupa no interdiscurso. Os sentidos são produzidos, na medida em que a língua é afetada por eles e os efeitos da enunciação são “efeitos do interdiscurso que se constituem pelo funcionamento da língua no acontecimento” (PASSOS, 2006, p. 50).

Na perspectiva discursiva, Revuz (1998, 2006, p. 217) aborda a *concepção de língua* para além do conhecimento intelectual e da prática pois, segundo a autora, ela mobiliza o sujeito quanto ao modo dele se relacionar com as pessoas e com o mundo e, sendo uma prática corporal, ela solicita o aparelho fonador. A expressão do *eu* envolve um trabalho que solicita grande flexibilidade psíquica, além daquele sobre os sons, os ritmos, os movimentos de entonação, e ainda o de memorização das estruturas linguísticas. Para a autora, é pela incapacidade de articulação entre as três dimensões, isto é, afirmação do *eu*, trabalho do corpo e dimensão cognitiva que o insucesso na língua pode se dar.

Segundo Revuz (1998, p. 217), outra hipótese se mostra mais fundamental ao solicitar do aprendiz de LE as bases de sua estruturação psíquica e “com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna”. A autora afirma não conceber a *língua* como um simples “instrumento de comunicação”, pois ela “é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”; a aprendizagem de uma LE “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 217).

Franzoni (1992, p. 38) postula uma *concepção de língua* “que não procure apagar “opacidades”, que não coloque o “assistemático como resíduo do sistemático[...], uma *concepção de língua* que abra um espaço teórico no qual o controlável e o fugidio circulem como constitutivos”.

Procuraremos discutir a noção de *linguagem*, não como instrumento de comunicação, de transmissão de informação, mas enquanto interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado.

A *linguagem*, vista em seu caráter formal de signo linguístico, e perpassada por enunciadores socialmente constituídos, provoca deslocamentos nos estudos linguísticos. A *língua* não é mais pensada como sistema ideologicamente neutro, mas se coloca num nível fora

da dicotomia saussuriana, um lugar de manifestação da ideologia e um modo de produção social. Como a *linguagem* faz a intermediação entre o homem e sua realidade, ela é um lugar de conflito, de confronto ideológico, e a AD estuda as condições sócio-históricas de sua produção.

Dessa maneira, a *linguagem* está relacionada a sua exterioridade e, assim entendida, suas relações são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.

Orlandi (1992, p. 17) refere-se a Pêcheux para tratar do discurso como o efeito de sentido entre locutores, como o lugar de contato entre *língua* e *ideologia*. A autora postula que a *ideologia* se produz no ponto de encontro da materialidade da *língua* com a materialidade da história e o lugar desse encontro é o discurso, sendo a condição de sua existência a dispersão dos sentidos e do sujeito. No entanto, para que ele funcione, se apresenta com aparência de unidade. Para a autora essa ilusão de unidade é “efeito ideológico e é construção necessária do imaginário discursivo”. Em seu dizer (ORLANDI, 1992, p. 18), afirma:

Por não negar a eficácia material do imaginário, ela [AD] torna visíveis os processos de construção desse “um” que, ainda que imaginária, é necessária e nos indica os modos de existência e de relação com o múltiplo [...] a diferença precisa da construção imaginária da “unidade”.

Para compreendermos a noção pecheutiana sobre *efeito de sentidos* é fundamental a percepção de que ele não está alocado em um lugar específico, mas é produzido nas relações dos *sujeitos* e dos *sentidos*. Consideramos os dois níveis do discurso, quais sejam, o intradiscursivo e o interdiscursivo, elaborados por Pêcheux (1975, 1997), para a especificidade do estudo do processo de inscrição na LE. O nível intradiscursivo aponta para uma dimensão linear da linguagem. No dizer do autor: “O que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, portanto o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar de ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.” (1975, 1997, p. 166). O nível interdiscursivo compreende a dimensão vertical, não-linear do dizer em relação à rede de formações discursivas em que ele se insere, entendendo-se formações discursivas como um “espaço de dissensões múltiplas”, segundo Foucault (1969, 2007, p.175):

A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado e se define pela sua relação com a formação ideológica. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido [...]. É

antes um espaço de dissensões múltiplas, um conjunto de oposições diferentes, cujos níveis e papéis devem ser descritos.

Outro tipo de funcionamento que envolve a noção de formação discursiva é o de pré-construído (Pêcheux, 1975, 1997). Segundo o autor, é um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a Linguística. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse aí sempre presente. Brandão (2004, p. 49) nos traz a conceitualização a respeito do funcionamento de pré-construído. Segundo a autora, este remete às evidências pelas quais o sujeito dá a conhecer os objetos de seu discurso e “designa aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, independente, por oposição ao que é construído pelo enunciado. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse já-aí.”

A compreensão dos dois níveis do discurso – intradiscurso e interdiscurso –, e nesse último, a noção de pré-construído, possibilitará analisarmos as sequências discursivas produzidas pelos professores e que constituem o *corpus* deste trabalho.

Através da relação das diferentes formações discursivas – diferentes regiões que recortam o interdiscurso (a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas – o modo como as posições de sujeito, seus lugares sociais, são aí representados constituem *sentidos* diferentes. A *ideologia* dá ao sujeito a ilusão de transparência do que é dito, efeito de literalidade, tomando como opacas outras interpretações.

Dada a heterogeneidade da formação discursiva, uma vez que evoca o “outro” *sentido* que ela não significa, há a necessidade do equívoco e do trabalho do silêncio para a *movimentação dos sentidos* (ORLANDI, 1992, p. 22).

O *silêncio* deve ser entendido não como o “vazio sem história”, segundo Orlandi (1992, p. 22), mas que *significa o não-dito*. Essa reflexão nos remete aos gestos de interpretação que somos levados a fazer diante do objeto simbólico e os modos de se interpretar nos levam à ilusão da unidade dos diferentes discursos, através do fio discursivo. O *sentido* não está em si mesmo na *linguagem*, mas se constitui como *efeito* propiciado pelo contexto sócio-histórico da interação entre os locutores que, pelas formações discursivas, exercem formas de controle, do que deve ou não ser dito, de acordo com o lugar social que os membros de uma comunidade ocupam e as relações de poder que se estabelecem na produção dos discursos.

Quanto à noção de *sujeito*, Pêcheux (1975, 1997, p. 131) propõe uma teoria não subjetiva da enunciação para instaurar uma teoria dos processos discursivos. O *sujeito* é constitutivamente heterogêneo e determinado pelo social e pela História. O autor se contrapõe

a uma filosofia idealista da linguagem que concebe o *sujeito* como fonte, origem de tudo o que diz e o *sentido* como algo existente *a priori*. Afetado por dois tipos de esquecimento, o sujeito cria uma realidade ilusória: pelo esquecimento número um, ele se coloca como a origem do que diz; de natureza inconsciente e ideológica, o esquecimento número dois se caracteriza por um funcionamento de tipo pré-consciente ou consciente, na medida em que o sujeito retoma o seu discurso para explicar a si mesmo o que diz (PÊCHEUX, 1975, 1997, p. 173). Para Orlandi (2001, 2005, p. 47), o *sentido* é assim uma relação determinada do *sujeito* – afetado pela língua – com a história. O *sujeito* de linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela *ideologia*. Ele não é a origem, a fonte absoluta do *sentido*, porque na sua *fala outras falas se dizem*.

A AD adota a perspectiva psicanalítica de sujeito (Freud e Lacan): a de um *sujeito* escondido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente. No dizer de Authier-Revuz (2004, p. 63): “O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual ele seria a fonte consciente”.

A linguagem é a condição do inconsciente que, concebido como a linguagem do desejo (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu. Essa divisão do *sujeito* não significa, entretanto, compartimentação nem dualidade. A esse respeito, afirma Roudinesco¹ (1977, p. 42, *apud* AUTHIER-REVUZ, p. 65):

A consciência não é a face aparente de um subconsciente escondido, nem o inconsciente, a estrutura profunda, não revelada de um consciente manifesto. A relação não se estabelece nesses termos, mas toma a feição geográfica de um caminho sem avesso, nem direito, de onde o sujeito se enuncia, sem saber o que ele diz numa palavra que diz muito desse saber.

O *sujeito*, não sendo uno, pois é afetado por uma divisão constitutiva, funciona imaginariamente como se fosse indiviso. Ele produz uma ilusão de um eu que se apropria da língua e se coloca como origem de seu dizer.

A AD é crítica em relação à noção de um *sujeito* cartesiano, logocêntrico, uno e homogêneo. Ele é concebido como um sujeito não coincidente consigo mesmo (noção psicológica), pois é atravessado pela linguagem, constituído por uma pluralidade contraditória de filiações históricas e perpassado pelo inconsciente. Segundo Pêcheux (1975, 1997, p. 129), não há sujeito sem *ideologia*, e esta não tem origem nos sujeitos, mas constitui os indivíduos em sujeitos.

¹ ROUDINESCO, E. **Pour une politique de la Psychanalyse**. Paris: La Découverte, 1997.

Na relação do sujeito com a língua, a *ideologia* é a condição para a constituição do *sujeito* e dos *sentidos* (ORLANDI, 2001, 2005, p. 46). O indivíduo é interpelado em *sujeito* pela *ideologia*² para que se produza o dizer, mas os esquecimentos, de que trata Pêcheux (1975, 1997, p. 173), de que somos sempre já *sujeitos*, apagam a questão do indivíduo ser interpelado em *sujeito* pela *ideologia*. No dizer da autora, “esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2001, 2005, p. 46).

Existe uma contradição no interior desse *sujeito*, que não é totalmente livre, inteiro, nem totalmente submetido; dessa maneira, o espaço de sua constituição é tenso, pois, ao mesmo tempo em que é interpelado pela *ideologia*, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um outro lugar. A autora ainda nos lembra que o *sujeito* discursivo é pensado como “posição” entre outras. Ela afirma que não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser *sujeito* do que diz e remete à teorização de Foucault (1969): “É a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz.” O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão.

Outra noção foucaultiana importante para a nossa análise são as relações de poder. Para o autor, o *discurso* é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum *lugar*, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder. E sua produção é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. Segundo Foucault (1979, 2007, p. 14):

Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Também recorreremos ao conceito de dispositivo de verdade na sociedade para a análise de formulações que veiculam uma ideologia cientificista, na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, num regime de verdade como o conceitualizado pelo autor. Segundo Foucault (1979, 2007, p. 12):

² Pêcheux (1975, 1997, p. 155) parte da tese de Althusser, segundo a qual a *ideologia* interpela os indivíduos em *sujeitos*: “Sujeitos que implicam uma dimensão social”.

A verdade é deste mundo: ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para Foucault (1979, 2007, p.12), a verdade deve ser entendida como um conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso, atribuindo-se ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Assim, todo saber é político, tem sua gênese em relações de poder não havendo, portanto, saber neutro que remeta a um sujeito de conhecimento, que seria sua origem.

A noção de *deriva enunciativa* (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 53) é relevante para iluminar a análise de formulações do *corpus*. Para o autor,

[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Alguns conceitos em Semântica Histórica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002, p. 12) serão mobilizados para a análise do *corpus*. Primeiramente, como se coloca a questão do *sentido* e da *significação* em relação à enunciação. Para o autor, trata-se de tomar a questão do *sentido* no acontecimento da enunciação e o *sujeito* na sua historicidade.

Assim, o dizer constitui-se invariavelmente na *linguagem*, que é histórica, no sentido de que é sempre determinada social e linguisticamente. A enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua. No entanto, acontecimento não deve ser tomado como cronologia, nem relacionado a um passado e um futuro no tempo. Ainda segundo Guimarães (2002, p. 12)

[...] o acontecimento de linguagem não se dá no tempo cronológico, nem no tempo do locutor, mas é um acontecimento que temporaliza, ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença.

A posição desse autor é diferente da de Benveniste (1966, 1995, p. 250), ou seja, o presente do acontecimento não é o tempo no qual o locutor diz *eu* e enuncia, a partir do qual se organizam um passado (um antes) e um futuro (um depois), constituindo-se assim a partir do Eu, uma linha de sucessividade. Ele diz que não é o *sujeito* que temporaliza, é o acontecimento. Guimarães (2002, p. 18) conceitua os *espaços de enunciação* como:

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento [...] o espaço de enunciação é um espaço político.

Para Guimarães (2002, p. 23), a *cena enunciativa* se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras de enunciação e as formas linguísticas. A *cena enunciativa* é assim um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos *lugares de enunciação* no acontecimento. Na *cena enunciativa* *aquele que fala* ou *aquele para quem se fala* não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São *lugares constituídos pelos dizeres* e não *pessoas donas de seu dizer*.

A *cena enunciativa* articula duas dimensões de lugares: *lugares sociais* e *lugares de dizer*, que se constituem pelo funcionamento da língua no acontecimento. O autor postula que assumir a palavra é colocar-se no lugar que enuncia, o lugar do Locutor (L). L é o lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer. Contudo, essa representação de origem do dizer, na sua própria representação de unidade se divide, pois para estar no lugar de L é necessário estar afetado pelos *lugares sociais* autorizados a falar. Dito de outra forma, o Locutor, para se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um *lugar social* de locutor a que ele chama de *locutor-x* (*locutor-presidente*, *locutor-prefeito*, etc.). A enunciação acontece por essa disparidade do L com o *locutor-x*. Os *lugares sociais* são representados pela letra minúscula *x*; *x* é o predicado de L.

Os *lugares de dizer*, chamados de enunciadores, são parte da *cena enunciativa*, apresentando-se como independentes da história, como representação da inexistência de *lugares sociais* do locutor, mas que, na realidade, constituem lugares próprios de uma história. Assim, os *lugares de dizer* são constituídos por enunciadores, tais como o *enunciador individual* (o Locutor é a fonte de seu dizer), o *enunciador-genérico* (o Locutor fala com todos os indivíduos, com a voz do senso comum) e o *enunciador-universal* (o Locutor como fora da

história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso). Para a Semântica Histórica da Enunciação, o trabalho da língua se constitui pela determinação histórica. A língua funciona determinada pela posição que o sujeito ocupa no interdiscurso.

Os conceitos apresentados até aqui são de fundamental importância para nosso estudo, que procurará observar, na *cena enunciativa*, conflitos entre os *lugares sociais* e os *lugares de dizer*. Há uma tentativa de negação dos *lugares sociais* pela univocidade do Locutor. Pode-se estabelecer, então, um ponto de encontro com a teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1984, 1987, p. 162).

Ducrot, por essa teoria, busca confrontar a unicidade do sujeito, partindo do pressuposto de que o sentido do enunciado é uma descrição de sua enunciação e para essa descrição o enunciado fornece indicações. A formulação dessa teoria prevê a existência de locutores diferentes para uma mesma enunciação e propõe uma distinção entre a figura do locutor e do enunciadador. O locutor é o que se apresenta como responsável pelo dizer (caracterizado pelo pronome de primeira pessoa) e o enunciadador como aquele que se apresenta com diferentes vozes sob a fala de um único sujeito.

A questão da *argumentação* em Ducrot, pertinente para a análise de sequências do *corpus*, no tocante às construções dicotômicas em CLT, é tratada como uma relação de sentidos na linguagem, não como uma relação direta com os objetos no mundo. Pelos processos designativos constrói-se o referente. Podemos dizer, então, que se as referências constroem a *designação*, e a *relação de designação* entre a linguagem e o objeto se mostra instável, pela impossibilidade de uma correspondência direta entre palavra e objeto referido, o nível enunciativo funciona com uma aparente estabilidade, como se fosse sempre o mesmo. Contudo, é pela interdiscursividade que o objeto vai sendo construído. O *sujeito* para esse autor não se coloca fora da língua, mas é concebido dentro da própria língua.

Considerando os pressupostos teóricos norteadores de nossa pesquisa, passaremos aos objetivos, hipótese e perguntas que nortearão as análises nos capítulos subsequentes.

Hipótese

Fazemos a hipótese para nossa pesquisa de que há a construção de um efeito de homogeneidade da designação CLT e nomes que dela fazem parte, reforçando o efeito de transparência, em que o sujeito é concebido como uno, centrado, que procura exercer o controle do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, produz-se um efeito de

estabilização de um modelo universal de ensinar a LI, denominado CLT, reduzindo a língua a instrumento de comunicação, apagando o momento histórico e social em que se inserem alunos e professores.

Perguntas de pesquisa

Tendo em vista a hipótese norteadora do trabalho, procuraremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que efeitos de sentido sobre o CLT se depreendem nos modos de dizer dos teóricos no campo do ensino-aprendizagem em LI e professores, participantes de um programa para certificação internacional?
- 2) Como a designação CLT se constrói em seu aspecto referencial e significativo nos dizeres de teóricos no campo do ELT e de professores de inglês?
- 3) Que lugar discursivo os professores de inglês do *corpus* buscam ocupar quando em contato com o CLT? Como eles se relacionam com o método?

Objetivos Gerais

- 1) Contribuir para a construção do saber científico a respeito do discurso de professores de inglês, em questões que envolvam a instauração e produção de sentidos em processos designativos.
- 2) Promover discussões entre professores de LI a respeito da importância de estudos semântico-discursivos de nomes do jargão técnico-metodológico comumente usados, dentro e fora da sala de aula, para estimular a observação de suas próprias aulas, no intuito de se voltarem para o estudo do contexto educacional, apoiado no trabalho de pesquisadores comprometidos com o saber acadêmico.

Objetivos Específicos

- a) Investigar de que maneira sentidos de nomes, recorrentes no campo do ensino e aprendizagem da LI, no CLT, e a noção *comunicativo* são produzidos nos dizeres de professores e teóricos de LI do *corpus*.

- b) Confrontar a estabilidade de algumas siglas do CLT do *corpus*, procurando, pela análise, fazer emergir conflitos subjacentes à materialidade linguística de dizeres, problematizando questões acerca da não-transparência de algumas designações.
- c) Trazer à reflexão a noção de sujeito que enuncia e os diferentes lugares de onde enuncia em relação ao CLT.

Organização dos capítulos

No capítulo 1 abordaremos aspectos dos principais discursos fundadores que dão sustentação teórica, metodológica e analítica a vários modelos que representam paradigmas em ensino aprendizagem da LI e ao CLT, especificamente, nosso objeto de estudo. Considerando-se as condições sócio-históricas de seu surgimento e os processos político-ideológicos quanto ao estabelecimento e permanência deles junto à comunidade de Linguística Aplicada (LA) e ELT, procuraremos perceber a relação entre esses discursos com a memória discursiva.

No capítulo 2, investigaremos de que maneira a noção *comunicativo* é produzida nos dizeres dos teóricos em LA e ELT e professores de inglês, para percebermos o funcionamento semântico-enunciativo de nomes do CLT, no *corpus*. Neste espaço, traremos à análise algumas reflexões sobre o modo de relação desses nomes, em pontos de identificação, de similaridade com outros nomes para confrontarmos a transparência da linguagem e como os processos de produção de sentidos se instauram na tentativa de construção referencial do CLT.

Já no capítulo 3 discutiremos os efeitos de sentido que as siglas do universo do CLT procuram promover e, também, como o Locutor CLT busca apagar conflitos que emergem na *cena enunciativa*, enquanto espaço de enunciação político.

O olhar analítico procurará perceber, pelas formulações discursivas apresentadas, como *locutores-professores* são atravessados por outros discursos, o da metodologia – CLT, o da instituição externa, inseridos nas relações de saber-poder. Procuraremos, também, discutir o lugar que as práticas discursivas do CLT constroem para o professor brasileiro de LI, face à complexidade do ensinar-aprender a LE.

Ao final do trabalho apresentaremos algumas conclusões do percurso da análise.

CAPÍTULO 1

MODOS DE ENSINAR E APRENDER A LI: O CLT

Ao trazermos à reflexão a temática da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem da LI, não temos como objetivo tratar da questão metodológica em si, ou seja, pelo viés de sua aplicabilidade, ou eficácia, fazendo um juízo de valor. Interessa-nos observar posições teóricas e argumentos de outras abordagens que se fazem presentes na designação CLT.

Procuraremos trazer para este espaço uma memória de filiações sócio-históricas e ideológicas que tem sido a base de vários modelos na pedagogia de línguas, constituindo o objeto ensino-aprendizagem da LI, para podermos melhor analisar e compreender o funcionamento das sequências discursivas que compõem o *corpus* deste trabalho. Tendo o CLT se constituído em um dos paradigmas no ensinar-aprender a língua estrangeira (LE), é pertinente considerarmos as condições históricas de sua produção, os processos político-ideológicos nos quais se insere, as transformações pelas quais passou o ensino de línguas nas últimas décadas e que levaram ao seu surgimento. Por meio de sua relação com outros discursos, seja pela rememoração ou retomada de conceitos, procuraremos perceber alguns efeitos de sentido advindos do chamado ensino “comunicativo” de línguas.

A abordagem comunicativa é designada neste *corpus* como metodologia e abordagem e consideramos importante levantarmos, inicialmente, essa questão terminológica, para só então podermos adentrar no espaço de memória que tem constituído o CLT e os vários modos de ensinar a LI.

1.1 Conceitos de *método*, *metodologia* e *abordagem*

A discussão acerca dos conceitos de *método*, *metodologia* e *abordagem* é frequente entre estudiosos e pesquisadores no campo da LA e em contextos institucionais de ensino-aprendizagem da LI. Entretanto, essas designações são reproduzidas nas sequências discursivas do *corpus*, muitas vezes, como sinônimas, embora pertençam a uma epistemologia distinta. Ao serem empregadas intercambiavelmente, acabam perdendo suas especificidades. Com isso, não queremos pensá-las como termos inseridos em conjuntos abstratos definidos *a priori* e, como tal, com sentidos estabilizados, mas sim vê-las em percursos de produção de sentido. Interessa-

nos também examinar o que as fazem significar de um certo modo, e não de outro, trazendo para o acontecimento enunciativo o sujeito que enuncia, perpassado por vozes dissonantes, constitutivas de dizeres que convivem de uma forma por vezes conflituosa e contraditória.

Recorreremos a Pêcheux (1983, 2002, p. 54), quando aborda a questão das disciplinas de interpretação, para a análise das designações *método*, *metodologia* e *abordagem* neste *corpus* no que tange à memória do discurso – o interdiscurso, que faz funcionar a língua em um presente do processo da história dos sentidos. Segundo o autor:

É porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é por que há essa ligação que as filiações históricas podem organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes

Em virtude do questionamento a respeito dos conceitos de *método*, *metodologia* e *abordagem* encontrar-se presente na literatura³ em ensino-aprendizagem da LI, em contextos didático-pedagógicos e programas de curso de formação de professores em LI, apresentaremos, a seguir, a visão de linguistas aplicados sobre esses conceitos, procurando delimitar alguns de seus campos teóricos.

O conceito de *método* para o linguista americano Edward Anthony (1963, p. 63) consiste em um conjunto de suposições que lida com a natureza da língua, da aprendizagem, do ensino. O autor definiu *método* como um plano geral para apresentação sistemática da língua, baseada numa abordagem seletiva. Para Richards e Rogers (1986, 1997 p. 29), *método* é um termo de ampla compreensão para abrigar redefinições de abordagens, planos e procedimentos. Da mesma maneira, Prabhu (1990) entende que um *método* compreende tanto atividades de sala de aula como a teoria que a ele diz respeito.

Para Anthony (1963), um “método é um conjunto de técnicas usadas em sala de aula, unificadas teoricamente e pensadas para poderem ser generalizadas e aplicadas a uma larga variedade de contextos e públicos.” Dessa maneira, métodos tais como: Método Direto, Método Audiolingual, *Silent Way* e *Suggestopedia*, entre outros, estariam em conformidade com a definição do autor.

³ Para abordarmos os conceitos de *métodos*, *metodologia* e *abordagem* bem como questões relacionadas a eles no campo de ensino-aprendizagem de LI, neste capítulo, recorreremos às obras de alguns teóricos, tais como: Brown, D. (1994); Brumfit, C. (1984); Brumfit C.; Johnson, K. (Ed.) (1979, 1991); Harmer, J. (2007); Littlewood, W. (1981, 2007); Nunan, D. (1989); Richards e Rodgers, T. S. (1986, 1997); Richards, C. e Renandya, W. A. (Ed.) (2005).

Para Brown (1994, p. 51), há, aparentemente, uma confusão lexicográfica e essa terminologia tem sofrido “ampliações” e “refinamentos” na literatura da pedagogia de línguas, com certa dificuldade para se lidar com ela. *Método*, para ele, é um conjunto de especificações de sala de aula para que objetivos de ensino-aprendizagem da língua possam ser atingidos.

Por sua definição, *metodologia* é o estudo de práticas pedagógicas em geral, incluindo postulados teóricos e pesquisa. Qualquer consideração relacionada a “como ensinar” é metodológica; para o autor, *abordagem* está relacionada a posições teóricas e conceitos sobre a natureza da língua, a natureza do aprendizado da língua, e à aplicação de ambas a contextos pedagógicos. Esta não deveria ser vista como um conjunto de princípios “gravados na pedra”, segundo ele, uma vez que se compõe de energias dinâmicas que mudam nas várias experiências do processo de aprendizagem da língua.

Souza (1986, p. 4) apresenta esquemas de análise para a didática de LE de Anthony (1963) pelos quais “uma ‘abordagem’ é definida como um conjunto de pressupostos teóricos constituído por uma visão de linguagem e uma visão de ensino-aprendizagem, sendo que qualquer variação nesse conjunto de pressupostos implicaria na existência de abordagens diferentes.”

Almeida Filho (2007, p. 63) entende que os conceitos de método e metodologia estão em oposição ao de abordagem, que considera

mais amplo e abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua.

Devido à ampla circulação desses termos, eles adquirem um significado vago ao serem empregados em uma relação de sinonímia. Em alguns casos, eles convivem de uma maneira conflituosa na relação com *comunicativo*, como observaremos pelas sequências discursivas do *corpus*, no capítulo 2.

1.2 Percurso das metodologias⁴

Nosso estudo não visa buscar supostas origens das metodologias, porém iniciamos essa retomada de memória de modos de ensinar e aprender a LI pela publicação de François Gouin's, *A Arte de Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras*, de 1880, a qual foi seguida, na virada do século XIX, pelo *Direct Method*, de Charles Berlitz. O *Método Audiolingual* veio no final dos anos quarenta e o *Método de Aprendizagem pelo Código Cognitivo* foi introduzido nas escolas de línguas no começo dos anos sessenta.

Nos anos setenta, vieram os métodos que Nunan (1989) designou como métodos de “grife”, pelo suposto caráter inovador e de aplicabilidade de descobertas advindas de pesquisa multidisciplinar. Entre eles estão o *Community Language Learning*, o *Silent Way*, o *Suggestopedia*, o *Total Physical Response* (convivendo de uma maneira muito próxima com o CLT – *Communicative Language Teaching*), entre outros.

Muitas noções ditas *comunicativas*, entretanto, remontam a métodos mais antigos, como o *Direct Method*, elaborado por Charles Berlitz, que se tornou conhecido no final do século XIX, trazendo a premissa do método de Gouin, o *Gouin's Series Method*, de que a aprendizagem de uma segunda língua deveria se assemelhar à da primeira: muita interação oral, uso espontâneo da língua, nenhum uso de tradução e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais. O Método Direto foi criticado devido a sua fraca base teórica e, em decorrência, teve seu declínio tanto na Europa como nos Estados Unidos. Muitos currículos de cursos se voltaram ou para o *Grammar Translation Method*, vigente no século XIX, ou para uma abordagem focada em habilidades de leitura.

De acordo com Brown (1994), por volta da metade do século XX, o Método Direto transformou-se e foi direcionado para o que o autor chama de “uma revolução no ensino de línguas na era moderna” – o Método Audiolingual. Este surgiu nos Estados Unidos, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de se formar rapidamente pessoas que falassem outras línguas além do inglês. Esse método firmou bases sólidas na teoria linguística e psicológica, principalmente em teorias de aprendizagem, como a comportamental (behaviorista), por exemplo, que sugeriam ser a aprendizagem o resultado de formação de hábitos através do condicionamento do aluno às estruturas da língua.

Como consequência, as aulas concentravam-se em exercícios, diálogos repetidos incessantemente, através dos quais professores esperavam que os aprendizes adquirissem boa

⁴ Segundo Brown (1994, p. 48), metodologia é um termo mais abrangente, preferido pelos teóricos em ensino-aprendizagem da LI.

formação de hábitos. Na França, como reação à rápida expansão do inglês, nesse mesmo período, surge o Método Audiovisual, com base em situações do dia a dia.

Tanto o Método Direto, como o Audiolingual e o Audiovisual tinham restrição ao uso da língua materna (LM) em sala de aula. Nesse sentido, destacamos a reflexão de Mascia, que problematiza a ideologia subjacente a esses métodos (2003, p. 130):

essas metodologias (métodos Áudio-oral e Audiovisual) visavam, por um lado, apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua-alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram pressupostamente, memorizados e assimilados. [...] coerentes com a ideologia behaviorista da época, os métodos tomavam o aluno como “tábula rasa” desconsiderando toda a história do sujeito-aprendiz.

A LM, vista como fator negativo na aprendizagem da língua, não está somente presente nos métodos acima mencionados, mas nos subsequentes, tomando o aprendiz como sujeito neutro, não perpassado por processos sócio-históricos e ideológicos no contato com a LE. Revuz (1998, p. 217) questiona a relação complexa, no dizer da autora, com a língua, tanto a materna quanto a estrangeira:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. [...] o encontro com uma outra língua é tão problemático, que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira.

A década de setenta foi muito significativa no que concerne à pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas. A era do audiolingualismo, que enfatizava as formas, foi perdendo força quando outros fatores, como a natureza interpessoal de toda aprendizagem, e a necessidade de colocar os aprendizes expostos à língua dita real, começaram a ser pesquisados.

O CLT insere-se nessas mudanças e baseou-se em alguns conceitos dos métodos que surgiram nesse período. Dentre estes, podemos destacar o *Community Language Learning* – *CLL*, a Teoria da Educação de Carl Rogers, que considera o aprendiz com *necessidades individuais de aprendizagem*. A *Suggestopedia* trouxe uma *ambientação favorável* para a sala de aula através *da música*, que promoveria um estado de relaxamento da mente. O *Silent Way*, por sua vez, contribuiu para o CLT com o conceito do professor como *facilitador*, pois, ao

adotar uma postura silenciosa, os aprendizes seriam estimulados a cooperar mutuamente na solução de problemas linguísticos. A noção de tempo para o aprendiz e para o professor na aula de LI – *Student Talking Time (STT)* e *Teacher Talking Time (TTT)* – no CLT tem como base o *Silent Way*.

Igualmente importante na constituição do CLT é o método *Natural Approach*, baseado nas teorias de aquisição de uma segunda língua, no que diz respeito às habilidades básicas de comunicação, ou seja, situações relacionadas ao dia a dia, como conversas, compras, entre outras. Através de um contexto mais abrangente de língua, considerado como natural, o método envolve diálogos abertos, discussões em grupo, dramatizações e jogos. Desta forma, estabelece-se a fluência oral como objetivo a ser buscado.

Segundo Brown (1994, p. 66), o *Notional-Functional Syllabus – NFS* – teve início na Inglaterra nos anos setenta com Alexander e Wilkins e, embora não seja considerado um método, trouxe um programa voltado para as *funções da língua*, como, por exemplo, apresentar-se, fazer saudações, convites, pedidos, dar e pedir conselhos, opiniões, etc., representando uma reação aos métodos sob forte influência das estruturas gramaticais. Esse currículo de curso estabeleceu uma ponte entre os métodos que já estavam em desuso e uma nova era de métodos no ensino-aprendizagem da LI, que teve no CLT seu grande expoente.

Vale observar que o surgimento de diferentes metodologias acontece em um contexto histórico-social e, na contraposição aos modelos existentes, elementos de metodologias anteriores se fazem presentes. Assim, o antigo é rememorado em um novo percurso de sentidos, o que sinaliza para a perspectiva semântico-discursiva em que nossa análise está inserida: a de que há uma ilusão de que os sujeitos são os fundadores das novas metodologias, apresentando-as, portanto, como originais. Há um esquecimento das condições históricas que as desencadearam e de que professores e aprendizes constituem as metodologias e são por elas constituídos.

Nesse sentido, pela análise do *corpus*, procuraremos observar o funcionamento de dicotomias que contrastam a metodologia anterior, utilizada pelos professores, com a proposta supostamente “inovadora”, “autêntica”, “natural” da Abordagem Comunicativa. Para melhor compreendermos esses efeitos de sentido em nosso estudo, caracterizaremos o CLT a partir da década de setenta, apresentando suas bases filosóficas e algumas posturas teóricas de autores em LA no campo de ensino-aprendizagem da LI. Traremos os princípios teóricos de outros métodos, retomados pelo CLT em seus diferentes momentos históricos e políticos.

1.3 Situando o CLT⁵

Embora a busca por um método ideal não esteja mais no centro da prática do ensino-aprendizagem da língua, segundo teóricos em ELT, como Richards e Renandya (2002, 2005, p. 17) e Harmer (2007, p. 77), que argumentam a respeito da necessidade de consideração de outros aspectos, notadamente o contexto de sala de aula e o contexto cultural, a análise dos enunciados do *corpus* aponta para essa busca, como uma representação idealizada do como ensinar uma LE. O CLT, pela abrangência de seus princípios, parece ser esse modelo ideal, contemplando públicos distintos, assim definido por Brown (1994, p. 77):

Is there a currently recognized approach that is a generally accepted norm in the field? The answer is a qualified yes. That qualified yes can be captured in the term **communicative language teaching (CLT)**, and the qualifications to that answer lie in the numerous possible ways of defining CLT and a plethora of interpretations and classroom applications.

Segundo Brown (1994, p. 77), o percurso histórico do CLT se inicia no final dos anos sessenta e se estende pelos anos setenta, quando linguistas ingleses como Candlin e Widdowson, tomando por base os trabalhos dos linguistas Firth e Halliday, dos estudos em sociolinguística de Hymes, Gumperz e Labov, como também dos filósofos Austin e Searle, delinearam a base teórica da *Abordagem Comunicativa* ou *Funcional* no ensino de línguas, por entenderem que a *Situacional* – ensino da língua como prática de estruturas em contextos situacionais, adotada por escolas britânicas até então – havia cumprido seu ciclo de existência. Esses autores colocaram o foco do ensino da língua na proficiência comunicativa, ressaltando aspectos semânticos, através das noções e funções, baseados nos estudos sobre os atos de fala realizados por Austin⁶ e Searle⁷, e não mais no domínio de estruturas. O método chamado *Audiolingualismo*, que utilizava princípios da Linguística Estrutural e do behaviorismo, estava sendo rejeitado por linguistas americanos durante esta mesma época.

A busca por diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem da língua adveio também da mudança de realidades educacionais na Europa, segundo Richards e Rodgers (1986, 1997, p. 65). Para esses autores, devido à crescente interdependência econômica dos países europeus,

⁵ Para esta seção utilizamos as obras de alguns teóricos em ELT, como Brown, D. (1994), Brumfit, C. (1984), Brumfit, C.; Johnson, K (ed.) (1979, 1991), Harmer, J. (2007), Littlewood, W. (1981, 2007), Nunan, D. (1989), Richards, C.; Rodgers, T. S. (1986, 1997), Richards, C. e Renandya, W. A. (Ed.) (2002, 2005).

⁶ Austin (1962), filósofo da linguagem, trouxe uma contribuição importante para o trabalho da linguística fazendo um deslocamento em relação à lógica formal, propondo a questão dos atos de fala: “ao dizer, se faz algo”.

⁷ Searle (1969), filósofo da linguagem, propõe-se a definir o ato de fala por meio das regras constitutivas e performativas.

surgiu a necessidade de ensino para adultos das línguas majoritárias no Mercado Comum Europeu e no Conselho da Europa.⁸ Essa visão, contudo, não inclui as implicações sociais e políticas presentes no momento de fundação do CLT, segundo Mascia (2003, p.132). A autora problematiza as condições histórico-sociais em que surgem os vários métodos de ensino e o Comunicativo, em particular:

O Movimento Comunicativo aparece na década de 70, na Europa, com o objetivo de suprir as novas necessidades sociais emergentes: ensinar língua aos adultos imigrantes que surgem com a abertura do Mercado Comum Europeu. O Conselho da Europa, por razões políticas, encomendou uma pesquisa de que resultaram as obras *The Threshold Level English* (1975)⁹ e *Un Niveau Seuil* (1976), dirigidas ao ensino de inglês e francês, respectivamente, como línguas estrangeiras no contexto europeu.

Enquanto Richards e Rodgers (1986) tratam da questão da mudança na didática de da LI para a Abordagem Comunicativa, pelo aspecto de cooperação cultural, educacional e pragmático, concebendo a língua somente como um instrumento de comunicação, pelo seu caráter utilitário, Mascia (2003, p. 132) ressalta a importância de se considerar o pano de fundo das profundas mudanças político-sociais daquele contexto.

Pelo aspecto do ensino-aprendizagem de LE, o Conselho da Europa tomou por base os estudos de Wilkins, que propôs uma definição de língua funcional ou comunicativa para currículos comunicativos em ensino-aprendizagem. Esse documento deu origem ao livro *Notional Syllabuses* (WILKINS, 1974), cuja análise semântico-comunicativa, elaborada em um conjunto de especificações para um currículo comunicativo, foi incorporado pelo Conselho da Europa, originando o planejamento de programas comunicativos de língua e livros-curso na Europa. Wilkins (1974, p. 92) introduz a noção de *função* que a *competência linguística* deve desempenhar: atividades como convidar, pedir desculpas, concordar, discordar, entre outras. O significado social contido na forma linguística e o uso da língua em sala de aula devem se assemelhar a contextos do “mundo real” para que a competência comunicativa possa ser desenvolvida.

⁸ O Conselho da Europa (Council of Europe) é uma organização internacional fundada em 5 de maio de 1949, a mais antiga organização política europeia para a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa. Tem personalidade jurídica reconhecida pelo direito internacional e está a serviço de cerca de 800 milhões de pessoas em 47 Estados, incluindo os 27 que formam a União Europeia (COE INT).

⁹ Em meados dos anos setenta, teóricos em ensino-aprendizagem de línguas do Conselho da Europa, desenvolveram especificações a respeito do que um aprendiz de LE deveria ser capaz de fazer ao usar a língua para comunicação em situações cotidianas. Essas especificações forneceram modelos para planejamento de programas de cursos, programas curriculares, livros-curso, cursos interativos e formas de avaliação (Council of Europe – *Modern Languages*).

Franzoni (1992, p.62), problematiza o conceito de comunicação como categorização nócio-funcional, tanto no plano teórico quanto no plano metodológico:

No plano teórico, implica atribuir à língua o estatuto de instrumento, instrumento de comunicação. Essa posição se sustenta e fortalece, na prática empírica de ensino de línguas das últimas décadas, em contextos sócio-históricos específicos: [...] – abordagens nócio-funcionais/comunicativas, tanto para fazerem mais fluidos os contatos entre países do Primeiro Mundo (fundamentalmente Europa e Estados Unidos) quanto para facilitarem o acesso a tais países pelos habitantes de países do Terceiro Mundo, por interesses vários: turismo, estudo, emprego, sobrevivência.

Quanto ao plano metodológico, a autora, embora concorde com a crítica de Widdowson (1979, 1991, p. 118) feita à mera substituição de elementos gramaticais (abordagens estruturalistas), por elementos pragmáticos no ensino comunicativo, com os mesmos esquemas de funcionamento estruturais, questiona a construção de um discurso dicotômico em CLT, ou seja, colocado entre habilidades linguísticas X capacidades comunicativas, discurso esse que considera a língua como sistema formal, fechado em si mesmo, independente da fala e, portanto, exterior ao indivíduo.

Quanto ao conceito de comunicação como intenção¹⁰, Franzoni (1992, p. 70) problematiza o que o linguista Trim, citado pela autora, considera ser “comunicador efetivo”. Segundo esse autor, trata-se daquele que tem “o conhecimento de um sistema linguístico e as condições de seu uso para realizar as próprias intenções comunicativas em situações cotidianas”. Para a pesquisadora, abordar aspectos do cotidiano remete à redação dos projetos do “Threshold Level” do Conselho da Europa, cujo perfil de aprendiz/destinatário se constitui como base fundamental de apoio para a elaboração de métodos e de materiais comunicativos, contribuindo para o aspecto de “guia turístico” de seus manuais.

Para a autora, as intenções comunicativas de um sujeito comunicador, procurando fazer-se entender no âmbito restrito, como o das situações cotidianas, trazem uma visão redutora de língua, pois consideram-na pelo viés instrumental, deixando implícitas “a existência de um

¹⁰ Franzoni (1992, p. 60) propõe-se a traçar o percurso crítico do conceito de comunicação: “[...] gostaria de levar a termo uma “exploração” efetiva, que permitisse esclarecer o processo de conceitualização de comunicação como um dos passos prévios para se compreender o funcionamento das práticas que esse conceito tem instaurado na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na Linguística Aplicada. Tal “exploração”, através da literatura sobre a pedagogia de línguas, seguiu pistas em autores que, pela relevância e pela repercussão de suas propostas na teoria da Linguística Aplicada, considero como referências obrigatórias. As pistas levaram-me ao encontro da comunicação como um lugar na verdade mais frequentado do que definido; levaram-me, também, à identificação de quatro conceitos que, dada sua presença recorrente – nem sempre explícita – nas definições de comunicação, parecem ter ocupado um lugar significativo, um papel articulador do/no processo de conceitualização de comunicação em Linguística Aplicada. São eles: função, intenção, cooperação e negociação”. Mobilizaremos alguns desses conceitos para a análise de sequências discursivas do *corpus*.

único sentido, ou no mínimo, de sentidos que o sujeito tenha a intenção de expressar, e o pressuposto de que esses/s e não outro/s será/ão interpretado/s” (FRANZONI, 1992, p. 72).

O conceito de comunicação como intenção discutido pela autora ainda produz ressonâncias nos dias de hoje, no Brasil, como podemos observar através da reflexão de Almeida Filho a esse respeito (2007, p. 50):

É possível ser comunicativo só querendo sê-lo? 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.

O pesquisador afirma que há um desejo claro do professor de ser comunicativo, pelas várias razões que menciona, em especial a da literatura nessa área, e, nesse sentido, comenta uma pesquisa empreendida em uma cidade do interior de São Paulo, na década de oitenta, a partir da qual concluiu (2007, p. 50):

que em grande parte a expectativa ou o valor declarado do professor de ser *comunicativo* (grifo no próprio texto) 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 *mesmo* (grifo no texto) comunicativo. Quando muito o professor nessas condições de verbalizar o valor formal de ser comunicativo pode “funcionalizar” (aspas no texto) ou vestir uma parte do seu material com traje comunicativo.

Tomando por base o questionamento de Franzoni (1992, p. 72) sobre intenções comunicativas, poderíamos inferir que “ser comunicativo” para Almeida Filho (2007) pressupõe esse sentido único de que nos fala a autora. Almeida Filho (2007, p. 50), ao afirmar que “o professor nem sempre operou mudanças profundas em suas convicções sobre o que é língua, o que é aprender, o que é ensinar para ser mesmo comunicativo”, parece não considerar a historicidade do sujeito-professor no contato/confronto com o ensino-aprendizagem da LE, que envolve contradições e equívocos da sala de aula como parte da complexidade do ensinar-aprender uma LE.

Segundo Kramsch (2005, p. 548), o CLT, cuja característica principal é a *negociação de significado*, não só originou-se num contexto de idealismo dos anos sessenta, apoiado no entendimento de que os direitos de expressão das sociedades democráticas deveriam ser

igualmente distribuídos entre falantes, mas também pautou-se por uma busca de resposta às necessidades sociais e comerciais dos anos setenta, pois o propósito inicial da abordagem seria o de facilitar a comunicação em negociações e transações comunicativas.

Sob essas condições sócio-históricas e políticas, surgiu o CLT, ou o “movimento comunicativo” (SOUZA, 1986), prontamente aceito pelos especialistas no campo do *English Language Teaching* (ELT), com aplicação imediata de seus princípios por autores de livros-textos e centros de línguas, tendo recebido inclusive apoio governamental nos países de língua inglesa, como forma de se conseguir uma rápida difusão naqueles onde ele é ensinado. Denominado *Communicative Approach* ou *Communicative Language Teaching* – CLT, seu propósito inicial era o de fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino da língua, além de desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas – compreensão auditiva, comunicação verbal, leitura e escrita – para mostrar a ligação estreita entre língua e comunicação, na busca pela proficiência. Assim, o aprendizado seria decorrente de atividades que pudessem envolver a comunicação, de preferência “real”, baseada nas necessidades dos aprendizes.

Na próxima seção, observaremos o processo de estabelecimento e a entrada do CLT no Brasil, para podermos analisar e propor questionamentos no que concerne aos dizeres dos professores do *corpus*.

1.3.1 O CLT no Brasil

O Movimento Comunicativo no Brasil se inicia em 1978, introduzido por Almeida Filho e Caldas-Coulthard, que retornavam de um programa de estudos pós-graduados em LA na Inglaterra; ambos propuseram-se a dar continuidade às pesquisas iniciadas em Edimburgo, na Escócia, e Manchester, na Inglaterra. Segundo Almeida Filho (2007, p. 89), após a passagem do “tufão filosófico das propostas comunicativas dos meados dos anos 70”, havia o sonho de mudança do paradigma em ensino-aprendizagem da LI.

Foi a partir de um Seminário sobre o ensino nocional-funcional, organizado por Caldas-Coulthard e professores do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, que esse processo se iniciou. Nessa ocasião, Almeida Filho levantou discussões a respeito do que restara do moderno estruturalismo audiolingualista no ensino de línguas, propondo a questão: “e agora para o ensino de línguas no Brasil?”. Participou do Seminário o autor da primeira série didática funcional a ser introduzida aqui, Brian Abbs, que publicou *Strategies* no final da

década de setenta, juntamente com Ingrid Freebairn. Esse material foi adotado pelos centros de ensino de inglês daqui, como a Cultura Inglesa, a Puc de São Paulo e a UFSC¹¹. Como aluno que fora de um programa de pós-graduação em LA de Edimburgo, Escócia, Almeida Filho fez a tradução da obra de Widdowson (1978, 2005), considerada um dos pilares do Movimento Comunicativo. Segundo Almeida Filho (2007, p. 90),

Os ventos comunicativistas eram tão fortes que faziam linguistas compenetrados em seu esforço descritivo do inglês redigirem versões comunicativistas da gramática (SVARTVIK *et al.*, 1973). Críticas ao ensino audiolingualista então vigente já se acumulavam desde meados dos anos 60, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. O Brasil nessa época (décadas de 60 e 70) praticamente não tinha produção própria específica em teorização sobre o ensino de línguas e muito menos crítica sustentada do ensino estruturalista fortemente ortodoxo e em franca consolidação no país.

De acordo com o pesquisador, os professores brasileiros, no final dos anos setenta, mostraram curiosidade em conhecer e experimentar o “ensino funcional”, mas foram afastados pelo ceticismo de linguistas como Widdowson, um dos proponentes de teoria no movimento comunicativo. Seu posicionamento foi contrário aos pressupostos e transposições à prática da primeira geração de comunicativistas funcionais. Estruturalistas modernos brasileiros, segundo Almeida Filho (2007, p. 92), consideravam o movimento comunicativo um “mero modismo fadado a uma trajetória efêmera sem maior impacto”. Quanto ao material didático para o ensino de línguas, diz o pesquisador (2008, p. 47):

Nos anos 80 apareceram no Brasil livros didáticos importados preparados sobre uma base funcional-comunicativa. Os livros nacionais, ao final da década, não incorporaram a novidade, nem a terminologia, nem os procedimentos e muito menos os pressupostos de ensino-aprendizagem dessa nova forma de ver o ensino de LE.

Segundo o autor, a postura comunicativa no contexto de ensino-aprendizagem no Brasil não acompanhou a mudança que acontecia no exterior pelos aspectos por ele mencionados e parece ter ficado em atraso em relação à pesquisa na didática de línguas e do suposto progresso que esse avanço pudesse trazer no campo da LA.

É importante ressaltar o estudo da pesquisadora Monte Mór (1992) em sua dissertação de mestrado “Aspecto ideologizante do Ensino de LE no Brasil” que, segundo Mascia (2003, p. 137), questiona o caráter de cunho estruturalista destas metodologias (adotadas no Brasil na

¹¹ Conforme Almeida Filho (2007, p. 90).

década de oitenta, e em desacordo com objetivos educacionais socializantes), advogando a respeito de uma abordagem comunicativa que pudesse contemplá-los.

No entanto, o movimento comunicativo chegou ao Brasil pelo trabalho de alguns professores-autores e pelas Propostas de Guias Curriculares de Língua Inglesa. Segundo Almeida Filho (2008, p. 39):

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 nocional-funcionais (sic) para o ensino de língua estrangeira moderna (LEM na escola de 1º. Grau – Propostas de Guias Curriculares, CENP – São Paulo, 1986).

Quanto aos centros de ensino de LI, o Instituto Yazigi elaborou uma série voltada a alunos da escola pública. Na década de oitenta, o Instituto promoveu encontros de professores para discussões acerca da proposta do CLT e implantação desse material didático. Almeida Filho lembra esse momento (2007, p. 96):

No Brasil, o ensino de línguas não avançou de maneira consistente nas escolas. Dos tantos livros didáticos aqui produzidos na década, somente um aproximou-se modestamente da abordagem comunicativa (ver *Our Turn*, 1984), ainda com problemas de indefinição na implementação de seus princípios e pressupostos.

O autor indaga o que fazer desse movimento agora, no Brasil, trinta anos depois, uma vez que teóricos já questionaram a vitalidade e validade dos fundamentos da filosofia comunicacional para materializar a competência comunicativa, detectando ainda problemas conceituais sérios na abordagem, o que a invibilizaria. Contudo, para ele, os professores brasileiros já se familiarizaram com as bases do comunicativismo e há ainda potencial comunicativo para o ensino de línguas no Brasil. Afirma Almeida Filho (2007, p. 92, 101) a esse respeito:

[...] estou cada vez mais convencido de que o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado. Há muito a acrescentar e transformar no paradigma emergente e no concreto da prática. A dimensão do que ainda é preciso desenvolver pode intimidar numa primeira tomada de consciência mas devemos sempre reafirmar nossa disposição de avançar nos esforços de construção teórica e renovação cautelosa da prática nos anos e décadas vindouros. [...] O paradigma comunicativo está longe de ter exaurido seu

grande potencial de recursos para renovar o ensino de línguas. Os esforços de pesquisa e implementação deverão nos ocupar até bem mais além do ano de 2005.

Para o autor, a entrada do CLT no Brasil se deu pela via do material didático e práticas pedagógicas, ou seja, não houve a devida discussão acerca do referencial teórico e da pesquisa.

Vale lembrar, ainda, o papel e a importância que as Teorias da Comunicação tiveram nos vários domínios do saber, não só na área da Comunicação, no Brasil e na Europa, na década de setenta. Coracini (2006, p. 142) tece reflexões a respeito delas. Segundo a autora:

As teorias da Comunicação baseiam-se no princípio de que o equívoco e a falta não constituem a linguagem: toda a falha na comunicação é atribuída a um elemento exterior à linguagem, como, por exemplo, a um ruído, à falta de atenção de um dos interlocutores. Os sentidos estariam atrelados às palavras escolhidas por um autor ou interlocutor, cujas intenções orientariam os sentidos possíveis do texto (escrito ou oral) resultante; daí ser possível afirmar que a linguagem é formada em sua transparência na homogeneidade dos sentidos contextualizados. E o sujeito, como decorrência, é intencional, pragmático e tendendo ao ideal da consciência racional, como é o sujeito da modernidade.

Também sob a perspectiva da transparência da linguagem, se colocam estudos sobre os efeitos da ação dos meios de comunicação. Novas abordagens, como a que estuda a problemática dos efeitos da comunicação, denominada “Corrente dos Usos e Gratificações”, trabalhada por Katz, Elliot e outros, na década de setenta, trazem o conceito de “leitura negociada”, ou seja, o receptor passa a ser visto como sujeito agente, capaz de praticar processos de interpretação e satisfação de necessidades (ARAÚJO, 2008, p. 129).

Outra abordagem é a “hipótese do *agenda setting*”, também conhecida como “Teoria dos Efeitos a Longo Prazo”. Formulada em 1972 por McCombs e Shaw, segundo Araújo (2008, p. 129), foi alvo, nas décadas de setenta e oitenta, de várias pesquisas no sentido de aperfeiçoamento de seus pressupostos. Trata-se de uma construção teórica que pensa a ação dos meios não como formadores de opinião, causadores de efeitos diretos, mas como alteradores da estrutura cognitiva das pessoas. Essa ação passa a ser compreendida como um “agendamento”, isto é, a colocação de temas e assuntos na sociedade¹², onde os indivíduos adquirem sua visão de mundo proveniente da agenda estipulada, ao longo do tempo, pelos

¹² Para um estudo mais aprofundado ver HOHFELDT; MARTINO; FRANÇA (Org.) **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

meios de comunicação de massa. Existe uma força desses meios frente à fragilidade do público.

Poderíamos tentar estabelecer um paralelo entre as Teorias da Comunicação, de que nos fala Coracini (2006, p. 142), e as relacionadas aos meios de comunicação, com o CLT, no que diz respeito a alguns efeitos de sentido que podem ser depreendidos de dizeres que circulam em ensino-aprendizagem da LI, como, por exemplo, o de verdade inquestionável dessa abordagem e o de sentido único para ela. A concepção de sujeito nas Teorias de Comunicação, como no CLT, é a de um sujeito racional, indiviso, intencional, controlador de seu dizer.

As teorias da argumentação de linguagem também tiveram papel importante na conceitualização do CLT, no que concerne à busca da verdade apregoada pelo discurso científico. A tentativa de convencimento de professores, através de mecanismos discursivos, como forte apelo emocional para a adoção da abordagem comunicativa, atribui-lhe um efeito de “última palavra” em ensino-aprendizagem de LE. A linguagem é concebida como transparente: no processo de interação e interlocução, busca-se a intenção que o interlocutor quis transmitir, pressupondo-se a apreensão de um sentido único para o CLT.

No dizer de Coracini (1998, p. 48) a linguagem, vista como transparente, tem

origem na retórica de Platão e na teoria da argumentação de Perelman e, em seguida, de Ducrot. Essa concepção argumentativa da linguagem, cujo objetivo é convencer o outro (ouvinte ou leitor) do que o autor está enunciando, aliou-se à concepção interacionista de leitura.

A entrada e a permanência do CLT no Brasil parecem ter se dado por razões outras das ocorridas na Europa e Estados Unidos, onde questões econômicas, políticas e sociais, discutidas anteriormente, se constituíram no pano de fundo da mudança de paradigma em ensino-aprendizagem de LI. O Brasil acabou compelido a adotá-lo, talvez motivado pelos efeitos dos “impulsos comunicativistas” de novidade e insistentes apelos da mídia. Segundo Coracini (2007, p. 238), esta “promove a LE como capaz de preparar o (futuro) aluno para o mercado competitivo e exigente, para empregos promissores, oportunidades profissionais, viagens, negócios e até para o vestibular”, valores defendidos pela globalização.

Subjaz à Abordagem Comunicativa, pelo seu forte viés utilitarista, a ideologia do mercado, colocando a LI como meio para as necessidades individuais nesse contexto. Carmagnani (2001, p. 120) tece críticas ao imediatismo que cerca a aprendizagem de línguas, minimizando sua dimensão educacional. Para a autora (2001, p. 216)

[...] as instituições querem vender seus cursos e, ao mesmo tempo, a ideia de que não é possível viver hoje sem conhecer uma língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa. É necessário mostrar o quanto ela é imprescindível e o quanto a escola pode atender as necessidades dos indivíduos [...].

Nesse sentido, a língua estrangeira é considerada como instrumento de comunicação, sugerindo ao aprendiz a possibilidade de acesso a um mercado globalizado, uma necessidade “imprescindível”, no dizer da autora.

Na próxima seção, buscaremos trazer alguns princípios de teóricos em ensino-aprendizagem da LI, sobre a noção de *comunicativo*, para melhor analisarmos as condições de produção de dizeres do *corpus*.

1.3.2 Ampliando a noção de *comunicativo* em CLT: teorias de língua e teorias de aprendizagem de língua

O CLT é uma designação de caráter abrangente que abriga conceitos que vão de teorias de língua a teorias de aprendizagem, dependendo de sua caracterização, como *abordagem*, *método* ou *metodologia*.

Nunan (1989, 1996, p. 12) postula que o CLT não deve ser considerado *abordagem*, uma vez que há uma “família de abordagens, cada membro reivindicando ser *comunicativo*”. Por outro lado, afirma que também há “frequentes desavenças entre diferentes membros da família *Comunicativa*, porém todos querem fazer parte dela”.

Por essa perspectiva, podemos perceber a dificuldade de apreensão de sentido para a sigla. Enquanto a designação *abordagem* é tomada como intercambiável em um autor, para outro ela evoca um sentido vazio. Trataremos dessa questão na análise das formulações do *corpus*.

Procuraremos depreender, com base em pressupostos teóricos de alguns linguistas aplicados sobre o CLT¹³, conceitos centrais para posterior análise de efeitos de sentido a eles relacionados, nas sequências discursivas do *corpus*.

A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de LE tem por base uma *teoria de língua como comunicação*, segundo Brumfit (1984, p. 21). Para o autor, o objetivo do ensino

¹³ Richards e Rodgers (1986, 1997); Nunan, D. (1989); Brown, D. (1994); Harmer, J. (2007); Richards, J. C. e Renandya, W. (Ed.) (2002, 2005).

da língua é desenvolver o que Hymes designou como *competência comunicativa*, em estudos conjuntos com vários linguistas.

Nos anos sessenta e início dos setenta, Hymes (1971) pesquisou a propriedade das *utterances*¹⁴ em contextos sociais específicos. Ele cunhou o termo *competência comunicativa*¹⁵, em oposição à teoria de *competência linguística* de Chomsky (1965), que postulava um falante-ouvinte ideal em uma comunidade de fala homogênea, que conhece perfeitamente a língua e não é afetado por condições externas. Segundo Richards e Rodgers (1986, 1997, p. 70), este falante pode “produzir sentenças gramaticalmente corretas em uma língua.” A *competência comunicativa* inclui *competência formal*, mas se ampliará para as regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. Para os autores, a competência nas regras de uso reflete a habilidade do aprendiz em interagir com o ambiente social. (RICHARDS e RODGERS, 1986, 1997, p. 70; BRUMFIT, 1984, p. 21).

Os estudos de Widdowson (1978), por sua vez, apresentam uma visão de inter-relação entre *sistemas linguísticos e seus valores comunicativos* no texto e discurso. Para esse autor, os atos comunicativos subjazem à habilidade de uso da língua. Ele traz para os estudos de LA a teoria dos *atos de fala* de Austin (1962), através de Searle (1969), como também os *princípios de cooperação* de Grice (1975) pela série de *máximas conversacionais* (BRUMFIT, 1984, p. 21).

Os linguistas Canale e Swain (1980, p. 29) retomam o termo cunhado por Hymes (1971) e identificam quatro dimensões da *competência comunicativa*:

a) *competência gramatical*: refere-se à *competência linguística* de Chomsky. É o domínio das capacidades lexicais e gramaticais; b) *competência sociolinguística*: refere-se a um entendimento do contexto social em que a comunicação acontece, incluindo os diferentes papéis, a informação compartilhada pelos participantes e o objetivo comunicativo na interação; c) *competência discursiva*: refere-se à interpretação de elementos da mensagem de cada indivíduo pela interrelação estabelecida por eles e como o significado é representado em relação a todo discurso ou texto; e a d) *competência estratégica*: a qual comunicadores recorrem para iniciar, finalizar, manter, reparar e redirecionar a comunicação.

Teóricos do CLT, priorizando alguns aspectos da *competência comunicativa* de língua, trazem a *noção de autenticidade*, de “mundo real”. Allwright (1979, p. 170) enfatiza a

¹⁴ *Utterances*: unidades de discurso caracterizadas por seu uso-valor na comunicação (CANDLIN, 1973, 1991, p. 74).

¹⁵ A ênfase em fatores contextuais e comunicativos no uso da língua já aparece no trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski e seu colega, o linguista John Firth, a quem tanto Dell Hymes como Michael Halliday, linguistas citados como precursores do movimento CLT, dão créditos.

importância de uma exposição ampla à *linguagem-em-uso*, como também de várias oportunidades de uso para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades do aluno, como dramatizações, simulações do “mundo real”, quebra-cabeças, histórias, entre outras. Para que as atividades sejam verdadeiramente comunicativas, para o autor, os alunos precisam ter o desejo de comunicar algo e um propósito, dando-se prioridade ao conteúdo em detrimento da forma, deve haver mínima intervenção do professor e uso reduzido do material didático.

Finocchiaro e Brumfit (1983) apresentam uma extensa lista das características que compõem o CLT, a que chamam de *Communicative Approach – CA*, e que transcrevemos a seguir. Os autores trabalham com uma *teoria de língua* e uma *teoria de aprendizagem da língua*, apresentando-as como preceitos a serem seguidos.

Table 5.1. A Comparison of the Audiolingual Method and Communicative Language Teaching (Finocchiaro & Brumfit, 1983).

Audiolingual Method	Communicative Language Teaching
1. Attends to structure and form more than meaning.	Meaning is paramount.
2. Demands more memorization of structure-based dialogs.	Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Language items are not necessarily contextualized.	Contextualization is a basic premise.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.	Language learning is learning to communicate.
5. Mastery or “overlearning” is sought.	Effective communication is sought.
6. Drilling is a central technique.	Drilling may occur, but peripherally.
7. Native-speaker-like pronunciation is sought.	Comprehensible pronunciation is sought.
8. Grammatical explanation is avoided.	Any device which helps the learners is accepted —varying according to their age, interest, etc.
9. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.	Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
10. The use of the student’s native language is forbidden.	Judicious use of native language is accepted where feasible.
11. Translation is forbidden at early levels.	Translation may be used where students need or benefit from it
12. Reading and writing are deferred till speech is mastered.	Reading and writing can start from the first day, if desired.
13. The target linguistic system will be learned through the overt teaching of the patterns of the system.	The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
14. Linguistic competence is the desired goal.	Communicative competence is the desired goal.
15. Varieties of language are recognized but not emphasized.	Linguistic variation is a central concept in materials and methods.
16. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity.	Sequencing is determined by any consideration of content function, or meaning which maintains interest.
17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory.	Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language.
18. “Language is habit” so error must be prevented at all costs.	Language is created by the individual often through trial and error.
19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal.	Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.
20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials.	Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings.
21. The teacher is expected to specify the language that students are to use.	The teacher cannot know exactly what language the students will use.
22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of language.	Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

79

TABELA 01. Comparação entre o Método Audiolingual e o CLT.
Fonte: BROWN, H. D., 1994, p. 79.

Essa lista passou a ser usada como base por muitos teóricos, sob a abrangente denominação CLT. Pode-se depreender alguns enunciados nesta lista: 1- ênfase em aprender a se comunicar através da *interação* na língua-alvo; 2- introdução de *textos autênticos* em situações de aprendizado; 3- oferta de oportunidades para os aprendizes focalizarem não apenas a língua mas também o *processo de aprendizagem*; 4- tentativa de remeter o *aprendizado da sala de aula à ativação fora dela*, ao chamado “mundo real”.

Para Littlewood (1981, 2007, p. 10), a *habilidade comunicativa* é o objetivo do aprendizado da LE e ela deve ser analisada por uma “perspectiva comunicativa” que reúna a *visão funcional* da língua com a *estrutural*, tradicional. Os aprendizes devem desenvolver estratégias para relacionar estas estruturas com suas funções comunicativas, em situações reais e em tempo real.

A noção *comunicativo*, segundo esse linguista, parece estar também no processo de comunicar-se através da língua, em vez do domínio perfeito de estruturas linguísticas individuais. Desde que a relação entre as formas e as funções é variável e não pode ser definitivamente prevista fora de situações específicas, para esse teórico, ao aprendiz devem ser dadas oportunidades para desenvolver estratégias para interpretar a língua em seu uso concreto. Envolve não somente o falante que pretende se comunicar na LE, mas a sua habilidade de estar envolvido com seu interlocutor, interpretando sua intenção, compartilhando significados e sendo capaz de escolher estruturas linguísticas que comunicarão a mensagem “sem ruídos” (LITTLEWOOD, 1981, 2007, p. 10). A compreensão do contexto social na escolha e uso de formas linguísticas é um fator que tornará possível a comunicação.

Segundo Littlewood não apenas o desejo, a intenção de comunicar algo, estabelecerá comunicação, mas um amálgama da visão funcional e estrutural e do contexto social.

De acordo com Zahorik, (1986, p. 22), o CLT é uma concepção filosófico-teórica. Sua verdade é baseada no que deveria funcionar ou no que é moralmente correto. Richards (2002, 2005) afirma que concepções derivadas do que deveria funcionar estão essencialmente no âmbito da *teoria* – uma abordagem racional, de princípios. Já as derivadas do que é visto como moralmente correto, são abordagens apoiadas em *valores*. Para Richards e Renandya (2002, 2005, p. 22):

O CLT foi uma tentativa de operacionalizar o conceito de *competência comunicativa* e aplicá-lo a todos os níveis da língua: desenho de programas da língua, da teoria à elaboração do currículo a técnicas de ensino. Contudo, seus proponentes nunca se sentiram compelidos a produzir qualquer

evidência para demonstrar que a aprendizagem seria mais bem sucedida se os métodos do CLT fossem adotados.¹⁶

Outra *abordagem*, que se contrapõe à da *teoria de língua*, é a que objetiva desenvolver um modelo de ensino da língua baseada em *valores*: sobre professores, aprendizes, sala de aula e o papel da educação na sociedade. Essa abordagem leva em consideração o ensino do grupo, o currículo centrado no aluno e o ensino reflexivo.

Sob esse aspecto, o CLT, embora seja categorizado como abordagem de princípios, relacionado à *teoria de língua*, é também uma *abordagem de valores humanísticos*, pois enfatiza o auto-conhecimento, a sensibilidade aos sentimentos e às emoções e o envolvimento ativo do aluno, considerado como centro da aprendizagem.

Brown (1994, p. 29) postula alguns princípios para o ensino-aprendizagem de uma língua, estando entre eles os “cognitivos”, os “afetivos” e os “linguísticos”, e apresenta subcategorias que os compõem. Para o autor, a *competência comunicativa* consiste em uma combinação de alguns componentes como a *competência organizacional* (gramática e discurso), a *competência pragmática* (funcional e sócio-linguística), a *competência estratégica* e as *habilidades psico-motoras*.

Esse teórico afirma que, pela abrangência dos campos de estudo que envolvem a *competência comunicativa*, ela talvez seja o mais importante princípio linguístico no ensinar-aprender uma língua. Ele ressalta que os objetivos comunicativos são mais bem atingidos pela fluência da língua-em-uso, quando o aluno aplicar o aprendizado de sala de aula a contextos “não ensaiados do mundo real”.

Richards e Rodgers (1986, 1997) elaboram noções de autonomia em sala de aula. Para eles, os aprendizes trazem importantes contribuições para o processo de aprendizagem como membros de um grupo social ou comunidade. Eles saem da dependência para a autonomia, à medida em que o aprendizado progride, tendo um papel ativo, de negociação. O aprendiz deve ser criativo, com capacidade de iniciativa e acima de tudo, independente, crítico e reflexivo.

Para Nunan (1989, 1996, p. 87), os papéis de aprendizes e professores são complementares e o professor tem que estar preparado para assumir outro papel, se permitir que o aprendiz tenha iniciativa. De acordo com Breen e Candlin (1980, p. 112), o professor desempenha três papéis principais em uma aula comunicativa: o primeiro é agir como facilitador do processo comunicativo, o segundo como participante e o terceiro como um observador e aprendiz.

¹⁶ Tradução nossa.

Richards e Renandya (2002, 2005, p. 25) argumentam que as representações do que é ensinar a LE não devem ser opções ecléticas e intercambiáveis. Entretanto, postulam que o professor deve entender os conceitos subjacentes às metodologias para criar seus próprios modelos de ensino, num processo de auto-descoberta e auto-renovação.

Richards e Rodgers (1986, 1997, p. 77) trazem como conceitos em ensino-aprendizagem da língua, os que falam em *ciência-pesquisa* e o *artesanal*. O primeiro se utiliza de princípios da aprendizagem ou pesquisa da aprendizagem que avaliam o desempenho dos aprendizes em atividades propostas. O professor também é visto como facilitador, que monitora os aprendizes e verifica se as tarefas propostas possibilitam o uso da língua. O segundo, o *Artesanal*, não busca o método em si ou o domínio das técnicas no ensino/aprendizagem da língua, mas através dele o professor experimenta diferentes estratégias de ensino, descobre o que funciona e desenvolve sua própria abordagem.

O CLT significa uma integração de ensino estrutural e funcional bem como o uso de atividades nas quais os aprendizes trabalham em pares ou grupos aplicando recursos de língua e pessoais para tarefas de solução de situações com propósitos comunicativos, para Richards e Rodgers (1986, 1997, p. 66).

Entretanto, comum a todas as versões do CLT, segundo os autores, está uma teoria de ensino que parte de um modelo comunicativo de língua, bem como de seu uso, e que procura traduzi-lo para um sistema instrucional, para diferentes papéis e atitudes de professores e aprendizes e para atividades e técnicas de sala de aula.

Como pudemos observar, a noção *comunicativo* torna-se muito ampla, dada a conceitualização de teóricos e especialistas no ensino da LI acima mencionados. A lista das competências do CLT varia de autor para autor; contudo, esse método tem se perpetuado como modelo ideal, pela possibilidade de inclusão de várias correntes da teoria e metodologia no ensino-aprendizagem de LI, reivindicando o nome *comunicativo*. Parece haver uma concordância entre as várias vertentes: a de que a aprendizagem da língua consiste em aprender a se comunicar e que o objetivo final reside na habilidade de se comunicar.

Souza (1986, p. 3), em sua dissertação de mestrado “O Movimento Comunicativo no Ensino de Línguas Estrangeiras”, propõe uma discussão sobre a “ambiguidade latente no nome ‘abordagem comunicativa’ pelos termos que se sobrepõem a esse conceito na bibliografia em ensino-aprendizagem de língua estrangeira.” Em decorrência disso, o termo, para ele, “não deixa de estar envolto em equívocos” pela existência de várias “abordagens comunicativas”, cada uma trazendo uma especificidade própria.

Segundo Souza (1986, p. 3), “essa proliferação do uso do termo *comunicativo* está vinculada ao amplo uso do termo ‘abordagem comunicativa’, pois refere-se à visões diferentes de linguagem e de ensino-aprendizagem.

Entendemos ser esta contextualização necessária para a compreensão de algumas razões que levam os professores de inglês de nossa pesquisa a quererem, tão fortemente, recorrer ao CLT, modelo idealizado, para suas práticas de sala de aula. A abrangência de seus princípios, o efeito de sentido de universalidade de sua designação e o ecletismo de sua base teórica – a comunicação centrada na oralidade da língua – talvez sejam um forte apelo para sua adoção. Contudo, é uma questão paradoxal a busca por um método que pudesse dar conta de um processo de ensino-aprendizagem, em suas múltiplas variáveis, apresentando o professor e o aprendiz de uma forma simplista, aparentemente neutra, em sua relação com a língua, pois, segundo Revuz (1998, p. 217), esta não é apenas

[...] objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é ela própria complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador.

Para a autora, não somente a língua é um objeto complexo como a aprendizagem da língua não se dá sem conflitos e confrontos com a dita língua materna (LM), como o querem as metodologias e abordagens; nesse sentido, a elas faz críticas, como veremos adiante.

Alguns autores apresentaram restrições ao CLT, como, por exemplo, a ênfase exagerada na fluência da língua e o esquecimento da correção da forma. Prahbu (1987, p. 32) afirma que as funções – entre os corolários do CLT – nada mais são do que exercícios tradicionais. A seguir, apresentamos a visão de alguns teóricos que se posicionam contrariamente à adesão ao CLT e às metodologias, levantando questões que abordam aspectos complexos no ensino-aprendizagem de línguas.

1.4 CLT: vozes dissonantes

Os discursos fundadores de metodologias preconizam a supremacia de um método em relação ao anterior, buscando coesão, sintonia e homogeneização dentro de um regime de verdade, centrado na concepção de sujeito racional. Nossa análise observou que os teóricos mencionam dificuldades quanto à apreensão do termo CLT; poucos, entretanto, são aqueles

que questionam os conflitos subjacentes à complexidade de ensinar-aprender a língua e a heterogeneidade que constitui o professor, o aprendiz e as condições de produção em cada momento da dinâmica da sala de aula.

Medgyes (1986, p. 107), em seu artigo *Queries from a communicative teacher*, questiona a voz universal do CLT e pergunta onde está esse *professor comunicativo* que reúne habilidades extraordinárias:

[...] a multi-dimensioned, high-tech, Wizard-of-Oz-like superperson – yet of flesh and blood. He or she must be confident without being conceited, judicious without being judgemental, ingenious without being unbridled, technically skilled without being pedantic, far-sighted without being far-fetched, down-to-earth without being earth-bound, inquiring without being inquisitive-the list is endless. But above all he or she must be learner-centred. The term “learner centred” is the great gimmick of today; this slogan is tagged on to every single language-teaching approach, method, methodology, procedure, and technique, communicative and non-communicative alike. But the Communicative Approach, since it is far and away the most well-known approach, seems to be brandishing this magic compound with particular vehemence and dedication.

O autor discute e apresenta as enormes dificuldades e sobrecarga que o CLT coloca ao professor não-nativo de LI. Segundo ele, espera-se que um número grande de professores não-nativos ajam como catalisadores de um conflito velado entre teóricos nativos e praticantes não-nativos. Os professores, ao não concordarem com um método abrangente e exigente, ou não conseguirem se moldar a ele, sentem-se frustrados e destoantes dos demais professores, nativos ou não, que buscam seu pertencimento (MEDGYES, 1986, p. 107).

Revuz (1998, p. 217) problematiza a entrada na LE: “ela não é tão simples como o querem os métodos e o CLT, em particular, pois o processo de aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia [...]”. Essas três dimensões, para a autora, envolvem a “afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva”.

Em Ellis (1996, p. 213), temos uma voz dissidente, ao levantar um questionamento sobre a adequação do CLT no tocante a aspectos culturais que são negligenciados quando da tentativa de sua assimilação total por culturas tão heterogêneas e diferentes daquelas dos falantes nativos de LI. Para o autor, os princípios universalizantes desse modelo abafam contribuições individuais, particulares de cada cultura e essenciais para o processo de aprendizagem da nova língua. Ou, ainda, propõem uma mudança radical de comportamento e de valores que promovem uma submissão cultural. Como exemplo, ele traz a dificuldade e

conflitos que o professor tem para assumir o papel de *facilitador/conselheiro/amigo* nessa metodologia, especialmente na transposição ao contexto cultural chinês, fortemente hierarquizado.

O autor problematiza a questão do CLT ser um método com aplicabilidade universal em ensino-aprendizagem de línguas, apregoado pela cultura ocidental, e afirma ser mera suposição a competência comunicativa ter a mesma prioridade em cada sociedade. A falta de um entendimento metacomunicativo e metacultural poderia mesmo, segundo esse autor, impedir professores de aplicar seus conhecimentos linguísticos ou culturais, mesmo tendo uma abordagem cultural politicamente correta.

Essas reflexões interessam-nos sobremaneira para a análise dos dizeres dos professores participantes da pesquisa, perpassados pela pluralidade de vozes dos métodos que os constituem, ora dissonantes em relação ao CLT, ora ressoando discursos de verdade, reforçando o CLT como ideal de método.

1.5 Metodologias pós-CLT e a era do pós-método

Procuraremos nessa seção apreender as condições de produção dos dizeres sobre o CLT para compreendermos melhor as sequências discursivas do *corpus*, observando como noções de *comunicativo* dessa abordagem retornam e se atualizam em métodos subsequentes. Na busca pelo novo, evocando sentidos de transformação, da última palavra na pedagogia de línguas, essas noções são, muitas vezes, meras repetições de aspectos de métodos e abordagens anteriores ao CLT.

O *Task-Based Learning – TBL*, método pós-CLT, não é propriamente uma abordagem, de acordo com Brown (1994, p. 83), mas se constitui por tarefas a serem desempenhadas pelos aprendizes, devendo ocupar o ponto central do processo de aprendizagem. Pode ser usado, segundo esse autor, no paradigma do CLT. É baseado no entendimento de que, se os aprendizes estiverem concentrados em completar uma tarefa, igualmente aprenderão a língua, uma vez que estão trabalhando também com formas linguísticas. Em vez de *estruturas* ou *funções* a serem aprendidas, os alunos devem cumprir uma *tarefa* ou solucionar um problema. Embora eles se utilizem de formas verbais, por exemplo, o foco é *a tarefa*, não *a estrutura*.

Subjaz a esse método a noção de LE como *instrumento de comunicação*, exterior ao indivíduo, supostamente neutro em relação à aprendizagem da LE.

A instrumentalização da língua pelas metodologias em geral é criticada por Revuz (1998, p. 229), que argumenta:

O aprimoramento dos métodos de aprendizagem e o incremento dos estágios no exterior farão evoluir as coisas, mas para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio.

Para a autora, o contato com a LE causa estranhamentos e não acontece sem conflitos.

A *Abordagem Lexical*, elaborada por Lewis (1997, p. 3), também pós-CLT, é baseada na assertiva de que a língua não consiste de gramática tradicional e vocabulário, mas de *partes pré-construídas*. São colocações, expressões idiomáticas, frases fixas ou semi-fixas que formam parte importante da língua. Para o autor, a fluência resulta do processo de aquisição de uma ampla quantidade desses itens pré-construídos, à disposição no alicerce da língua.

Princípios de outros métodos aqui se fazem presentes: a repetição, técnicas de memorização voltados para a forma, anteriormente discutidos, são retomados e apresentados como parte de uma metodologia inovadora em relação às demais. Esses construtos cognitivistas, aos quais o aprendiz deve ser exposto, como estratégias de aprendizagem, se fundam no conceito de *autenticidade de língua* do CLT e de outros métodos com tendências behavioristas e estruturalistas.

Com tantas abordagens e metodologias em uso, o professor, hoje, pelo entendimento de alguns teóricos em LA, poderá trabalhar seu próprio método, baseado em sua prática. Esse saber-fazer, no entanto, pode resvalar para um pragmatismo individualizante, aplicando uma fórmula repetitiva do que acredita funcionar, desconsiderando o contexto sócio-histórico-linguístico de seus alunos e a dinâmica da sala de aula, ou, em contrapartida, decidir pela escolha de várias partes de métodos como alternativas que possam dar conta das necessidades específicas do grupo de aprendizes e das suas, enquanto parte desse processo. Para alguns autores, nesta era pós-moderna, chegamos à fase do pós-método, ou seja, qualquer adoção mostra-se limitante, uma vez que interferiria no percurso a ser construído por professores e alunos que, juntos, estão aprendendo a aprender.

Kumaravadivelu (2006, p. 7) sugere que não se deve buscar métodos alternativos, mas uma “alternativa ao método”, propondo macroestratégias para promover a *autonomia* do aprendiz, como *negociação*, *facilitação de processos de aprendizagem*, entre outras. Isso, na

visão de alguns autores, como Kramsch (2005, p. 551), pode levar a uma inadequação por parte do professor, induzindo os alunos ao caminho da não-aprendizagem.

Tal conceito de *autonomia do aprendiz*, pelo qual este é capaz de ter o controle de seu próprio processo de aprendizagem, está vinculado à Ideologia Modernista em Educação (USHER e EDWARDS, 1994), que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal(izado) de controlar o sujeito, a partir do pressuposto de que é possível, através do despertar da consciência, transformar toda a sociedade. Coracini (1998, p. 38) problematiza a questão da transformação do professor via teoria e a relação simplista entre teoria e prática em LA.

[...] Atente-se para a ênfase que é dada à preparação teórica (filosófica) e ao “treinamento” antecipado do professor (virtual, ideal) que, acredita-se, deseja *conscientemente* a “mudança”, a transformação (aquela que lhe é apontada por especialistas), o que vem reforçar ainda mais a hipótese inicial de uma relação simplista e simplória entre teoria e prática, entre preparação pedagógica (“treinamento” com conotação altamente tecnicista) e “inovação” da prática (*treinar para a mudança*).

Questões sobre mudança e transformação da prática do professor a partir de programas de atualização na didática de LE, e abordadas por Coracini (1998, p. 38) serão discutidas no capítulo 3.

Para Allwright (2003, p. 113), os professores devem entender e determinar a qualidade de vida da sala de aula, o que se torna mais importante do que a eficiência instrucional. O contexto particular desse espaço, que reflete a diversidade em toda sua complexidade, deve ser tomado como prioridade na didática de LE, segundo o autor.

Bax (2003, p. 281) ressalta que a metodologia é apenas um fator na aprendizagem da língua. Outros fatores, como outros métodos e abordagens, podem ser igualmente válidos. Ele sugere que professores façam uma análise do *contexto* antes da aula para desenvolverem seus próprios procedimentos, a partir de uma gama de conhecimento metodológico e técnicas a sua disposição para poderem refletir sua própria prática. Ele argumenta que o CLT, pela abrangência do nome, representa tanto um fim a ser alcançado como um meio para atingi-lo. Segundo o autor, o CLT sinaliza para o poder que o método tem em gerar comunicação e, assim, ser a própria “solução” às dificuldades em ensino-aprendizagem, diminuindo a fundamental importância do contexto sócio-cultural em que ele se insere, trazendo a falsa ideia de que o CLT funcionará em qualquer lugar como “solução mágica” para a sala de aula.

Gupta (2004, p. 268) dialoga com a argumentação de Bax (2003, p. 281) na questão do contexto em ensino-aprendizagem da LI na Índia, especialmente no início desse novo milênio,

onde fatores sócio-econômicos, segundo Gupta (2004), desempenham papel primordial na mudança para um novo paradigma nessa área. Para ele, a liberalização da economia indiana mudou os hábitos de uma nova geração que viaja muito a países de LI e trabalha em lugares onde o inglês é a “língua franca”.

Bax (2003) faz críticas ao CLT, por este desconsiderar o contexto sócio-cultural, visão compartilhada por Gupta (2004). Entretanto, os autores têm uma concepção de língua como *instrumento de comunicação* ou de *interação social*, que está na base do CLT. O contexto da sala de aula, contudo, não considera a historicidade dos aprendizes e professores perpassados pelas relações de saber-poder. Ele se apresenta como um ambiente que deve reunir condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem e, portanto, sem os conflitos e estranhamentos que a “entrada na língua”, segundo Revuz (1998, p. 224), provoca.

Liao (2004, p. 270) apresenta uma posição contrária a de muitos teóricos, que veem o fim da era CLT, e oposta à de Ellis (1996, p. 213), apresentada em 1.4, quanto ao contexto cultural. Ele argumenta que a adoção dessa abordagem na China, e em muitos países da Ásia, é uma posição governamental e considera-a melhor para o país, pois é bem estruturada, trazendo conceitos de *abordagem, método e procedimento* que visa o ensino “para a comunicação”.

Segundo esse teórico, os professores chineses podem manter-se atualizados com o desenvolvimento em ensino-aprendizagem da língua, fora da China, não fazendo mais uso do método gramatical. Quanto à questão do contexto de ensino, que poderia ser desfavorável à implementação do CLT, Liao afirma que, na China, sendo a política educacional decisão do governo, o contexto específico é determinado e os professores têm que ser criativos para superarem dificuldades em sala de aula.

Nesse sentido, o discurso pedagógico chinês em LE está fortemente vinculado à Ideologia Modernista da Educação (USHER e EDWARDS, 1994) e a concepção de língua é a de instrumento de comunicação.

Nos dias de hoje, pelo volume e velocidade crescentes da informação no mundo globalizado, a tecnologia tem modificado a interação humana, no que diz respeito à habilidade de conversação, em uma *commodity* essencial, a serviço da indústria da comunicação, segundo Kramsch (2005, p. 548). Métodos que se originaram do CLT, como o *task-based approach* e o *performance approach*, apropriaram-se de algumas noções como *autonomia, comunicação, negociação e estratégia*, em favor de uma agenda neoliberal de lucro econômico. A autora questiona a real necessidade da aprendizagem da LI, sob novas condições, discutindo a *instrumentalização da língua* e qual a resposta que a LA pode dar a esses problemas, oriundos da globalização, na pós-modernidade. Kramsh (2005) busca o significado atual para os

chamados “problemas de mundo real”, tão discutidos pelo CLT ao longo das décadas, em face a um novo contexto sócio-histórico-econômico, geo-político e com profundas mudanças tecnológicas.

De um lado e, num espectro mais amplo, estão questões que tratam da redefinição de relações, como políticas de imigração e política de identidade ou segurança nacional, e de outro lado, práticas de aprendizagem tais como ganhos na *competência comunicativa*, conscientização intercultural ou tarefas baseadas em desempenho, segundo Kramsh (2005). E, uma vez que a LA tem que dar uma resposta também a questões teóricas, ela é convocada a refletir sobre sua própria condição de possibilidade.

1.6 Conclusões parciais

Neste capítulo procuramos apresentar uma visão geral sobre metodologias/abordagens aplicadas no ensino-aprendizagem da LI, levantando algumas de suas concepções teóricas, não como uma retrospectiva histórica simplesmente, mas para uma melhor compreensão dos processos designativos acerca de nomes que fazem parte do CLT, nos dizeres de professores e teóricos do *corpus*.

Abordamos a noção de *comunicativo* em teorias de língua e teorias de aprendizagem de língua, em textos de teóricos em LA, para reunirmos elementos que nos possibilitem analisar os sentidos em movimento.

Consideramos o contexto sócio-histórico e político do surgimento do CLT na Europa, pela leitura crítica de alguns pesquisadores em LA, em ensino-aprendizagem de LE, que problematizaram esse momento, discutindo, principalmente, a concepção de língua e de sujeito subjacente ao método.

Com isso, procuraremos olhar para a recepção dessa abordagem no Brasil, observando as diferentes condições de produção dos dizeres sobre o CLT, para percebermos como efeitos de sentido se constituem no dizer de professores e teóricos da pesquisa, pelo funcionamento de pré-construídos nas abordagens/metodologias de ensino.

CAPÍTULO 2

CLT: SENTIDOS EM MOVIMENTO

Neste capítulo, temos por objetivo investigar o acontecimento enunciativo, a partir da chamada Abordagem Comunicativa em ensino-aprendizagem de LI, em processos designativos observados no *corpus*. Analisaremos como a noção *comunicativo*, embutida na ampla designação CLT e nomes que dela fazem parte, traz uma memória pré-existente, uma história de sentido que não nos permite tomá-la como transparente, ou seja, o CLT sendo auto-suficiente em sua capacidade de referir. Parece haver uma tentativa de construção referencial que atribui um efeito de clareza, de evidência aos nomes analisados. Tal efeito, contudo, remete-se a uma memória de *comunicativo*, interpretada a partir de posições pré-construídas na história do CLT, e possível de ser percebida pelo interdiscurso (memória discursiva)¹⁷. No dizer de Orlandi (2001, 2005, p. 110),

Há um longo percurso entre o interdiscurso (memória discursiva) e o texto: ordem das palavras, repetições, relações de sentidos, paráfrases que diluem a linearidade mostrando que há outros discursos no discurso, que os limites são difusos, passando por mediações, por transformações, relação obrigatória ao imaginário [...].

O rótulo da sigla CLT parece querer designar uma gama de “tudo” o que é *comunicação*. Fora da esfera abrangida pelo rótulo, não haveria *comunicação*, ou trabalho sobre a competência comunicativa em ensino-aprendizagem da LI. A questão do “dentro” (*comunicação*) versus o “fora” (*não-comunicação*) será examinada com base nas sequências discursivas do *corpus*.

Procuraremos, também, olhar para os movimentos de sentidos em CLT, buscando analisar o modo como se deslocam, se fragmentam, formando um mosaico onde vários dizeres promovem efeitos de sentidos distintos.

¹⁷ “O interdiscurso determina o intradiscurso, dando um estatuto preciso à relação entre constituição/formulação, caracterizando a relação entre memória e esquecimento.” (ORLANDI, 2001, 2005, p. 144)

2.1 Os sentidos de comunicativo em CLT, em dizeres de teóricos: buscando o “bom” sentido

Analisaremos, a seguir, duas formulações de teóricos para tentarmos apreender os modos de constituição de sentidos para a sigla CLT. Retomamos a concepção de língua discutida por Franzoni e apresentada na contextualização teórica, ou seja, aquela que considera o não apagamento das opacidades, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, “uma concepção de língua que abra um espaço teórico no qual o controlável e o fugidio circulem como constitutivos do processo de ensino-aprendizagem da LE” (FRANZONI, 1992, p. 38).

A primeira formulação refere-se ao conhecido teórico Nunan (1989, 1996, p. 12):

[1] In recent years there have been some **dramatic shifts** in attitude towards both language and learning. This has sometimes resulted in **contradictory messages** to the teaching profession, which, in turn, **has led to confusion**. A **great deal has been written and said about CLT**, and it is something of a **misnomer** to talk about **the “communicative approach”** as there is a **family of approaches**, each member of which **claims to be “communicative”** (in fact, it is difficult to find approaches which claim not to be communicative).¹⁸

Através de um lugar social em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o *locutor-especialista* (l-x = l-especialista) se apresenta como autorizado a enunciar a respeito do CLT de uma forma que seu dizer é revestido de legitimidade. Embora reconheça a existência de outras abordagens comunicativas, “*a family of approaches*” apresenta a univocidade do Locutor, falando pela voz do enunciador-universal que, ao se colocar como um mero observador da realidade, com o conhecimento da verdade, pode fornecer um diagnóstico sobre a abordagem e o processo de ensino-aprendizagem de línguas em geral. O L pressupõe uma abordagem estável, transparente, possível de ser percebida igualmente por todos.

Contudo, ao enunciar *In recent years there have been some dramatic shifts in attitude towards both language and learning. This has sometimes resulted in contradictory messages to the teaching profession, which, in turn, has led to confusion*, sob a aparente univocidade de um enunciador-universal, emerge o dizer do *locutor-especialista*, que, pelo modo de adjetivação, empregando adjetivos como *dramatic* (para predicar *shifts*) e *contradictory* (para *messages*), além do substantivo *confusion*, mostra a ilusão de controle desse *locutor-*

¹⁸ Os excertos citados neste capítulo e no seguinte encontram-se reunidos no Anexo 1 e traduzidos no Anexo 2.

especialista, ou seja, mudanças no modo de ensinar não deveriam ocorrer, pois trazem mensagens contraditórias aos professores. Tal ilusão baseia-se em uma concepção simplista e redutora de língua.

“É uma prática que tende a desconsiderar os aspectos fugidios do processo de ensino/aprendizagem”, segundo Franzoni (1992, p. 38). Inferimos que, para esse *locutor-especialista* parece haver a percepção de um sentido único, e o sentido de estranhamento que os professores têm, frente à designação CLT, se dá por mudanças externas de atitudes em relação à língua e à aprendizagem (*dramatic shifts in attitude towards both language and learning*) e não como inerente a processos sócio-históricos e ideológicos em que os professores estão envolvidos. O *locutor-especialista*, negando o contraditório, busca (rea)firmar o sentido único para a designação. Vale lembrar a teorização de Guimarães (2002, p. 42) a respeito da unicidade do nome próprio:

A designação deve, em um universo dado, produzir a unicidade, a inequivocidade da referência. [...] A referência resulta do sentido do nome constituído por seu funcionamento no acontecimento enunciativo. [...] Assim a unicidade do nome próprio de pessoa é uma construção da disparidade que acompanha seu funcionamento. O que ele refere hoje é o que uma nomeação passada (de um locutor –pai) nomeou. O que ele significa numa dada enunciação (com sua temporalidade) é toda sua história de nomeações, renomeações e referências realizadas (com suas temporalidades próprias).

Pelo que já foi dito a respeito do CLT, segundo o *locutor-especialista*, em [1], não deveria pairar dúvidas sobre seu significado. É o que a sequência *A great deal has been written and said about CLT* parece sugerir. Porém, o percurso de sentido do CLT recorta toda uma memória que a referência tenta apagar. O Locutor, ao apagar o lugar social de locutor (locutor x), desconhece que fala de uma posição ideológica no processo de construção do nome CLT.

Por outro lado, ao se referir a outras abordagens como uma “família”, “cada membro reivindicando ser comunicativo” (*each member of which claims to be communicative*), o locutor procura novamente trazer o sentido de unicidade para a designação. Dessa maneira, podemos inferir que o CLT também é parte da “família” comunicativo (CLT + todas as abordagens comunicativas), relacionando-se com seus outros membros (*as there is a family of approaches, each member of which claims to be “communicative*), como uma grande família, cujo traço de união está ligado ao aspecto comunicativo.¹⁹ Embora admitindo a diferença, o

¹⁹ Essa análise inspira-se no estudo de Passos (2006, p. 92) a respeito da “família dos verdes” (Partido Verde Brasileiro).

locutor-especialista busca reafirmar o um ao dizer que as mudanças resultam em mensagens contraditórias (*resulted in contradictory messages*).

Na sequência discursiva [2], contrariamente ao que se observa em [1], o CLT se mostra com uma característica de abordagem “correta” em ensino-aprendizagem da LI, como se possuísse existência própria:

[2] Is there a currently **recognized approach** that is a generally accepted norm in the field? The answer is a **qualified yes**. That **qualified yes** can be **captured** in the term **communicative language teaching (CLT)**. [...] **No one** these days **would admit to a disbelief in principles of CLT**; they would be marked as a **heretic**. (BROWN, 1994, p. 77)

O modo de designação pela escolha dos substantivos *disbelief* e *heretic*, na relação com *principles of CLT*, coloca na *cena enunciativa* o caráter de univocidade da designação, referida como o lugar da verdade, pela voz do enunciador-universal. Este lugar está acima de confrontos, uma vez que é aceito como “norma nessa área” (*generally accepted norm in the field*), na sequência [2]. Isto traz um lugar de enunciação específico dentro dessa prática discursiva. Enunciadores outros são silenciados pela voz do enunciador universal, fortemente ligado à verdade que o discurso científico implica, uma verdade que não pode ser contestada, que tem autoridade. É pertinente a reflexão de Coracini (2003a-1, p. 321) sobre o lugar da verdade buscado pela ciência:

À ciência caberia estudar e buscar a verdade sobre o Universo, verdade que, aos poucos, vai sendo desvelada (tirados os véus), (re)conhecida. [...] As ciências, então, deveriam dar conta da ordem natural e universal dos seres e fenômenos, na busca da “grande verdade” (PÊCHEUX e FICHANT, 1969, p. 71) [...]. Vozes como essa vão construindo sobre a ciência um discurso em que não há lugar para a subjetividade, em que a ausência do sujeito garante a presença do objeto que, aos poucos e linearmente no tempo, vai sendo *des*-coberto, *des*-vendado, através de métodos ditos científicos, cada vez mais refinados, que, acredita-se, possibilitam ao homem um distanciamento cada vez maior do “objeto” estudado e, assim, uma aproximação cada vez maior da verdadeira natureza dos objetos que o circundam. É o conhecimento cumulativo que responde pelo “progresso” (caminhar em direção à verdade).

O modo de designação do CLT em [2] pressupõe uma concepção de sujeito racional que “permite que o objeto fale, que o objeto se apresente, se declare, enfim, se dê a conhecer (CORACINI, 2003a-1, p. 321). A expressão *qualified yes*, em resposta à pergunta sobre a

abordagem correta, vem mostrar a busca pela verdade que, segundo esse *locutor-especialista*, na comunicativa está contida. É a voz da ciência percebida pelas escolhas lexicais: *recognised, generally accepted norm*, na relação de predicação com o CLT. Vozes contrárias ao CLT são abafadas pelo caráter totalitário e irrefutável do que está sendo dito, da construção de um sentido único.

Por outra perspectiva, Brown, ao falar de *approach*, o faz em alternância com *teaching*; refere-se ao *communicative language teaching* como um *approach* também, o que mostra um conflito nos dizeres desses dois teóricos, como efeito de estabilização do sentido.

Procuramos observar, pela análise dos dizeres dos autores mencionados, como os termos *communicative approach* e *communicative language teaching* adquirem um sentido vago, produzindo conflitos quando utilizados como sinônimos. Na alternância de *teaching* e *approach*, o todo aparentemente contido na designação CLT vai se fragmentando, se deslocando e promovendo efeitos de sentidos possíveis pelo sujeito que enuncia, afetado por uma memória.

Tomemos as sequências [3] a [6], enunciadas por mais um teórico para ampliarmos a análise acerca do efeito de evidência para a designação CLT:

[3] There have been recurrent attempts to take stock of CLT and to identify its characteristic features and in areas such as teacher training, **the principles of CLT are largely treated as clearly understood and accepted. Despite this apparent unanimity, many teachers remain somewhat confused about what exactly CLT is.** (THOMPSON, 1996, p. 09)

[4] At the more **abstract end**, there is general agreement that **CLT involves an emphasis on communicating** by means of the foreign language (the way in which this ideal is expressed tends, as here, to be so vague as to make it difficult to disagree with), **at the practical classroom end**, CLT is strongly associated with a number of particular activity types, such as problem-solving and pair work. But in the **middle ground**, the area where **theory meets practice things become less certain.** (THOMPSON, 1996, p. 09)

[5] [...] **what exactly does CLT set out to teach?** Is there such a thing as a **communicative language syllabus?** If so, **what does it consist of? Is it a**

notional-functional syllabus under a new name? Or does CLT only exist as a **methodological approach [...]**. (THOMPSON, 1996, p. 09)

[6] **I'm constantly struck** by the **very disparate perceptions** they **(teachers)** have **of CLT**. (THOMPSON, 1996, p. 09)

Percebemos que em [3] há a apresentação do referente CLT como naturalizado, sempre já lá. *O locutor-especialista* parece querer mostrar o caráter univocizante do nome dessa abordagem: *In areas such as teacher training, the principles of CLT are largely treated as clearly understood and accepted*. Contudo, a suposta identidade clara e transparente que o nome visa imprimir traz um outro processo de designação para o CLT que esse locutor, enquanto enunciador universal, que se pauta pelo conhecimento da verdade, do que é certo, evoca. Aponta para um sentido de estranhamento que a designação CLT possa provocar no entendimento de *locutores-professores*: *despite this apparent unanimity, many teachers remain somewhat confused about what CLT exactly is*.

Se confrontarmos *despite this apparent unanimity* com *many teachers remain somewhat confused about what CLT exactly is* perceberemos que o *locutor-especialista* pressupõe que o professor deveria se render ante as evidências de que o CLT designa x; tal coisa possui um significado, um sentido-lá (*apparent unanimity*), mas que o professor não consegue apreender (*many teachers remain somewhat confused about what CLT is*). A busca da evidência do sentido da designação CLT por esse *locutor-especialista* leva-nos a problematizar a naturalização da construção referencial para a sigla, apagando processos sócio-históricos e ideológicos constitutivos do sujeito e do discurso.

Essa reflexão nos possibilita entender que a ideologia afeta o sujeito e não há sentido se a língua não estiver inscrita na história e sujeita a falhas, sendo o equívoco e a contradição necessários ao modo de funcionamento do discurso. O dizer desse *locutor-especialista*, em [3] remete ao entendimento perfeito de princípios teóricos dessa abordagem. Coracini (1998, p. 40) problematiza a passagem direta entre teoria e prática,

[...] o sujeito não é simplesmente o que ele “quer” ser, mas se constitui historicamente numa dada formulação discursiva (heterogênea por natureza) que exerce papel preponderante no seu dizer e no seu fazer (ao mesmo tempo em que é por eles constituída) que enquanto sujeitos inconscientes, não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer; que a relação teoria e prática (ação) é mais complexa, assim como a aprendizagem, do que desejariam pedagogos,

linguistas aplicados e professores que, marcados pela ânsia da totalização e da completude, buscam uma **passagem direta**,²⁰ sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática, uma completando a outra; que, marcados pelo desejo recalcado de completude, e pela falta que daí emana, deparamo-nos com o adiamento *ad infinitum* da solução da totalidade e do controle.

Em [4], o *locutor-especialista*, em sua tentativa de construção de um sentido único e transparente para a designação, fornece indícios para a completude de sentido sobre o processo designativo no âmbito teórico e prático. Essa “passagem direta” de que nos fala Coracini (1998, p. 40), do teórico para o prático, é a busca por um lugar não habitado pelo equívoco, pela contradição, possível de ser atingido sem as dificuldades constitutivas que regem as formações discursivas, um lugar que possibilite um ajuste completo entre teoria e prática: *but in the middle ground, the area where theory meets practice things become less certain*” (THOMPSON, 1996, p. 9).

Mesmo que ilusoriamente, esse *locutor-especialista* reclama um entendimento que busca a completude. Apesar de admitir o equívoco pelo estranhamento que a designação possa causar, busca a clareza, em [06].

O “saber do que se fala” (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 54) se mostra impossível pois, na sequência discursiva [6], *I’m very struck by the very disparate perceptions that teachers have of CLT*, o *locutor-especialista* vê-se perplexo ao se dar conta das várias interpretações e efeitos de sentido para a mesma designação, por ter apostado em sua transparência. Coracini (1998, p. 40) nos lembra que “enquanto sujeitos inconscientes, não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer”. Para o *locutor-especialista*, os supostos preceitos do CLT já deveriam ser do conhecimento de todos os professores e as percepções que estes têm sobre a abordagem não deveriam ser tão desiguais (*very disparate perceptions*).

A análise dessas sequências nos permite perceber a construção de um sentido único para a designação CLT, a qual, segundo o *locutor-especialista*, deveria ser entendida por todos de uma mesma maneira, como num reconhecimento quase óbvio daquilo de que se fala. Os adjetivos *struck* e *disparate* provocam um efeito de separação, conferindo ao *locutor-especialista* um poder de estar acima de todo o processo de ensino-aprendizagem, observando a realidade e, como um especialista, com o poder de não concordar com aquilo que vê. Buscando o controle, ele estabelece um caráter prescritivo em suas formulações sobre o CLT para os professores, enquanto meros receptores de teorias.

²⁰ Grifos nossos.

Na próxima seção procuraremos perceber os sentidos em movimento nos dizeres de teóricos do *corpus*, pelo processo de construções dicotômicas.

2.1.1 Movimentos dicotômicos nos modos de dizer

A história das abordagens e das metodologias em ensino-aprendizagem de LE nos leva a pensar no processo de construção de suas bases filosóficas, de um teor proselitista em favor de “descobertas” de métodos, que ditam a “última palavra” nessa área, fazendo emergir dicotomias. A argumentação opera-se pela dicotomização: métodos antigos (imagem da falta) *versus* métodos modernos (imagem da completude). Não obstante estarmos inseridos em um momento na chamada sociedade pós-moderna, onde as fronteiras não são fixas, os limites são difusos, as relações humanas fluidas, concebendo-se o sujeito como heterogêneo, fragmentado e perpassado pelo inconsciente, a análise aponta para movimentos dicotômicos na constituição de sentidos. O suposto ineditismo contido na “nova” metodologia, enfatizado por centros de línguas e de formação de professores de LE, é um aspecto que perpassa o imaginário discursivo de professores, promovendo efeitos de sentidos de verdade universal para o CLT. Possíveis outros modos de ensinar, contingentes de sua historicidade, são silenciados na busca de construção do referente.

Nas formulações apresentadas a seguir, analisaremos as dicotomias que se instauram a partir das oposições binárias.

2.1.1.1 Comunicativo *versus* não-comunicativo

Vejamos como ocorre a divisão entre *comunicativo* (polo positivo) *versus* o *não-comunicativo* (polo negativo) na formulação discursiva a seguir:

[7] Techniques [for teaching language] can be thought of as falling into a continuum of possibilities between **highly manipulative and very communicative** in their nature.

At the extreme end of the manipulative side, a technique would be **totally controlled** by the teacher and predicted response from the student(s).

At the communicative extreme, student responses would be **completely open ended** and therefore unpredictable. Examples include story-telling, brainstorming, role-plays, certain games, etc. (BROWN, 1994, p. 137)

Retomando a noção de *comunicativo* como “rótulo” e a noção de autenticidade no CLT, vistas no capítulo 1, percebemos nessa sequência a dicotomia *comunicativo X gramatical*. O primeiro polo – o *comunicativo* – é privilegiado como mais “natural”, mais parecido com o “mundo real” e, portanto, não um “comunicativo qualquer”, referido como *very communicative* e o segundo polo, oposto a tudo o que é comunicativo, como *highly manipulative*.

A reflexão de Franzoni (1992, p. 44) a respeito das dicotomias interessa-nos para pensarmos sobre a representação da dicotomia *comunicativo X não-comunicativo* que emerge no dizer desse *locutor-especialista*, inserido no discurso científico, fortemente relacionado à verdade e que o enunciador-universal procura difundir:

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

Entendemos que o rótulo *comunicativo* como o polo positivo dessa dicotomia representa uma verdade que não pode ser contestada, uma vez que reproduz o chamado “mundo real”, onde as respostas dos aprendizes em situação de sala de aula não são as esperadas, considerando que eles não têm que seguir um roteiro previsível de resposta, preconizado em métodos tradicionais, de cunho estruturalista e mostrado em destaque, na sequência [7]: *At the communicative extreme student responses would be completely open-ended and therefore unpredictable [...] story-telling, brainstorming, role-plays, games, etc.*

Em contrapartida, o *não-comunicativo* como polo negativo – uma representação da língua como gramática – é significado como artificial, controlado: *At the extreme end of the manipulative side a technique would be totally controlled by the teacher and predicted response by the student.*

Esses efeitos ideológicos de certo e errado nas representações da abordagem enquanto *comunicativo/não-comunicativo*, mostradas nas dicotomias *completely open-ended and therefore unpredictable* (portanto, práticas discursivas do “mundo real”, da comunicação)

versus totally controlled by the teacher and predicted response by the student (simulacro de repetições controladas ditas “não-comunicativas”), fazem com que esse Locutor se identifique com o enunciador-universal no discurso sobre ensino-aprendizagem da LI, que está no lugar da verdade.

Esse mesmo efeito se dá quando ele enuncia *between highly manipulative and very communicative*. Aqui também se instaura a divisão, deixando de “fora” o modo de ensinar que trouxesse uma prática pedagógica mais controlada na interação professor-aprendiz e entendida como não-comunicativa: o uso de operadores argumentativos como o dos advérbios *completely, totally, highly* e *very* marcam essa divisão, no sentido de afirmar a identidade desses dois tipos de abordagem – a *gramatical* X a *comunicativa*. Na formulação *at the extreme end of the manipulative side, [a technique would] be totally controlled*, a própria escolha do item lexical *extreme*, em *at the extreme end versus at the communicative extreme*, reforça a polarização *dentro X fora* que o *locutor-especialista*, enquanto enunciador-universal, por sua autoridade, (portanto, com o conhecimento do verdadeiro e do falso) visa promover.

Dizeres de autores em ensino-aprendizagem de LI analisados desconsideram a historicidade de sujeitos professores e aprendizes constituídos por vozes múltiplas e dissonantes, a partir de premissas do que se deve ou não fazer, colocando a “verdade” sobre o “bem ensinar” a LI como um ideal a ser atingido. Na busca do ideal “comunicativo” e do que ilusoriamente acredita ser a solução para a didática de LI, procurando o controle do processo ensino-aprendizagem, o *locutor-especialista* prescreve como possível a separação “não-comunicativo/comunicativo”, discursivamente mostradas pelas hipérboles *highly manipulative* and *very communicative*.

A percepção desses movimentos dicotômicos no *corpus* deste trabalho não significa que partilhamos da mesma lógica maniqueísta, privilegiando um aspecto em detrimento de outro. Tampouco temos a ilusão de que eles possam ser apagados – buscamos compreendê-los como parte dos processos designativos que se estabelecem nas práticas discursivas sobre/no CLT e que também nos constituem como sujeitos desses discursos.

Na próxima seção procuraremos observar os sentidos em movimento, em dizeres de teóricos em ensino-aprendizagem de LI do *corpus*, no tocante à polarização que se estabelece entre teoria e sua aplicabilidade em práticas pedagógicas.

2.1.1.2 Teoria *versus* prática

A seguir, analisaremos a sequência de outro teórico em ensino-aprendizagem de LI para compreendermos melhor efeitos de sentido de *comunicativo* na dicotomia *teoria X prática*:

[8] Theory-philosophy conceptions **require teachers first to understand the theory underlying the methodology** and **then to *teach in such a way that the theory is realized in classroom practice***. With CLT, for example, **lessons, syllabi, materials, and teaching techniques** can be judged *as more or less “communicative”*. Specifications as to what constitutes “communicative teaching” have been proposed, and a teacher’s performance can be assessed according to the *degree of “communicativeness”* in his or her lessons. (RICHARDS, 2002, p. 24)

A busca de transparência e a ilusão da evidência dos sentidos (PÊCHEUX, 1975, 1997, p. 107) colocam o *locutor-especialista*, em [8], falando pela voz do *enunciador-universal*, acreditando ser possível a correspondência teoria-prática no espaço social da sala de aula. A primeira parte dessa formulação apresenta o que Coracini (1998, p. 55) questiona como “assimilação perfeita ou ideal dos ensinamentos teóricos”, e que o *locutor-especialista*, na sequência [8], afirma ser necessária: *Theory-philosophy conceptions require teachers first to understand the theory underlying the methodology*.

Esse locutor pressupõe a estabilidade referencial da abordagem comunicativa, ou seja, a teoria só pode significar x, portanto o sentido é transparente e assim deve ser entendido pelo conjunto dos professores. A “onipotência do sentido” e a do “sujeito como fonte do que diz” (PÊCHEUX, 1975, 1997, p. 107) podem ser percebidas em [8]: (*understand the theory*) e (*to teach in such a way the theory is realized in classroom practice*). O sentido tomado como evidente no entendimento da teoria (*understand the theory*) levaria a sua correta aplicação na sala de aula (*to teach in such a way the theory is realized in classroom practice*), em uma “passagem direta” à prática, sem conflitos (CORACINI, 1998, p. 40).

O *locutor-especialista* tem uma concepção de língua e do ensinar-aprender a LE redutora e simplista, como um instrumento de comunicação, ao buscar uma correspondência perfeita entre teoria e prática; ele “fortalece a ilusão do dizer como expressão de uma intenção”: e a ênfase das caracterizações de comunicação através desse conceito, “apaga aquilo que o processo de dizer tem de complexo, apaga sua opacidade” (FRANZONI, 1992, p. 74). A

complexidade do processo ensino-aprendizagem da LI é desconsiderada quando o *locutor-especialista* diz que, pelo entendimento (*understand the theory*), o professor pode fazê-la funcionar na sua aula (*realized in classroom practice*). O objeto CLT (teoria e prática), apreendido de uma maneira unívoca, sob um efeito de evidência e completude, pode levar à aprendizagem, em [8]. É pertinente a teorização de Orlandi (2001, 2005, p. 123) sobre o imaginário discursivo. Segundo a autora,

no imaginário pragmático do sujeito responsável, que se pensa regido por suas intenções, se produz o que chamamos “efeito de completude”: um sujeito capaz de unidade, de progressão, de completude e, por sua vontade e espírito de decisão, um sujeito capaz de distinguir e de praticar o bom uso e a boa medida da língua no texto.

Em [8] o *locutor-especialista* procura exemplificar procedimentos metodológicos (*lessons, syllabi, materials and teaching techniques*) que permitam à teoria se “encaixar” à prática (*to teach in such a way that the theory is realized into classroom practice*), sob o controle do professor, quando do entendimento adequado da teoria (CLT). Se não ocorrer esse “encaixe”, sua aula poderá sofrer uma variação no grau de “comunicatividade”, para mais ou menos (*more or less communicative*). Essa concepção de sujeito racional, indiviso, contribui para uma concepção positivista acerca da materialidade do objeto (CLT). Parece haver um entendimento do que este significa, algo conhecido, algo “já-lá”, e sua construção referencial aparentemente é partilhada pelos professores (*specifications as to what constitutes communicative teaching have been proposed*). A ilusão de controle do *locutor-especialista* sobre o que seja ensinar comunicativamente e sua busca de unidade, mostrada na formulação discursiva, é confrontada pela instabilidade dos processos de designação sobre o CLT como mostrado pelo sintagma “grau de comunicatividade” (*degree of communicativeness*), em [8], e constitutivo do dizer desse *locutor-especialista*.

Ducrot (1989, p. 25), na formulação de sua Teoria da Argumentação, explicita o conceito de *topos*, ao qual recorreremos para sustentarmos nossa análise a respeito desse grau de comunicatividade de que fala o *locutor-especialista* (*degree of communicativeness*). Para o autor, o *topos* é um princípio argumentativo que tem, pelo menos, três propriedades: universalidade (partilhado por uma comunidade linguística), generalidade (válido para outras situações diferentes daquela à qual é aplicado) e a terceira, que é de natureza gradual. Esta última pode fornecer elementos para nosso estudo.

O *topos* “o professor deve utilizar o CLT em suas aulas para atingir a comunicação ideal/o CLT ‘bem utilizado’ leva à comunicação ideal”, convocado pelo *locutor-especialista*, traz em seu interior a possibilidade de comparações em termos de mais e de menos. Assim, se na aula com o CLT, programas de curso e materiais comunicativos forem utilizados (*with CLT lessons, syllabi and materials can be judged as more or less communicative*), e se o professor x for mais comunicativo do que o professor y (*teacher’s performance can be assessed according to the degree of communicativeness in his/her lessons*), podemos inferir, pelo *topos* mobilizado, que o CLT “bem entendido” ou o “bom sentido” do CLT, fará com que a aprendizagem se torne muito mais eficaz/agradável, etc.

A sequência [7], analisada anteriormente, confrontada com a [8], também reforça essa propriedade de natureza gradual do *topos* pela formulação ducrotiana, ou seja, a apresentação dicotômica em [7] de técnicas que são *highly manipulative* (não comunicativas) e *very communicative* (comunicativas) coloca em correspondência uma escala da não-comunicação (técnicas controladas pelo professor) e uma escala da comunicação perfeita (“bom sentido” de *comunicativo*).

O valor argumentativo dos operadores argumentativos *highly* e *very*, em contraste na formulação [7], nos permite compreender o que, em [8], o *locutor-especialista* refere como grau de comunicatividade: (*degree of communicativeness*) na escala comunicativo/não-comunicativo. O argumento positivo *very communicative* se torna mais forte do que o argumento negativo *highly manipulative*; o primeiro promoveria a comunicação, enquanto o argumento negativo reforça a ideia da não-comunicação. Esses argumentos colocam em correspondência as gradações. Então, o *topos* apresentado no início dessa reflexão é gradual no sentido de quanto mais comunicativo for o CLT/aplicação “correta” do CLT, melhor será a aprendizagem/o desempenho do professor, etc., e quanto mais manipulativo for o CLT, ou seja, quanto mais próximo de técnicas controladas, pior a aprendizagem/o desempenho do professor.

O estudo de Ducrot, no que tange às escalas argumentativas, por ele denominadas “escalas absolutas”, nos leva a pensar na busca do/sempre retorno ao “bom sentido” de *comunicativo* nas formulações dos *locutores-especialistas*. O caráter de completude de sentido advindo dessas formulações indica que o *locutor-especialista* tem uma concepção de sujeito indiviso, pela reflexão de Orlandi (2001, 2005, p. 123.): “no imaginário pragmático do sujeito responsável que se pensa regido por suas intenções, um sujeito capaz de distinguir e de praticar o bom uso e a boa medida da língua no texto”.

O referente CLT, entretanto, pensado pela perspectiva discursiva, não é sempre o mesmo, mas construído pela significação, por sujeitos descentrados, heterogêneos, constituídos em sua

historicidade. Há uma quebra da unicidade na relação de sincronicidade *teoria-prática* na primeira parte da sequência [8], pela introdução da reformulação, da explicitação da noção *comunicativo* contida em *lessons, syllabi, materials and teaching*. Embora o *locutor-especialista* procure acrescentar elementos para buscar um efeito de unicidade e transparência para a designação CLT, onde esta pareça ser sempre a mesma, “dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala” (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 54) (*first to understand the theory*); (*then to teach in such a way that the theory is realised in the classroom practice*), observamos que, no movimento de construção de sentido da referência CLT, a relação entre designação e referência não se estabelece entre uma palavra e um objeto referido, mas pelo processo infundável de (re)dizer, próprio do texto, o que se pode depreender pela análise das designações *more or less communicative* e *degree of communicativeness*, em [8].

O CLT designado pelos operadores argumentativos “mais ou menos” (*more or less*) se apresenta com a possibilidade de comparação, portanto, com natureza gradual. Segundo Ducrot (1989, p. 26) os *topoi* relacionam duas escalas, duas gradações. Para o autor, quanto mais se sobe na primeira (mais/*more*), mais se desce na segunda (menos/*less*). Para ele, o que interessa, por essa perspectiva, é o *mais* na escala: o *more communicative* leva à satisfação/êxito. O *comunicativo* (*communicative*) é visto, na perspectiva do *topos*, como um fator progressivo de satisfação, êxito. O *locutor-especialista*, argumentando por essa escala, conclui que é necessário um certo “grau de comunicatividade” (*degree of communicativeness*) que não se obtém numa escala abaixo de um limite.

A formulação de um linguista aplicado brasileiro em ensino-aprendizagem de LI sobre o CLT, a seguir, também remete a um efeito de sentido de gradação, pela análise [7] e [8]. Vejamos como isso ocorre:

[9] 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 progressista**. Esta **última tendência** tem se mostrado particularmente **pródiga em possibilidades** e por isso também se **difrata em outras realizações [...]**²¹. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 8).

²¹ Grifos nossos.

A reflexão de Mascia (2003, p. 86) sobre metodologias e a da Abordagem Comunicativa como metodologia ideal nos permite compreender melhor o processo de construção dicotômica discursivamente mostrado nos destaques em [9], do qual depreendemos uma representação da LI como instrumento de comunicação. Segundo a autora:

Na LA (Linguística Aplicada), ciência, dentre outras, que lida com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa era (e é) o paradigma vigente. Assim, no ideário do progresso, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, o ensino comunicativo ocupa o 1º no *ranking*. [...] a imagem do novo (o comunicativo) se constrói a partir da dicotomização com o *grammar translation method*, entendido como ultrapassado [...]. Assim, o sentido de positividade da nova metodologia é criado pela negação da anterior e exaltação da nova, a comunicativa[...] postulam-se graus de distanciamento com a antiga, o que quer dizer que a antiga não serve mais: é preciso que seja, pelo menos, na aparência, “comunicativizada”.

A representação de um “contínuo”, em [9], (“dispor num contínuo”), remete a sentidos de “progresso”, calcado na dicotomia: *métodos anteriores X métodos mais modernos (método gramatical X método comunicativo)*; o mais antigo talvez representado pelo “falso comunicativo”, e o mais moderno pelo “ultra comunicativo”. A escala gradual de Ducrot, tomada como base para análise em [7] e [8], também poderia nos dar elementos para buscarmos compreender a gradação do “menos” (falso comunicativo) para o “mais” (ultra comunicativo), com graus intermediários, enfatizados pelo verbo “passando” e pelos sintagmas “pelo comunicativo funcionalizado”, “comunicativo inocente” e “comunicativo progressista”. Pode-se, assim, inferir que o ensino comunicativo está numa escala progressiva que leva ao êxito, ao sucesso. Mascia (2003, p. 86), problematizando a dicotomia *antigo X novo*, argumenta a respeito do sentido de positividade da nova metodologia, pela “negação da anterior e exaltação da nova”.

O movimento em direção ao todo, representado pelo CLT, efeito esse depreendido pela hipérbole “ultra moderno”, reforça o sentido de completude estabelecido pela metodologia, remetendo a um imaginário que vai sendo construído com base no ideal de progresso e mostrado pelos sintagmas “últimas tendências”, “pródigas em possibilidades”, “difrata em outras realizações”. Parece haver uma tentativa de convencimento, através de uma retórica argumentativa, para a adoção do CLT, apresentando-o com um valor de verdade inquestionável e presente no discurso científico.

Analisaremos, na próxima seção, processos designativos de CLT, decorrentes da concepção de língua como instrumento de comunicação, na prática pedagógica de LI.

2.1.1.3 O CLT e o carácter instrumental da língua: conceito de função e intenção

Um dos princípios postulados pelo CLT é o de que a língua deve ser entendida pelos aspectos de função que ela exerce, conceito ligado às teorias funcionalistas e pragmáticas sobre a linguagem, formuladas a partir de Austin (1962) e Searle (1969), pautadas pelo carácter teleológico, como um instrumento de ação social. A caracterização de comunicação, nesse sentido, é elaborada por Widdowson (1972, p. 118):

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

A categorização nocio-funcional atribui à língua o estatuto de instrumento de comunicação. Essa posição tem fortalecido as práticas pedagógicas desde o surgimento do CLT para assegurar uma comunicação básica para que o aprendiz possa interagir socialmente. O professor, enquanto especialista, apresenta aos aprendizes partes da língua que devem ser aprendidas, criando condições favoráveis para seu uso.

Vejamos como efeitos de sentidos de exclusão/inclusão se estabelecem na *cena enunciativa*, a partir do *locutor-especialista*.

[10] A *communicative technique* would involve students in a “mixer” in which they go around the room getting information from say, four five other students. At the more *advanced levels*, of course, a **simple question** or problem posed by the teacher can lead to *sustained meaningful student communication between student and teacher*, in pairs or small groups. (BROWN, 1994, p. 138)

Podemos inferir que subjaz em [10] a concepção de língua como instrumento de comunicação, semelhante à proposta por Widdowson, de carácter utilitarista, pela qual a língua serviria a uma comunicação elementar, no dizer do autor, para “descrever, perguntar, pedir, dar ordens...”. Franzoni (1992, p. 63) problematiza a prática de ensino-aprendizagem de uma LE que procura centrar-se nesses aspectos (apagando outros), pois, ao fazer isso, “fortalece uma

configuração instrumental de língua, isto é, como um instrumento, um objeto externo ao sujeito.”

Outro efeito de sentido em [10], e ligado ao ideário comunicativista, é o trabalhar intensamente a oralidade, sinônimo de comunicação em sala de aula. O *locutor-especialista*, pela voz do *enunciador-universal*, ressalta atividades orais e interativas tanto para aprendizes iniciantes (*a*) como para aprendizes avançados (*b*), em [10]:

a) a **communicative technique** would involve students in a “mixer” in which **they go around** the room getting information from say, four, five other students.

b) At the more advanced levels, of course, a **simple question** or problem posed by the teacher can **lead to sustained meaningful student communication between student and teacher**, in pairs or small groups. (BROWN, 1994, p. 138).

Em *a*), embora os aprendizes iniciantes não tenham recursos linguísticos suficientes, comparados a seus pares em nível avançado, podemos inferir que a comunicação para esse *locutor-especialista* tenha acontecido, por meio de uma simples técnica dita comunicativa – da transferência aos aprendizes do controle do processo ensino-aprendizagem –, uma vez que eles se movimentaram pela sala de aula, fizeram perguntas e obtiveram respostas, trocando informações; e em *b*) somente uma pergunta do professor para os aprendizes em nível avançado pode desencadear a comunicação.

O aparente não-controle desse professor, enquanto detentor do conhecimento, procurando envolver os aprendizes com a tarefa a ser levada adiante, parece promover um ambiente de naturalidade onde a comunicação se dá mais facilmente, provocada talvez pelo apelo emocional do envolvimento: *involve students in a mixer*, em [10].

Segundo Franzoni (1992, p. 34), o lugar social de aprendiz legitima um espaço de controle seu sobre o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o aprendiz forma parte e, portanto, conhece o “ritual” das situações de ensino. Na aparente apropriação natural da língua, por meio de um jogo interativo de descobertas através de perguntas e respostas, os aprendizes constroem seus percursos em direção a um lugar de controle do saber.

No entanto, pelo dizer desse *locutor-especialista*, em [10], podemos inferir que as situações comunicativas apresentadas com intenção de comunicar algo, aliada a princípios de

cooperação (*get information*), e pela dinâmica interativa proposta pelo professor (*go round the room* e *a simple question posed by the teacher*) levam à simulação do “mundo real”, preceito enfatizado pelo CLT para que a comunicação se estabeleça. Do ponto de vista da materialidade linguística, depreende-se um efeito de sentido de simplificação no processo de ensino-aprendizagem, que se desencadeia no espaço de sala de aula, por meio de uma minimalização semântica, o adjetivo *simple*.

O lugar de saber de que nos fala Franzoni (1992, p. 34), contudo, não se materializa na sala de aula como um espaço isento de problemas e adversidades, proporcionando uma comunicação perfeita, *a sustained meaningful communication*, como pretende o *locutor-especialista*.

O conceito de ritual comunicativo das situações de ensino, discutido por Cicurel²² (FRANZONI, 1992, p. 36), constitui, na perspectiva da autora, regularidades, presenças constantes enfatizando-se mais uma do que outra, segundo as circunstâncias, na situação pedagógica. Em [10] o professor é referido pelo *locutor-especialista* a um lugar de saber de “fazer produzir, compreender e arbitrar compreensões e produções dos aprendizes”.

Franzoni (1992, p. 19) problematiza esse espaço ideal(izado), onde a comunicação acontece, como mostrado na formulação [10]. Segundo ela, é pelo espaço do “*des-controle*” (aspectos que fogem ao controle do professor) e pelo “entrecruzamento de espaços tanto controláveis como fugidios que a mudança para o lugar do saber e para a aprendizagem” será produzida.

Ao tomar o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na dinâmica de uma sala de aula como supostamente isento de conflitos e contradições, mal-entendidos, estranhamentos na/sobre a LE, o *locutor-especialista* se coloca em uma posição na qual, conhecendo uma situação pedagógica tal, pode reger os movimentos de um percurso dos aprendizes para alcançar a comunicação, observada no sintagma *a sustained meaningful communication*.

A visão simplista e redutora de língua, enquanto instrumento de comunicação, se mostra em [10] pela escolha de adjetivos como *simple* (predicando *question*) e de *sustained meaningful*, pelo modo de relação com *communication*, nas formas de interação propostas pelo *locutor-especialista*: *between student and teacher, in pairs or small groups*. Pela escolha de uma técnica comunicativa, *a question posed by the teacher*, segundo ele, pode-se chegar a uma “comunicação eficaz e auto-sustentável”, *a sustained meaningful communication*.

²² Segundo Cicurel (“Elements d’un rituel communicatif dans les situations d’enseignement” In: DABENE *et al.* **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Credif/Haitier, 1990), são três as “obrigações/direitos” do professor no ritual comunicativo das situações de ensino: “fazer produzir”, “fazer compreender” e “arbitrar”. (FRANZONI, 1992, p. 36)

O sentido de transparência que podemos depreender na sequência [10-b] parece mostrar uma relação de não-estranhamento dos aprendizes com a língua, com as múltiplas variáveis da sala de aula, pois uma técnica dessa abordagem (*a simple question*) desencadearia a comunicação.

Serrani (2005, p. 19) nos convoca a uma reflexão sobre a complexidade da relação dos aprendizes com a LE:

a relação com outras línguas ou variedades é uma experiência de estranhamento, em direção ao novo [...] as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará.

Frente à diversidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem de LE, do qual somos parte, o proselitismo em favor de técnicas ditas comunicativas para se atingir uma comunicação ideal, leva-nos a pensar sobre as várias dimensões presentes nesse processo, a respeito das quais nos lembrou a autora e que são escamoteadas pela pedagogia de línguas.

O movimento de sentido levando a uma comunicação ideal em [10] também encontra sustentação teórica no conceito de intenção, conforme formulado por Franzoni (1992, p. 72) e apresentado no capítulo 1. O *locutor-especialista*, em [10], pressupõe que os interlocutores envolvidos no contexto da sala de aula conseguem se expressar, captar as intenções de cada participante no jogo interativo.

Assim, por essa formulação, o professor, segundo o *locutor-especialista*, ao colocar uma “simples” questão (*a simple question posed by the teacher*), poderá fazer com que os aprendizes se apropriem da língua realizando suas próprias intenções, *a sustained meaningful communication between student and teacher, in pairs or in groups*. Por esse ato de apropriação da língua, segundo Franzoni (1992, p. 71), “constrói-se [...] um lugar de onipotência para o sujeito: ao ‘apropriar-se de toda a língua’, vai poder dizer o que quiser e poder controlar esse seu dizer”.

Podemos inferir que, a partir de uma questão colocada pelo professor, no dizer do *locutor-especialista*, há uma capacidade do sujeito se exprimir e sua intenção ser apreendida pelos aprendizes no processo de interlocução. O conceito de comunicação enquanto intenção escamoteia sentidos outros na construção do referido processo, pressupondo a existência de um único sentido, aquele que o *locutor-especialista* quis expressar.

2.2 O *comunicativo* nos dizeres de professores

O processo de apreensão da noção *comunicativo* no funcionamento semântico-discursivo dos dizeres dos professores, no *corpus*, pode tornar-se tarefa ainda mais complexa do que a da análise dos dizeres de autores na área do ensino-aprendizagem da LI. A dificuldade que se estabelece é que a literatura especializada, embora pareça remeter a diferentes efeitos de sentido entre os teóricos, pela renomeação, incorporação de outros nomes, ampliação de conceitos e subcategorizações, promove um movimento contínuo de fixação de sentidos em torno do “bom sentido” de *comunicativo*.

Se pela perspectiva semântico-discursiva não há relação direta entre palavra/coisa referida, se os sujeitos e sentidos se constituem mutuamente através da relação das diferentes regiões que recortam o interdiscurso (a memória do dizer) refletindo diferenças ideológicas, o modo como as posições de sujeito são aí representadas constitui sentidos diferentes.

Esse modo de relação traz para o interior da nomeação CLT toda uma memória, específica daquele espaço de enunciação, com uma deontologia particular, que não é igual à do professor brasileiro de LI com sua própria história, diferente daquela vivenciada pelo professor nativo da língua, ou pelos formadores de professores da LE e/ou teóricos do campo de ensino-aprendizagem.

No entanto, dar um nome ao conceito *comunicativo*, identificá-lo com os mesmos pontos postulados em teoria, esperar que movimentos de sentido possam ter compreensão semelhante pelos professores de nossa pesquisa é desconsiderar a complexidade desse aspecto. A expectativa que eles têm em falar uma mesma linguagem, de estarem inseridos em um mesmo contexto internacional de professores de inglês, que possa trazer um sentido de unicidade e homogeneidade para a sua prática pedagógica, mesmo que ilusória, se mostra difícil de ser correspondida.

A busca, contudo, do “bom sentido” de *comunicativo* apregoado pelos *locutores-especialistas* parece mover professores ao lugar idealizado pela metodologia, lugar de completude onde supostamente a comunicação acontece. Este sentido que se pretende único, aparentemente colado à designação, é confrontado pelas redes de memória e pelos trajetos sociais do discurso de que nos fala Pêcheux (1983, 2002, p. 56):

[...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e dos trajetos [sociais]: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo

tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Procuraremos perceber a noção *comunicativo* nos dizeres de professores, mostrando como se dá o funcionamento das diferentes designações que fazem parte do universo do CLT, que parece contemplar essa necessidade referencial. Pela análise, observaremos o modo de relação desses nomes com outros nomes na *cena enunciativa*, trazendo para esta os sujeitos que enunciam, professores de LI, que estão inseridos em percursos históricos diferenciados, ocupando espaços políticos, talvez imaginariamente pensados como mais privilegiados, como o do professor nativo, ou de um especialista no ensino do idioma, uma vez que isso pode conferir legitimidade ao seu dizer.

Os professores trazem para a *cena enunciativa* uma memória pré-existente de *comunicativo* que os fazem enunciar de um outro lugar. Nomear *comunicativo* num espaço de enunciação São Paulo-Brasil, parece também caracterizar-se por uma tentativa que eles fazem no sentido de resistirem à autocracia do CLT, apresentando interpretações outras para essa abordagem. Assim, pela deriva de sentidos (GUIMARÃES, 2002, p. 28), com base em Pêcheux²³, o percurso de sentido para *comunicativo* vai se constituindo. Procuraremos observar como se dá essa deriva, em pontos de identificação, de semelhanças, pela ressignificação e pelo não-dito.

Na análise dos nomes *approach* e *teaching*, em formulações enunciativas dos teóricos em ELT, vimos que eles foram usados como intercambiáveis, quase como sinônimos, revestindo-se de um efeito vago, amplo. Outros nomes que designam CLT podem criar, inicialmente, uma tentativa de aproximação de sentido entre eles, para criar um efeito de homogeneidade, de transparência de sentidos.

A análise mais minuciosa, contudo, atenta à presença do sujeito e sua relação com a linguagem, procurará mostrar o conflito constitutivo, subjacente às formulações enunciativas. Embora algumas expressões pareçam ter um sentido fixo, cristalizado, e se articulem para reafirmarem o referente CLT, quando confrontadas mostram várias vozes, vários locutores que falam ou querem falar, mas que são apagadas(os) pelo L (Locutor), também dividido pela voz do *enunciador-universal*. Passemos à análise da noção *comunicativo* nas formulações dos professores do *corpus*.

²³ “Todo enunciado é intrinsicamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 53).

2.2.1 (Des)Construindo a referência CLT

A Metodologia Comunicativa é designada nas formulações do *corpus* como *CLT*, *The Communicative Language Teaching*, *The Communicative Approach*, *The Communicative Model* e *Communicative Language Teaching Model*. A sigla é mais comumente usada pelos teóricos, o que traz um aparente efeito de estabilidade referencial.

Pudemos perceber, então, que os diferentes nomes para a Abordagem Comunicativa estiveram em relação de sinonímia e alternância, aparentando ser uma única abordagem. Entretanto, são nomes que recortam diferentes regiões do interdiscurso (memória discursiva) e que trazem para a *cena enunciativa* a historicidade do sujeito que enuncia. Pelo movimento contínuo de resignificação do CLT, enquanto abordagem e/ou metodologia, pode-se entrever efeitos de pré-construído no funcionamento designativo. Nesse processo, vimos que *communicative language teaching*, em alternância com *communicative approach* (*teaching/approach*²⁴ para predicar *communicative*), promove um efeito de univocidade para o CLT. Pelo interdiscurso, o mesmo e o diferente convivem, mas no fio do discurso, a especificidade de *teaching* e *approach* parece não existir.

Nesse jogo do (re)dizer o CLT, a análise das formulações mostra outro modo de relação para a designação, a de modelo/modelo de ensino (*model/teaching model*), fazendo funcionar no texto o pré-construído de manual, cartilha, sinalizando a instabilidade dos processos designativos do nome.

As designações *Communicative Language Teaching/ Communicative Approach/ Communicative Model/ Communicative Language Teaching Model* (CLT/ CA/ CM/ CLTM), nas sequências a seguir, vêm precedidas pelo artigo definido. Essa determinação produz um efeito de unicidade ao nome CLT, um “saber do que se trata” (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 54) quando compartilhadas pelos professores participantes do programa em metodologia de ensino como “o método” para suas práticas de sala de aula. Assim, desconsideram-se os *lugares sociais* relacionados com uma história de enunciações na constituição de sentidos do nome.

Dito de outro modo, no imaginário discursivo de professores parece haver uma percepção da existência de um Locutor uno que nomeia e não é afetado pela divisão sócio-histórica e

²⁴ Conceitos com epistemologia distinta. Segundo Almeida Filho (2007, p. 93), *metodologia* é entendida como “conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A *abordagem* é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas também às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo, mediante avaliações.”

ideológica do dizer. Pela identificação com o modelo do “bem ensinar”, o Locutor busca promover um sentido único para o CLT.

As formulações [11], [12], [13], [14], [16], [17], [18], [19], [21] assim o apresentam, precedido pelo artigo definido *the*:

[11] Things I would like to try myself: [...].and plan only **the “communicative language teaching”**. (TOR – P1)

[12] [...] In this class I had a low TTT [...] more in accordance with **the communicative approach**. (TJ – P4)

[13] [...] However, the teacher faced some difficulty in following **the communicative model stages**. (TOR – P1)

[14] [...] **The Communicative Approach** is really interesting [...]. (TJ – P4)

[16] [...] such as **the communicative approach**. (A3 – P4)

[17] [...] **The communicative approach** made the teacher more confident [...] this **kind of approach** really works and I have started using it in my lesson plans. (A3 – P4)

[18] [...] I planned to work with task-based teaching model, I could then realize that it is harder than **the communicative approach**. (TJ – P5)

[19] Generally, the teaching models are for successful language (TJ – P5) learning. Based on this **the Communicative Language Teaching** could have been chosen to be developed with this matter. (A1 – P1)

[21] The lesson was aimed on language (used to) and **the communicative approach** was used. (A3 – P2)

O efeito de sentido de uma verdade inquestionável vem reforçar a hipótese da construção referencial e a tentativa de estabilização de sentidos para o CLT. Esse modo de enunciação,

dispensando explicações, remete a um efeito de sentido já naturalizado, e “como tal está disponível para ser transmitido como conhecimento já adquirido” pelo dizer de Bertoldo (2003b, p.175), a respeito da naturalização de conceitos da teoria incorporados pela LA, em seu estudo sobre o discurso pedagógico da LA. Esse efeito parece funcionar no CLT e em seus processos designativos, como algo dado, um sentido pré-existente e passível de entendimento por todos os envolvidos naquele contexto institucional de ensino-aprendizagem da LI. Ademais, esse uso do artigo definido *the* também remete a outro efeito de sentido, o de exclusividade para o CLT, cuja circulação entre os professores parece conferir-lhe um estatuto de verdade universal.

As formulações [15], [20], [22], [26] e [27] a seguir, apesar de virem precedidas do artigo definido “o” (*the*), apontando para uma tentativa de estabilização referencial, pelo efeito de aparente coesão e unicidade que os nomes por ele determinados apresentam, diferem do conjunto de formulações anteriormente analisadas. Nas próximas formulações, a análise buscará perceber o modo como a memória do dizer se atualiza, como se estabelece a predicação pelos modos de relação de expressões na *cena enunciativa*, promovendo sentidos outros para o CLT.

[15] I **can** say that **now** I **realize** that **the Communicative approach really works** **when** the teacher reflects on how to lead the class stages by supporting the students, guiding and giving them opportunities to do so. (TJ – P4)

[20] She prefers **the communicative approach**. **She likes to be exposed all class long and to feel how it really works**. (A2 – P1)

[22] **As** she was using **the communicative approach**, she **tended to downplay** the study phase”; “**since** she was using **the communicative approach**, she had to emphasize activation and downplay writing and study. (A3 – P2)

[26] [...] I adopted **the communicative approach** in my lessons, **since** my learners were **engaged to communicate** more rather than study the theory behind the principle to be learned. (C – P6)

[27] For basic and intermediate learners I could also use **the Communicative Language Teaching Model, mainly when** I found it appropriate to expose students to language and **work on “functions”** rather than on “grammar. (C – P6).

Diferentemente das sequências [11], [12], [13], [14], [16], [17], [18], [19] e [21], nas sequências [15], [20], [22], [26] e [27] há uma necessidade de explicação, de interpretação que particulariza a maneira de apreensão da designação CLT/CA/CM/CLTM pelo *locutor-professor*, que fala do lugar do *locutor-especialista*. Pelo processo de ressignificação, ele faz com que o sentido seja constituído pelo modo de relação de uma expressão com outras do texto.

Em [15], esse processo se dá pela explicação, interpretação, na medida em que a conjunção temporal **when** ressignifica *communicative approach* em *the communicative approach really works* **when** *the teacher reflects on how to lead the class stages*; a maneira que esse *locutor-professor* escolheu para predicar o CLT faz com que algo no texto seja interpretado como diferente de si. Essa deriva parece se dar em um ponto de estabelecimento, de retificação, ou seja “o CLT realmente funciona **quando** o professor reflete sobre os estágios de sua aula”; da mesma maneira, a forma modal **can** reelabora *say* em *I can say now that*. Esse tipo de modalização remete a uma certa “visão de cientificidade que atravessa o discurso pedagógico” (CORACINI, 2003b-3, p. 200) e traz um efeito de sentido, de legitimidade, ao seu dizer, como se pudesse ter sido possível a ele “(com)provar o que se diz”, segundo a autora, ao se referir a essa tipologia. Nessa mesma formulação [15], o advérbio **now** traz um outro modo de dizer para *realize* e o advérbio **really** para *works*: *I can say now that the communicative approach really works*. Ambos parecem afirmar uma verdade do discurso pedagógico em ensino-aprendizagem da LI, reconhecida por ele enquanto especialista, podendo atestar sua eficácia.

Esse *locutor-professor* traz à memória um passado de conceitos do CLT – o professor deve refletir sobre os passos de sua aula (*the teacher reflects on how to lead the class stages*), e promover oportunidades para o aprendiz se beneficiar da metodologia (*by supporting the students, guiding and giving them opportunities to do so*). Assim, a voz do *locutor-especialista* que ecoa no dizer de P4 apresenta a ele o ensino reflexivo como um modelo prescritivo, no sentido dos procedimentos que ele deve adotar em sala de aula, e que são pré-estabelecidos, trazendo uma solução “quando” os passos forem seguidos: *I can say now that the communicative approach really works when* [...], em [15] e [27].

Em [20], uma nova formulação, *She likes to be exposed all class long and to feel **how it really works*** é outro procedimento de deriva do sentido que constitui a textualidade, ou seja, acontece um outro modo de determinação, de predicação para o nome *the communicative approach*, outro conjunto de modos de referir: *She likes **to be exposed all class long**,...[she likes] **to feel how it really works***; essa deriva aponta para o efeito de sentido de “exposição” ou “grande tempo de exposição” (*she likes to be exposed all class long*) que o método proporciona ao aprendiz quando de sua utilização, o que o leva a querer perceber como o CLT funciona (*how it really works*). Sob essa perspectiva, a relação de predicação se dá sobre a segmentalidade, ou seja, o sentido de uma expressão não é construído pelo sentido de suas partes (*the communicative approach*), como vimos nas primeiras sequências apresentadas, mas pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto.

Em [22], é a conjunção subordinativa *as*, introduzindo a oração adverbial causal, que estabelece a diferença para *the communicative approach*. O modo de o *locutor-professor* se referir ao CLT recorta como passado a utilização reduzida da “fase de estudo”, parte de uma memória dos preceitos do CLT, que prioriza a comunicação oral, mas que agora, nessa *cena enunciativa*, constitui uma outra textualidade, é interpretado de uma outra maneira, modalizada pela conjunção *as* (*as she was using the communicative approach*) e pela forma verbal *tended to downplay* (*the study phase*).

Em [26], observamos outra possibilidade de interpretação para *the communicative approach*, introduzida pela conjunção *since*. O sentido parece não estar estabilizado, pois há uma necessidade de explicação para *the communicative approach*. O uso da forma verbal *engaged to communicate* reforça uma concepção de sujeito consciente, agente e controlador de seu próprio aprendizado. O sentido de engajamento dos aprendizes estarem envolvidos para comunicar-se remete ao discurso positivista do CLT, que espera dos sujeitos aprendiz e professor uma mudança, uma transformação, levando-os a uma nova postura em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Mascia (2003) propõe um questionamento sobre a dicotomia *novo X velho* presente nesse discurso, e problematiza a noção de sujeito-aprendiz-agente. Segundo a autora, exige-se uma transformação do sujeito-professor em relação ao seu novo papel em sala de aula: “esta transformação caracterizaria a noção de *progresso*²⁵ com relação ao papel do professor, que só poderá ocorrer com este novo tipo de abordagem, uma nova postura e funções diferentes” (MASCIA, 2003, p. 157). O *locutor-professor*, ao transferir para o

²⁵ Grifos nossos. Retornaremos à noção de progresso no CLT na análise de formulações do capítulo 3.

aprendiz a responsabilidade da aprendizagem (*I adopted the communicative approach since my learners were engaged to communicate*), o faz tomando-o como um sujeito logocêntrico, racional e controlador de sua aprendizagem. O mesmo ocorre em outras abordagens (como o *Grammar Translation* e os métodos Audiovisual e Audiolingual), vistas como ultrapassadas pelo CLT.

Em [27], o conjunto de modos de referir para *the communicative language teaching* é introduzido pelo advérbio **mainly** e essa relação de predicação se volta para um passado onde o corolário do CLT preconiza o trabalhar com as “funções da língua” (*work on functions*) em ensino-aprendizagem. Como vimos no capítulo 1, o CLT enfatiza aspectos semânticos, através das noções e funções, baseados nos estudos sobre os atos de fala realizados por Austin (1962) e Searle (1969) em reação à visão estruturalista da língua presente nos métodos anteriores, o Audiovisual e Áudio-oral. O *locutor-professor*, em seu papel de facilitador, proporciona ao aprendiz (*I found it appropriate*) o ambiente interativo (*work on functions*) para que a aprendizagem se dê, diferentemente da anterior (*rather than on grammar*), que parece sugerir a não-comunicação. A dicotomia *velho* (abordagens estruturalistas) X *novo* (CLT) se faz presente na formulação de P6.

Nas formulações [23], [24] e [25], temos outros modos de designação para CLT.

Em [23], se apresenta como “*communicative*”:

[23] I chose two methodologies to work with: **communicative** and task-teach-task. I had a preference for them **because** I realized they **enhance communication** and practice, **keep** students **actively involved** in class; **if** these methodologies **are worked properly**, they **provide** a **student-centered class** and they are **easy to promote students autonomy**. (C – P2)

Em [24], como “*Communicative Language Teaching*”:

[24] We should keep in mind that **people learn languages not to know that language but to communicate**. Therefore, Skyline **approach** has far more to do with *Communicative Language Teaching* in which **learners** are **constantly exposed** to **language in motivating contexts** and are given opportunities to use that language and skills through a **wide variety of tasks**, from **controlled to relatively free ones**. (A1 – P6)

Em [25], como “*a very communicative approach*”:

[25] This lesson worked very well because students **were really engaged** in the topic, the teacher used *a very communicative approach* in all stages and there was a **very good interaction** between the **teacher** and the **students** and also among the **students themselves**. In the end we could **realize** that **students had really learned** the structure presented in a **very enjoyable way**. (A3 – P6)

Vale observar que o artigo definido *the* não faz parte desse novo processo de designação. Este é caracterizado de forma mais genérica, e podemos perceber que há uma relação de sinonímia entre esses três modos de referir o CLT [23], [24] e [25] que estão “reforçando, ao mesmo tempo, a estabilidade do referente e denunciando, paradoxalmente, uma vagueza referencial” (PASSOS, 2006, p. 100).

Em [23] os verbos *enhance* (‘communication and practice’), *keep* (‘students’) *involved*, *provide* (‘a student-centered class’) e *promote* (‘students autonomy’) deixam entrever um efeito de sentido de abrangência trazendo outros conjuntos de modos de referir que se organizam em torno do nome *communicative methodology*, ao mesmo tempo que apresentam um processo de ressignificação próprio desse enunciador.

2.2.2 As dicotomias: buscando o “bom sentido” de *comunicativo*

O *locutor-professor* coloca o *communicative* como um “rótulo” que parece designar o “todo” da comunicação. Fora dessa esfera abrangida pelo rótulo, parece não haver comunicação em ensino-aprendizagem de LI. Retomamos nossa análise anterior em [7], com base em Franzoni (1992, p. 44), que trata dessa polarização. Há, por um lado, o polo positivo, que promove um efeito de sentido de “progresso” em busca da abordagem correta, pela escolha do *communicative* (CLT), e possível de ser depreendido pelos processos verbais que o predicam: *because I realized they enhance communication and practice/keep actively involved*. Por outro, o polo negativo que, pela categoria do silenciamento, apresenta-se como um não-dito (possivelmente atividades relativas às modalidades de escrita, leitura e gramática que “**não melhorem** a comunicação/**não mantenham** os aprendizes **ativamente envolvidos**”).

A formulação [23] mostra uma tentativa desse *locutor-professor*, através do uso correto da metodologia (*if these methodologies are worked properly*), proporcionar uma aula centrada

no aluno (*provide a student centered class*), promover a autonomia do aprendiz (*promote students' autonomy*) em relação ao processo de aprendizagem da língua. A busca de um controle desse processo, o que se deixa entrever pelos sintagmas acima destacados, nos remete à questão do sujeito do CLT, pressupostamente indiviso e cognoscente.

Coracini (2003b-3, p. 206) problematiza a preocupação do professor em “acertar”, em “usar estratégias corretas” para assimilar o que lê, no desejo de atingir a “perfeição”, em um recorte analisado²⁶. Para a autora, tal recorte

aponta para uma preocupação do professor em “acertar”, isto é, em usar as estratégias corretas para assimilar o que lê, no desejo de atingir a verdade, ou a leitura certa (determinada por autoridades do saber). Ora, tal desejo parece advir da falta de segurança do professor em **curso de formação que busca apoio na palavra de autoridade de especialistas** (autores dos textos que lê), isto é, **na teoria, para acertar**; submete-se assim, consciente e voluntariamente, ao poder-saber atribuído aos especialistas. Ainda nesse exemplo, o advérbio “atualmente” aponta para a possibilidade de transformação do sujeito-professor, já que pressupõe que antes não era assim. Mais uma vez, emerge o **desejo de progresso em direção à perfeição**, que culminaria com o saber totalizante e o autocontrole absoluto, presentes tanto no **discurso dos especialistas** quanto no **discurso dos professores**.²⁷

A busca pelo acerto da metodologia correta, em [23], e questionada por Coracini (2003b-3, p. 206), mostra esse caráter prescritivo do CLT que, pela voz do *locutor-especialista*, falando pelo *enunciador-universal*, levanta uma hipótese: se as metodologias comunicativas forem trabalhadas adequadamente (*if these methodologies are worked properly*), podem levar o aprendiz “facilmente” à autonomia no aprendizado da língua (*they are easy to promote students' autonomy*). O sentido de “progresso em direção à perfeição” de que nos fala a autora se mostra pela análise em [23], no dizer de P2.

Em [24], o “rótulo” *comunicativo* parece também funcionar discursivamente pela dicotomia *dentro/fora*: o polo positivo designado em *people learn languages to communicate* versus o negativo em *people learn languages not to know that language*. O efeito de sentido que daí se depreende é o que vem pelo modo de referir *communicate*: alunos expostos constantemente à língua em contextos motivadores, oportunidades de uso da língua e variedade

²⁶ “Atualmente, ler tem sido uma *forma de policiamento* na maneira como faço a leitura ou leituras, a compreensão que tenho, a assimilação das leituras feitas, pois é grande a minha preocupação em *poder acertar*.” [grifos da autora]

²⁷ Grifos nossos.

de atividades (*CLT in which learners are constantly exposed to language in motivating contexts and are given opportunities to use that language through a variety of tasks*).

Em [25], o modo de designação para *communicative approach* opera em um nível de gradação²⁸. O “rótulo” *comunicativo*, ao qual nos referimos na análise das formulações [13] e [25], aqui é intensificado pela força argumentativa do advérbio *very*. O CLT adquire um sentido mais abrangente quando, em uma escala na qual se pudesse medir o grau de intensidade da abordagem, com relação ao todo da comunicação (conforme a análise das formulações [7] e [8] dos teóricos), este *locutor-professor* tiver atingido o grau maior em todas as etapas de aula. Isto parece ter levado os aprendizes a um aprendizado realmente eficaz e agradável, mostrado em [25] pelo verbo *realize* e *learned*, precedidos pela força argumentativa de *really*: *In the end we could realize that students had really learned the structure presented in a very enjoyable way*.

Ao se referir ao CLT como **muito** comunicativo (*very communicative*) o *locutor-professor* em [25] parece enfatizar o sentido de um “comunicativo autêntico”, portanto, não um “comunicativo qualquer”. Ao mesmo tempo em que o *comunicativo* é predicado por *very*, ele também o é em alternância com *really*, nos sintagmas: aprendizes **muito engajados** no assunto (*students really engaged in the topic*), **muito boa interação** entre professor e aprendizes e destes com outros aprendizes (*very good interaction between the teacher and the students and also among the students themselves*), e aprendizes **realmente aprenderam** de forma **muito agradável** (*we could realize that students had really learned in a very enjoyable way*).

Essas predicções reforçam o efeito hiperbólico, de completude, que se estabelece com relação ao todo que o “rótulo” *comunicativo* parece encerrar. A necessidade do *comunicativo* se apresentar hiperbolizado, pelo reforço dos operadores argumentativos *very* e *really* indica uma falta. Instaura-se, assim, uma divisão: polo positivo (*very communicative*) X polo negativo (não-dito). Nesse polo positivo, o advérbio *very* também remete a um efeito de sentido de autêntico, cuja etimologia, pelo estudo de Franzoni (1992, p. 44) sobre construções dicotômicas no processo de ensino-aprendizagem de LI, representa autoridade. Esta dificilmente será contestada, pois está associada à verdade.

Nesse sentido, o sintagma *very communicative* instaura uma dicotomia com o *communicative* ou suas possíveis gradações em uma escala inferior. Segundo Franzoni (1992, p. 46), a dicotomia, como construção dicotômica “longe de ser apagada, deve ser assumida como elemento constitutivo da reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem de línguas”.

²⁸ Estudo feito com base em Ducrot (1989, p. 95) para as formulações [7] e [8], analisadas anteriormente.

Procurando depreender efeitos de sentidos dessas construções dicotômicas, percebemos o quanto elas nos perpassam enquanto professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LI.

2.3 Conclusões parciais

Neste capítulo, procuramos mostrar como se configura o processo de designação e constituição de sentidos no dizer de teóricos e professores de inglês sobre o CLT. O efeito de unidade, coesão, homogeneidade que o nome parece produzir é confrontado pela instabilidade da designação, podendo transformar-se a cada enunciação, pelos diferentes modos de referir o CLT. A noção *comunicativo* trouxe para a *cena enunciativa* a memória histórica de filiações a outras metodologias, abordagens, práticas, nas quais teóricos e professores estão inscritos.

Pelo histórico das abordagens e metodologias, apresentado no capítulo 1, pudemos perceber o proselitismo em favor das “descobertas” do mais recente método. O suposto ineditismo que ele contém faz emergir dicotomias que contrastam o *antigo* (representação da falta) e o *moderno* (representação da completude).

A análise observou esses movimentos dicotômicos nos dizeres de professores e teóricos, através de estratégias argumentativas que buscam o convencimento para a adesão ao modelo de ensino *comunicativo* e, dessa maneira, procuram firmar o “bom” sentido de CLT.

Procuramos problematizar efeitos de evidência do sentido do CLT, na voz do *locutor-especialista*, enquanto enunciador universal, que se pauta pelo conhecimento do verdadeiro e do falso.

Levantamos um questionamento a respeito da concepção de língua, enquanto instrumento de comunicação, pelo seu viés utilitarista, que procura apagar processos sócio-históricos de produção de sentidos.

O movimento de construção da designação CLT trouxe à *cena enunciativa* modos de relação de uma expressão com outras do texto, na constituição de sentidos. O processo de ressignificação se mostrou pela explicação, retificação, apontando para o deslizamento de sentidos. Notamos ainda um modo de predicação do CLT que remeteu a um efeito de sentido de naturalização, conferindo ao método um estatuto de verdade universal.

CAPÍTULO 3

CLT: UM LUGAR DE CONTRADIÇÕES

A análise das formulações do *corpus* tem mostrado uma incidência maior no uso da sigla CLT pelos teóricos em ensino-aprendizagem de LI – evocando um efeito de sentido de unidade à abordagem –, do que pelos professores. A forma desmembrada, *Communicative Language Teaching*, no entanto, é a preferida por estes, talvez por uma necessidade de explicação, por ela não ser tão conhecida como possa ser para os teóricos e/ou professores nativos, em outras partes do mundo. Temos, então, dois modos de se referir à abordagem: através da sigla, CLT, mais usual entre os autores, e pelo nome completo, *Communicative Language Teaching*, entre os professores de nossa pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos a análise de processos designativos depreendidos de formulações dos professores do *corpus*, em relação ao próprio nome (*Communicative Language Teaching/Communicative Approach*) e das siglas que fazem parte da Abordagem Comunicativa.

3.1 Caráter de cientificidade das siglas

Considerável parte do jargão metodológico no ensino-aprendizagem da LI é formada por siglas, que se supõe serem igualmente percebidas e entendidas por aqueles que partilham desse universo: professores, aprendizes, coordenadores pedagógicos, centros de idiomas, editores, livreiros, entre outros. O efeito que a combinação de letras que formam uma sigla parece promover é o de uma unidade referencial, já convencionalizada pela repetição e uso contínuos. Passos (2006, p. 69), ao tratar do “gesto de siglar”, diz:

Ao mesmo tempo em que pode representar uma “economia” linguística, ela [a sigla] reclama uma interpretação, uma “explicação”, uma “tradução”, funcionando como uma espécie de código que precisa ser decifrado. Feito isso, produz-se uma estabilidade referencial e, por sua vez, um efeito de univocidade de sentido.

Nesse aspecto, retomamos o conceito de deriva enunciativa, conforme proposto por Pêcheux (1983, 2002, p.53) e Guimarães (2002, p. 28), e que constitui o sentido, ou seja, pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões no texto. Para Pêcheux, todo

enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. Em Guimarães, a deriva enunciativa incessante é que constitui, a um só tempo, os sentidos e o texto. Podemos perceber, assim, um modo relacional distinto para a *metodologia*, um que a refere pelo nome completo e o outro que faz abreviação, o que mostra, pelo aspecto semântico-enunciativo, o sentido aparentemente não estabilizado.

Poderíamos ser levados a pensar, pelo estudo dos enunciados dos teóricos, sobre um efeito de sentido de aproximação entre as siglas CLT e ELT, uma vez que são semelhantes foneticamente. Esta segunda, já consagrada internacionalmente, no que se refere às questões ligadas ao ensino-aprendizagem da LI, vem reforçar a construção referencial do CLT. O modo de designação pela sigla parece trazer uma memória discursiva do que já é conhecido, familiar, portanto, já estabilizado, como é o caso da sigla ELT. Visto desta maneira, o referente CLT parece ligar-se à sigla ELT por um vínculo que possa lhe conferir um caráter “oficial” de legitimidade e um efeito de univocidade de sentido, aquele “método” que não se iguala aos demais.

A predominância do nome completo, *Communicative Language Teaching* e/ou *Communicative Approach*, nas formulações dos professores, faz-nos pensar sobre os diferentes modos de designação para o referente CLT, nas sequências analisadas, sugerindo uma não-unidade referencial, contrariamente à analogia feita por Nunan (1989, 1996, p. 12), de que o CLT é como uma família.

3.1.1 Caráter contraditório da sigla: ressignificando o jargão metodológico

Nesta seção ampliaremos o exame das siglas relativas ao CLT, pois elas são recorrentes nos dizeres que compõem o *corpus*.

A estabilidade referencial pretendida pela combinação de letras evoca um efeito de sentido de transparência e homogeneidade. Contudo, nas formulações que se seguem, elas convivem na *cena enunciativa* de uma forma contraditória e conflituosa. Efeitos do processo da recepção do CLT no Brasil apontam para a instabilidade da sigla *TTT* – *Teacher Talking Time*, embora sua utilização pelos professores pareça produzir um efeito de sentido de unidade. Vejamos como isso ocorre:

[28] In this class I managed to have **a low TTT**... I **centered the class on me rather than on the students**, what could have been more interesting and meaningful, more in accordance with “**the communicative approach**”. (TJ – P4)

Retomamos a conceitualização apresentada inicialmente, a respeito da *cena enunciativa* como um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” que não são pessoas donas de seu dizer, mas são lugares constituídos pelos dizeres.

Em [28], é o enunciador-genérico que fala como os seus pares inscritos na comunidade dos professores de LI. O entendimento a respeito do que seja **low TTT**, (*Teacher Talking Time*) aparentemente, é o mesmo, ou seja, o tempo de fala do professor em aula deve ser reduzido para que os alunos possam utilizá-lo mais. Todos sabem do que se fala e para quem se fala.

Sob outra perspectiva, o Locutor pode estar enunciando de um lugar de dizer como o do enunciador-universal, para dar um caráter “cientificista”, universal, a seu discurso, na tentativa de apagar o *locutor-professor*. Dessa forma, sua aula estaria de acordo com o modelo preconizado pelo CLT: o professor deve falar pouco (*low TTT*).

Coracini (2003a-1, p. 323) problematiza a construção dicotômica do pensamento ocidental em relação ao saber, o qual privilegia o polo da razão em detrimento do polo da subjetividade, tomando o professor como mero transmissor de um conhecimento universal, advindo de um saber científico inquestionável, absoluto. Segundo a autora, trata-se de uma:

visão de cientificidade que atravessa o imaginário de professor e alunos de aula de língua (materna e estrangeira), de modo a determinar-lhes uma (suposta) postura de isenção diante do saber, como se o professor não passasse de um porta-voz de um saber objetivo, universal e, por isso mesmo, não fosse contaminado por ideologias, ou melhor ainda, por relações de poder [...].

No entanto, a verdade que P4, em [28], quer “revelar”, calcada no saber objetivo representado pelo referente CLT (*more in accordance with the communicative approach*), é confrontada por contradições que podem ser percebidas nessa formulação. Pelo trabalho da linguagem, podemos verificar que a sigla opera em caráter contraditório: como uma aula em

que supostamente houve o apagamento do *locutor-professor* (*low TTT*) pode também ser centrada em sua pessoa (*I centered the class on me*)?

A “visão de cientificidade” de que nos fala Coracini (2003a-1, p.323) sugere um modo de dizer naturalizado de P4, para designar o jargão técnico-metodológico (*low TTT*). O aparente efeito de literalidade dos sentidos no sintagma *low TTT* mostra uma relação instável entre a linguagem e o objeto. Este não é sempre o mesmo, pois perpassa o professor sócio-histórico e ideologicamente constituído. Contudo, no nível enunciativo, há a tentativa de construção referencial promovendo um efeito de transparência em *low TTT*, em [28].

Por outro lado, o Locutor reconhece que, se a aula fosse centrada nos alunos, estaria mais em conformidade com o *communicative approach*. Então, na divisão do L em *locutor-x*, ou seja, do Locutor afetado pelos *lugares sociais*, podemos perceber o *locutor-formador* lembrando o *locutor-professor* da importância de se adotar tal abordagem ou que, por essa via, entende-se que são os alunos que devem estar no centro da aula para a comunicação acontecer. O *locutor-formador* toma o enunciador-genérico como argumento para si. A sua voz é como a voz de todos os outros professores de LI, por isso ele “fala com razão”. E o enunciador-genérico produz aí o efeito de sentido de que não fala como *locutor-professor*, mas como um entre todos os professores de inglês que adotam o CLT.

Há uma rede de filiações histórico-discursivas que são rememoradas em [28], significando a partir de processos designativos do dizer.

A utilização do termo *approach* em *communicative approach*, em [28], em substituição a *teaching* em *communicative language teaching*, mostra o jogo de alternância na cena enunciativa; mas *teaching* e *approach* tem especificidades próprias²⁹, pela teorização de Brown e, nesse excerto, estaria melhor caracterizado como *teaching*. Pela dificuldade de apreensão do conceito, as designações são tomadas em relação de sinonímia, criando um efeito de homogeneização para o CLT.

Contudo, não basta somente perceber o funcionamento do enunciado; também é importante entender o sentido como modo de relação dessas expressões no texto, ou seja, como *teaching* e *approach* se relacionam com *communicative*, por um procedimento de deriva do sentido. Mascia (2003, p. 161) problematiza os movimentos dicotômicos em CLT, como os que se dão entre *teaching* e *approach*, designações não-estabilizadas e com sentidos distintos para a autora que, “buscando avaliar as manifestações das vozes da Abordagem Comunicativa”

²⁹ Para Brown (1994, p. 51), tudo que envolve o “como ensinar” é metodológico. Para o autor, “abordagem” caracteriza-se por posições teóricas sobre a natureza da língua, a do aprendizado da língua e a aplicabilidade de ambas em ambientes pedagógicos.

no interdiscurso, nos fala da coexistência de sentidos contraditórios, manifestados pela dicotomização entre metodologia e abordagem.

Na análise da formulação a seguir procuraremos observar o deslizamento de sentidos em relação à tentativa de estabilização da sigla *TTT* recorrendo à conceitualização de Pêcheux (1983, 2002, p. 53) sobre a *deriva enunciativa*, discutida anteriormente³⁰:

[29] I liked the way I planned the class because I could see that the more involved the students are, the easier is to teach and I didn't feel tired in the end as I used to. I had a **low TTT** and my class was **teacher-centred**. (TJ – P2)

Essa formulação se assemelha à anterior, no que diz respeito à apropriação da sigla *TTT* pelo Locutor (enquanto enunciador-genérico), à divisão do Locutor em *locutores sociais* na *cena enunciativa* e às contradições que se mostram na relação falante-língua. O olhar analítico mostra ainda a tentativa de apagamento do papel *locutor-professor* na formulação *I had a low TTT*. Se o locutor (l-x) falou pouco, a análise aponta para o sentido de que os alunos tenham falado mais e, portanto, a aula estaria centrada neles; no entanto, o que está dito é que a aula foi centrada no professor (*my class was teacher centred*), apresentando contraditoriedade no que está sendo dito.

Pode-se observar uma resignificação do já-dito pelos diferentes *locutores sociais* no campo do ensino de LI, vozes constitutivas da sigla *TTT*, mas já enunciado inúmeras vezes, na prática do professor, constituindo-se como outra textualidade. A presença de *locutores sociais* (l-x) mostra um conflito de dizeres na *cena enunciativa* estabelecido pelo Locutor que fala também do lugar do enunciador-genérico. O *locutor-formador/especialista*, como uma dessas vozes, pode produzir sentidos como: “o professor deve falar pouco em aula”, “os alunos devem falar mais que o professor”, “numa aula com metodologia comunicativa, o professor fala menos”, “a aula deve estar centrada no aluno”, “o tempo permitido ao professor é menor”, entre outros, o que sugere a não-transparência da sigla *TTT*, a não-coincidência do dizer. Assim, o aparente efeito de literalidade que ela possa encerrar desliza para um outro sentido. Segundo Pêcheux (1983, 2002, p. 54),

³⁰ Nota 19, p. 77.

é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes

P2, ao adentrar o espaço discursivo do outro, do teórico em ensino-aprendizagem de LI, apropriando-se de um linguajar técnico-metodológico, pode produzir sentidos outros, pelas “filiações históricas” de que nos fala Pêcheux (1983, 2002, p. 54). Pelo interdiscurso, percebemos que os sentidos não estão estabilizados, e neste espaço de enunciação, significam de maneira diferente daquela do *locutor-especialista* na didática de línguas.

A entrada na discursividade do outro também não se estabelece sem conflitos. Pela concepção de Franzoni (1992, p. 81), sobre o processo de ensino-aprendizagem como uma forma de se lidar com o alheio, o contato com a LE é conflitivo pelo que os “os sentidos possam ter de diferente e de contrastante com respeito aos sentidos na própria língua materna [...]”. Para a autora, a forma de se lidar com o alheio, como um processo (ensino-aprendizagem), envolve conflitos pelos modos diferentes de constituição de sentidos.

P2, em [29], ao apropriar-se de um conceito do jargão cientificista, buscando o lugar de saber de um especialista, na área de ensino-aprendizagem da LI, entra em contato com esses modos diferentes de constituição de sentidos e promove deslocamentos. A memória discursiva traz a possibilidade de os sentidos serem outros e os equívocos e contradições são constitutivos do funcionamento do discurso. A sigla *TTT*, em [29], opera em caráter contraditório, significando pelo interdiscurso. A interdiscursividade constitui o objeto *TTT* que, embora não seja o mesmo, funciona com uma aparente estabilidade.

Na próxima seção, analisaremos processos designativos do CLT, nos dizeres de professores do *corpus*, sob a perspectiva de lugares de enunciação e *lugares sociais*, na *cena enunciativa*.

3.2 Lugares de enunciação: negação dos lugares sociais?

A natureza abrangente de metodologias no ensino-aprendizagem de línguas, concebidas para ensinar e oferecer alternativas para um aprendizado eficiente, as coloca acima de possíveis outros modos, mais específicos, particulares, de se ensinar a LE. Elas falam pela voz da ciência, e pela legitimidade que esta lhes confere, podendo ditar preceitos para a prática da sala de aula.

Mascia (2003b, p. 213), problematizando o caráter totalitário dos discursos fundadores, postula que:

As metodologias e abordagens não se referem somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consistem em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo. Como decorrência, os discursos das metodologias e abordagens veiculam não apenas conteúdos, mas formas pelas quais nós “significamos a verdade” a respeito de nós mesmos e dos outros, por meio de relações de poder.

Sob essa perspectiva, a designação *metodologia comunicativa* é vista dentro de uma dimensão “política”, noção discutida por Guimarães (2002, p. 18): “na busca de um político como ação homogeneizadora [...]”; o CLT enuncia de um lugar de um enunciador-universal, capaz de dar conta do complexo processo que é o ensinar-aprender uma LE, apagando conflitos instalados no centro do dizer. Dito de outro modo, os vários outros efeitos de sentido, produzidos pela divisão da língua em *lugares sociais*, são escamoteados, fazendo ressoar a univocidade do referente CLT.

Vejamos como isso se dá nas formulações que se seguem:

[30] Things I would like to try myself: to teach a beginner group **without** my mother tongue’s hand, **avoiding** any kind of hard time for my learners, and **plan only** the **communicative language teaching**. (TOR – P1)

Essa formulação aponta para a busca do uno que o CLT representa, e nesse todo está excluída a LM – *without my mother tongue*. É importante notar que o método não se caracteriza como um meio para uma possível entrada na LE, mas um referente, um objeto no mundo, como resultado de uma ligação direta, unívoca “coisa-mundo”, sem relação com a linguagem, como se não fosse construído pela significação, a partir de processos de designação que não se constituem como um fim em si mesmos. Dessa maneira, P1, em [30], enuncia: ***plan only the communicative language teaching***.

O CLT, nesse sentido, é idealizado, construído como um método que leva a uma comunicação perfeita, sem falhas, equívocos; assim, inferimos que, para P1, ao planejar uma aula utilizando somente o CLT, os mal-entendidos aconteceriam por conta da LM, por sua interferência na didática de sala de aula. O efeito de sentido depreendido do sintagma *without my mother tongue* é que a LM é indesejável na aula de P1 e intensificado por ***plan only the communicative language teaching***.

Essa imagem caracteriza-se por sua preocupação em não causar qualquer constrangimento (*hard time*) a seus aprendizes. O Locutor CLT fala através da voz homogeneizante do enunciador-universal à comunidade de professores da LI. Percebemos, no entanto, a presença de um *locutor-especialista* que poderia recorrer à LM para grupos de iniciantes. A memória discursiva de outros cursos, treinamentos, é nesse momento atualizada. Contudo, esse não é o desejo de P1, manifesto pela preposição *without (my mother tongue)*. O termo *avoiding* reforça essa sua tentativa de não utilização da LM, e caracteriza um conflito que se constitui no interior da *cena enunciativa*, mas de que o enunciador-universal, aparentemente, pretende dar conta.

Pela categoria da negação, o Locutor (L) continua enunciando pela voz do enunciador-universal e busca novamente o todo ao dizer *plan only the communicative language teaching*. O advérbio *only* mostra a busca da cientificidade nesse modelo, uma verdade inquestionável que reside ali, o valor que esse *locutor-professor* a ele atribui. No entanto, parece haver um silenciamento de outros locutores – *locutor-professor*, *locutor-aprendiz*, *locutor-coordenador*, nessa tentativa de exclusão. Esse Locutor busca promover a estabilização de sentidos para o CLT, pela ilusão de que é a fonte do dizer.

Há uma relação conflituosa entre os *lugares sociais* (*locutor-professor*, *locutor-aprendiz*, *locutor-coordenador*, etc.) e os lugares de dizer (enunciadores, pela univocidade do Locutor).

A importância que P1 atribui ao ensino da língua feito somente através do CLT (*plan only the communicative teaching*) mostra como sentidos de totalidade, de apreensão da língua como um todo homogêneo são produzidos e constituem o imaginário do professor brasileiro de LI que, ao idealizá-la, coloca-a em um lugar inatingível. Procurando o controle da língua pelo método, o dizer de P1 sugere que a aprendizagem é sem conflitos, apagando contradições que se estabelecem no contato com a LE. Essa ilusão de completude leva-nos a refletir sobre a representação do professor nativo. É o que veremos na próxima seção.

3.3 O mito do professor nativo

Quanto ao aspecto político, o planejar, somente pelo CLT, traria uma relação de identificação desse *locutor-professor* com o pertencimento ao espaço de enunciação do outro, do estrangeiro, o que traz o mito do professor nativo: ser aceito em outra discursividade por alguém que tem a autoridade para ensinar.

Grigoletto (2003a-2, p. 229) questiona essa representação do falante nativo como “aquele que tem domínio perfeito e completo sobre sua língua”. Segundo a autora,

[...] pode-se supor que a representação das línguas como objetos homogêneos e integralmente assimiláveis funcione, no registro imaginário dos falantes de línguas, como um patamar alcançado na língua materna [...] e, em decorrência, obtenível (e desejável) na aquisição da língua estrangeira. Ao menos no que se refere ao mito do falante nativo, todos os que lidam com o ensino de línguas estrangeiras estão certamente familiarizados com a força dessa idealização sobre a perfeição de desempenho do nativo em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para esse *locutor-professor*, em [30], o CLT é idealizado como o lugar de completude (*plan **only** the communicative language teaching*), possibilitando a entrada na discursividade do falante nativo (*without my mother tongue's hand*). A formulação a seguir reforça essa busca de pertencimento do lugar do professor-nativo. Vejamos como isto ocorre:

[31] I have also tried to present the language in a very **native-like way**, so that students could **master** the language **even without studying** it in the country where it is spoken. (TJ – P2)

A escolha por determinados termos nessas formulações, *native-like way*, *master the language*, *without studying* mostra como o Locutor, falando pelo enunciador-universal, nele se ancora para garantir a sustentabilidade de seu dizer, e se assegura em fechar o sentido do enunciado em uma homogeneidade aparente, ao acatar a pré-existência de uma verdade: a apresentação da LE, desse modo, garantiria o domínio sobre ela. Nesse ponto, o *aprendiz* seria apagado, a sua especificidade deixaria de existir e surgiria, em seu lugar, um *professor-quase nativo* que dominaria a LE. O dizer de Grigoletto (2003a-2, p. 358) ao referir-se ao discurso do livro didático, remete a essa representação:

A língua apresenta-se como a língua da união e do conagraamento entre povos e culturas e como bem comum que está acima de distinções de raça, classe social ou cultura. [...] ela aparece como língua homogênea e una, pois todos os falantes nativos empregam a mesma variante linguística e os estrangeiros expressam-se sem nenhuma marca de “estrangeiridade”.

A forma de apresentação da LI acontece pela idealização do CLT e deve ser, segundo esse *locutor-professor*, a mais próxima da do falante nativo – *native-like way*, *master the*

language even without studying it, ou o que ele imagina pudesse chegar perto dela, excluindo qualquer marca que pudesse identificar o *locutor-aluno* daquele espaço enunciativo. O mito do falante nativo pode ser observado nesta formulação.

Coracini (2003a-2, p. 142), problematizando a simulação das situações reais de comunicação entre os nativos da língua a ser aprendida, de que resulta o mito do falante nativo e do estrangeiro, no CLT, argumenta que “evita-se o confronto entre as línguas, passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos”. A autora continua sua reflexão (CORACINI, 2003a-2, p. 154):

[...] se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais [...], entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua.

Ao idealizar a língua e poder apresentá-la de uma maneira “quase nativa”, *native-like way*, esse professor, em [31], tem a ilusão de que o aprendiz poderia “dominá-la”, *master the language*, sem a necessidade de estudá-la. A representação que tem de si é a de um *locutor-professor* que está no controle do processo de ensino-aprendizagem, escamoteando as diferenças e sobretudo a história que cada aprendiz traz consigo, silenciando as inúmeras vozes que o constituem. As bases fundadoras dos discursos das metodologias e abordagens “pressupõem um sujeito consciente e dono de seus atos, capaz de, deliberadamente, atingir seus objetivos, transformando o mundo à sua volta” (MASCIA, 2003b, p. 212).

A imagem que esse *locutor-professor* parece ter a respeito da LE é que se ela for apresentada como um nativo faria, ela seria assimilada, os aprendizes poderiam “dominá-la”. Essa representação nos remete à influência da psicologia do comportamento (behaviorismo), presente nos métodos Áudio-oral e Audiovisual, segundo a qual, para que a aprendizagem ocorresse, seria preciso banir da sala de aula a LM. Esta interferiria de um modo negativo, tanto linguisticamente como culturalmente.

Contudo, transferir para a aprendizagem da LE processos de aprendizagem da LM, como naturalidade e espontaneidade, era o ideal a ser buscado por aquela teoria, desconsiderando-se a complexidade em relação à aprendizagem de línguas. Isso nos leva a pensar a respeito da simplificação das diferenças, como se LM e LE não possuíssem especificidades próprias, modos diferentes de funcionamento e, ao serem confrontadas, não apresentassem conflitos e estranhamentos.

As reflexões de Revuz (1998, p. 215) problematizando a tentativa de especialistas em ensino-aprendizagem de LE aproximarem a aprendizagem da LE às condições de aprendizagem da LM, como algo que acontece de forma natural, remetem à simplificação dos processos de aprendizagem de uma LE, discursivamente mostrada na formulação [31]. Segundo a autora:

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua [...].

A problematização LE *versus* LM é partilhada por Carmagnani (2003, p. 313), que argumenta ser impossível controlar “o todo” na LM. Segundo a autora:

É interessante notar que esse é um conceito muito disseminado, sobretudo quando a língua estrangeira está em jogo. Perde-se de vista, nessa concepção, que mesmo na língua materna, em qualquer tipo de negociação, não temos o controle do todo, apesar de sempre desejá-lo. Contudo, a ideia da objetividade e do sucesso garantidos com o domínio da língua estrangeira, além de ser muito difundida, é assumida como verdade inquestionável.

As reflexões de Carmagnani (2003, p. 313) e Revuz (1998, p. 215) sobre LM e LE também remetem ao dizer de P2, em [31], que evoca o ideal de oralidade buscado na discursividade do outro, imaginada como um lugar sem conflitos. Ao querer chegar à plenitude da comunicação, P2 poderá ensinar o aprendiz a falar e se expressar como um nativo o faria, dominando a língua (*present the language in a very native like way, students could master the language even without studying it*). Entretanto, o confronto com a LE provoca estranhamentos e nunca é “anódino”, no dizer de Revuz (1998, p. 215).

Pela sequência discursiva a seguir, procuraremos olhar como se estabelece um lugar de dizer que se apresenta como não sendo social, como estando fora da história, um lugar de enunciação a partir do qual se diz sobre o mundo, submetido ao regime do verdadeiro e do falso: um dizer que se coloca como válido para todos e cada um, independente de suas histórias, enquanto professores e aprendizes da LI.

[32] My choice of the subject “booking a room” was made based on the **needs** of **almost all** students considering it part of their “**package**” for **international communication**. (TJ – P3)

A análise dessa formulação também aponta para a busca da unicidade pelo Locutor, que fala pela voz aparentemente homogênea do enunciador-universal, que se apóia numa verdade pré-existente: a de que a necessidade de quase todos é comunicar-se internacionalmente; ela é inquestionável, pois percebemos o olhar onipresente desse observador da realidade que sabe o que é verdadeiro e bom. Ao dizer [...] *on the needs of almost all students* [...], o Locutor exclui alguns alunos que pudessem questionar essa verdade, e o efeito de sentido que daí pode-se depreender é que apenas poucos poderiam não querer se comunicar internacionalmente.

A necessidade de comunicação internacional se apresenta como ideal a ser buscado por aquele grupo de alunos; suas necessidades determinariam conteúdos temático-linguísticos, nomeados como *package*, selecionados pelo *locutor-professor*, enquanto enunciador universal, para tal fim. É interessante notar o modo de relação dos nomes *needs*, *package* com *international communication* no funcionamento do enunciado. A aparente unicidade da designação *international communication* representando o todo, a referência a ser buscada, é particularizada, especificada, determinada pelos substantivos *needs* e *package*. A enunciação dessa nomeação remete a princípios, no CLT, que falam da importância de se considerar as necessidades dos alunos na escolha de um determinado currículo. Também mobiliza um outro campo, o do turismo, ao recortar o nome “pacote”, que remete a viagens internacionais.

Assim, pode-se perceber como diferentes efeitos de sentido convivem na *cena enunciativa* pelo modo como se relacionam, produzindo o apagamento de *lugares sociais*.

A voz de outros locutores como, por exemplo, os *locutores-aprendizes-médicos*, ou os *locutores-aprendizes-advogados*, entre outros, enquanto *locutores-estudantes*, que não se interessam em comunicar-se internacionalmente, é silenciada, o que mostra um conflito dentro de um espaço de enunciação. Eles estão num lugar social de uma minoria que é excluída. O Locutor, no lugar do dizer do enunciador-universal, pode apagar o lugar social do *locutor-aprendiz-médico*, que mobilizaria argumentações próprias da medicina e deslocaria o sentido de *booking a room*, por exemplo, do campo do turismo, para sua área específica de conhecimento, *booking a (surgery) room*.

A busca de fixação de sentidos do todo em *communication* pode ser apreendida através do advérbio *all*, do substantivo *package* e do adjetivo *international*, e a existência de outros

lugares sociais, onde vozes outras são silenciadas³¹, como visto acima, no lugar social de *locutor-aprendiz*, apresentam contradição na relação com a voz homogênea do enunciador-universal, representado aqui pelo *locutor-professor*. Esse funcionamento do Locutor, dividido pelo jogo de representar-se como idêntico a si, quando não o é, constitui o processo pelo qual a enunciação apaga seu caráter social e histórico.

3.3.1 Imagem idealizada do “bom” professor

Analisaremos as sequências discursivas a seguir com enfoque na imagem idealizada do que seja ser “bom” professor, quando da tentativa de aplicação do CLT, proposto pelo programa de curso, no qual os participantes da pesquisa estavam inseridos. Procuraremos problematizar a noção de sujeito uno, centrado em si mesmo, pelo movimento que o professor faz, para controlar o processo de aprendizagem.

[33] But mainly, **even** if I had prepared the class in advance, **there would be always** some kind of **difficulties**, for instance, **I have forgotten** the CD **again** and I **should have started** the class with a listening activity. (TJ – P3)

[34] In my opinion, the class started well with a good rapport with the students which was good for **someone who had forgotten** the material. (TJ – P3)

As representações que essas sequências mostram a respeito das aulas desse professor e o olhar que ele tem de si, comparado ao que falta (aquilo que é dado pelo saber da instituição, pelo manual de formação de professores, dos livros dos teóricos), apontam formas de relação, analisadas a seguir, entre o professor com o aprendiz e o ensinar-aprender a LE.

A representação de um modelo ideal(izado) remete a um lugar onde o professor coloca-se inadequadamente em relação ao que deveria ser feito na aula, o que se deixa ver pelo uso dos advérbios *even* e *again*, pela forma modal *should have started* e pelas orações *there would be always some kind of difficulties* e *someone who had forgotten the material*. Ao analisar sua aula, o professor deixa entrever que ela poderia ter sido melhor, mais em consonância com o modelo do curso de formação, o que pode ser percebido pela forma negativa da predicação em

³¹ Orlandi (2001, 2005, p. 129): “Em princípio o silêncio não fala, ele significa”.

[33], apontando para a falta (*I have forgotten the CD again and I should have started the class with a listening activity*). Notamos um efeito de verdade inquestionável proveniente do discurso científico onde a objetividade, a padronização e homogeneização de conteúdos e conceitos tendem a se firmar como sentidos únicos no discurso de formação de professores e como um ideal a ser buscado. Procuraremos aprofundar esses aspectos nos próximos segmentos.

[35] I could **also realise that I had forgotten to do some drills or repetition** [...]. (TJ – P3)

[36] I **have never realized** that I had **so much TTT** in my classes. I think that the **main problem** with my classes is that I **do not do any of groupwork or pairwork**, where the students could be **motivated** by these activities. I have realized that this is my weakest point. (TJ – P3)

[37] Another point to consider was that I **was concerned** about **my timing** and I **had to finish on time**, because as **Harmer says** (no livro “**How to Teach English**”, um dos livros do curso): [...] **a good teacher has to be on time in his/her classes, well prepared** and that there are **no excuses to be late** or whatever. (TJ – P 3)

[38] I was also **worried** about **not to apply all the techniques** that **we had learnt in this course** because we only had about 50 minutes to give a class. (TJ – P3)

[39] Concerning **another point that Harmer said about good teachers** was that **what I was supposed to do** then. (TJ – P3)

A compreensão que o professor parece ter é a de que os princípios estabelecidos pelo manual estrangeiro deveriam ser seguidos, como se pode entrever pelos sintagmas em destaque nas formulações: [37] (*as Harmer says*), [38] (*I was worried about not to apply all the techniques that we had learnt in this course*) e [39] (*another point that Harmer said about good teachers was that what I was supposed to do then*). Essas sequências sugerem que ele é interpelado a agir e pensar sobre si, sobre suas práticas, a partir de um discurso pedagógico que

o ensino de LE promove, visando sua transformação pelo efeito de verdade ali contido. O CLT, como representação de um modelo ideal(izado), designa um lugar de “bom” professor.

Os dizeres apontam para um lugar que é constituído pela falta: em [36], falta de habilidade em promover a interação³² para um trabalho em grupo/pares (*the main problem with my classes is that I do not do any group or pair work*) e, desta maneira, os alunos não estão motivados (*where the students could be motivated by these activities*); em [33], falta de organização pelo esquecimento do material (*I have forgotten the CD again*); em [37], falta de controle do tempo para que este fosse utilizado mais pelos alunos e não por ele, professor (*I was concerned about my timing, I had so much TTT, etc.*).

Esses recortes sugerem um conflito a partir do lugar de professor entre a busca de completude pelo discurso do outro – aquilo que falta – pelas “verdades” ali contidas, reconhecidas por ele: *as Harmer says* em [37]; *another point that Harmer said about good teachers, what I was supposed to do* em [39] e a impossibilidade da aplicação, total ou parcial, desse modelo em sala de aula: *I was worried about not to apply all the techniques*, em [38]. Assim, o conteúdo a ser trabalhado em cada aula, pelo manual teórico, em [37], mostra-se um desafio para professores que têm responsabilidades assumidas com um currículo programático previamente estabelecido e objetivos institucionais.

No entanto, o que pretendemos problematizar é de que maneira a voz da verdade universal da metodologia, do discurso da teoria, da autoridade externa constrói o lugar de professor de LE, perpassado pela ideologia, onde não cabe a crítica ao modelo (apresentado como ideal), e sua auto-avaliação deve ser no sentido de a ele poder se adequar. A imagem que o professor vai construindo para si é a “imagem de um professor obediente, seguidor do material e da progressão proposta e imposta, pouco pensante e questionador [...]” (CORACINI, 2003b-3, p. 201). Ademais, pela argumentação da autora (2003a-2, p. 142), passa-se para o professor e, conseqüentemente, para o aprendiz, a imagem de que:

aprender línguas é uma atividade “sem conflitos” [...] [a aprendizagem] passa a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado. Constroem-se modelos do “bom aluno”, do “bom leitor”, do “bom produtor de texto”, do “bom aprendiz de língua estrangeira”, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões.

³² Coracini (2003b-3, p. 205) discute em “O Olhar da Ciência e a Construção do Professor de Língua” a questão da interação no discurso científico – (“aula interativa”, “professor-interativo”), “[...] que se acredita constituir a boa solução para os problemas da sala de aula.”

Vimos nas sequências [33], [34], [35], [36], [37], [38] e [39], anteriormente analisadas, um efeito de sentido de inadequação frente ao modelo idealizado. A análise também aponta, nesses mesmos excertos, para um outro deslocamento, ou seja, o de uma possibilidade de resistência à rigidez de passos a seguir do CLT. Ao lançar a hipótese de uma preparação de aula feita muito antes da aula efetivamente dada, P3 sugere o não-cumprimento do modo estabelecido pelo manual.

O advérbio *even*, funcionando como um operador argumentativo, e a expressão adverbial *in advance* (*even if I had prepared the class in advance*), em [33], esboçam essa possível resistência de P3 ao modelo imposto. “Mesmo” (*even*) tendo preparado a aula com antecedência, esse professor não controlará as dificuldades da sala de aula. A resistência firmar-se-á pelas próprias condições de adversidade das práticas pedagógicas, mostradas pelo sintagma *some kind of difficulties* (*there would be always some kind of difficulties*), pelo advérbio *again* (*I have forgotten the CD again*), e pela forma modal *should have started* (*I should have started the class with a listening activity*), em [33].

Essas sequências discursivas remetem a um sentido de que a dinâmica da sala de aula não pode ser regulada totalmente pelas proposições do livro-guia do curso e ela escapa a qualquer controle, pelas múltiplas variáveis que a aula apresenta. Entretanto, essa resistência parece não se estabelecer e P3 se volta para a segurança, mesmo que ilusória, da autoridade externa que o manual lhe traz: *as Harmer says*, em [37], para legitimar sua prática, lhe conferir poder para o que seria “correto”, ou “adequado” a se fazer.

A análise tem procurado observar que nessa busca pela cientificidade, dizeres sobre o CLT colocam o professor fora de sua historicidade, como se fosse possível mantê-lo neutro, ausente da complexidade do processo de ensinar e aprender uma LE. A respeito do discurso científico em sala de aula, Coracini (2003a-1, p. 323) afirma:

[...] os registros de aulas analisadas no âmbito de nossa pesquisa apontam para uma visão de cientificidade que atravessa o imaginário de professor e alunos de aula de língua (materna e estrangeira), de modo a determinar-lhes uma (suposta) postura de isenção diante do saber, como se o professor não passasse de um porta-voz de um saber objetivo, universal e, por isso mesmo, não fosse contaminado por ideologias, ou melhor ainda, por relações de poder, no dizer de Foucault [...] ao professor que, de um lado, curva-se diante das “descobertas”, verdadeiros fetiches, cujo processo de produção lhe é inacessível e, de outro, acredita-se mero intermediário – neutro, transparente – entre esse saber (exterior ao discurso de sala de aula) e o aluno que se curva (ou resiste) como “recipiente” dessas verdades.

Os dizeres de P3 remetem a essa “visão de cientificidade” de que nos fala a autora, uma vez que eles buscam ecoar a voz dos especialistas em ensino-aprendizagem de LI, do programa de curso em que estão inseridos. A suposta neutralidade diante do saber externo é confrontada pelas dificuldades do contexto de ensino desse professor.

O estudo de Mascia (2003b, p. 219) sobre discursos fundadores em metodologias e abordagens de ensino em LE, e anteriormente tomado como base para análise, nos leva a questionar os princípios de cunho universalista, apregoados pelos teóricos do CLT e presentes nas formulações de P3. A autora remete a Foucault³³:

tais discursos (a Abordagem Comunicativa como um deles) veiculam `verdadeiros regimes de verdade[...]. O discurso que se instaura é o discurso da falta, manifestado pela busca incessante de preenchimento, de completude, de neutralidade política, de controle do sujeito e de suas ações.

Pelo seu caráter totalitário, de “regime de verdade”, o modo de dizer o CLT apresenta-se intradiscursivamente homogêneo, revestido de aparente cientificidade, falando pela voz de todos. Em [37], P3 está diante de um dizer que pretende apagar sua história de convívio com a língua e com o ensino da língua, de seu saber-fazer, procurando torná-lo “neutro”, “transparente”, tomando emprestado as palavras de Coracini (2003a-1, p. 323). Pronto a fazer circular o modelo proposto, como se fosse um mero transmissor de conhecimento, enunciando: *As Harmer says* [37], P3 move-se de uma maneira conflituosa entre a busca pelo método ideal, lugar da completude e, em [33], as condições de sala de aula, que caracterizam sua prática, como um lugar da falta (*some kind of difficulties, I have forgotten the CD again, I should have started*). Dito de outra maneira, o método determina como deve ser, mas a prescrição se inviabiliza, pela impossibilidade de P3 controlar tudo o que acontece. Nesse embate, mostrado na *cena enunciativa*, o lugar de professor, no contexto de CLT é construído, perpassado pela pluralidade de vozes e pelo olhar do outro, imaginário, no qual ele pode se ver.

A concepção de sujeito, no CLT, traz a visão da ideologia modernista em Educação de que nos falam Usher e Edwards (1994, p. 29), a qual vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito, a partir do pressuposto de que é possível despertar a sua consciência, transformando toda a sociedade.

Essa concepção de sujeito racional e indiviso, mencionada pelos autores, parece estar presente no dizer de P3. Por um lado, a análise evoca um lugar para o professor que anseia pelo

³³ Foucault (1979, 2007, p. 12) – **A Microfísica do Poder**: “[...] toda sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade [...]”.

domínio, pelo controle, o que deveria estar de acordo com o CLT, dado seu caráter abrangente, do que é ensinar bem a LI e ensinar a aprendê-la. Em [36], pelo método, o professor deve falar pouco para que o aluno fale mais (*I have never realized that I had so much TTT -Teacher Talking Time*), fazer mais interação pelo trabalho de pares ou grupos (*the main problem with my classes is that I do not do any group work or pairwork*), motivar os alunos (*where the students could be motivated by these activities*). Em [37], pelo método, o professor deve usar corretamente o tempo em sala de aula (*I was concerned about my timing and I had to finish on time*), escutar a voz universal, do discurso “verdadeiro”, representado pelo dizer do teórico (*as Harmer says*).

Por outro lado, a análise remete à impossibilidade de P3 em exercer os preceitos do método, não só pelas variáveis que se apresentam na dinâmica da aula, como também por não estar neutro diante do conhecimento de caráter “universal”. Esse professor é perpassado por uma trama de vozes que faz ecoar outros discursos, o discurso do outro, atravessado por uma memória discursiva que, por sua vez, é constituída por uma pluralidade de filiações sócio-históricas. Pela conceituação peuchetiana (1983, 2002, p. 55):

[...] constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc.), as “coisas-a-saber” coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala” porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem.

Assim, pelo interdiscurso, memória de sentidos organizada pelo esquecimento (PÊCHEUX, 1983, 2002, p. 55), vozes outras se fazem ouvir, de outros processos didático-pedagógicos, de livros-curso, da própria instituição, inscritos em uma filiação que o fazem enunciar a partir de um lugar da falta e que, portanto, ainda não chegou a uma completude.

P3, em [36], ao afirmar que seu ponto fraco é não promover nenhum trabalho em pares e em grupos para motivar os alunos (*I have realized that this is my weakest point, the main problem with my classes is that I do not do any of groupwork or pairwork where the students could be motivated*), que o bom professor não deve falar muito (*I have never realised that I had so much TTT in my classes*) e, em [33], que não deve esquecer o material (*I have forgotten the CD again*) pela voz do Locutor, enquanto enunciador-universal, está ecoando a voz universal dos preceitos que compõem o CLT, a qual afirma o que foi negado nesses enunciados. O *locutor-professor*, ao afirmar esse dizer, denegando-o (não é para ser “assim”, de acordo com

um saber teórico recém-adquirido, mas sua realidade de sala de aula fez com que acontecesse “daquela maneira”), aponta para a falta que o constitui.

Pela experiência dessa aula, esse *locutor-professor* ressoa vozes em conflito. O Locutor, pelo enunciador-universal, representa a voz unívoca do CLT, mas é um lugar que se constitui em sua própria disparidade.

Na próxima seção continuaremos a observar a representação desse lugar de “bom” professor que o CLT busca construir.

3.4 A noção de progresso

O ideário comunicativo está ligado à noção de progresso de que trata Mascia (2003, p. 128) em seu estudo das filiações filosóficas da Abordagem Comunicativa³⁴. Segundo a autora, a Abordagem Comunicativa “é vista como um progresso, sempre que contrastada com as metodologias anteriores” (MASCIA, 2003, p. 151).

Pelas formulações de P2, a seguir, procuraremos observar como o professor é afetado pelo suposto teor de verdade veiculado pelo CLT. Um efeito de sentido de “transformação”, “progresso” de sua prática pedagógica, ao término do curso para a certificação internacional, pode ser depreendido nas formulações [40] e [41]; em [40], uma mudança para “melhor”; em [41], sua “satisfação” em “compreender” que a metodologia do programa está em conformidade com o “padrão internacional” por ele buscado e, em [42], sua necessidade de “melhorar”.

[40] Everything is **completely different now**, I can teach **much more comfortably** and my students are able to develop themselves **in a much easier** way. (TJ – P2)

³⁴ Mascia aborda os sistemas filosóficos pela conceitualização de Clark (**Curriculaum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987): “Clark levanta os sistemas filosóficos e sociopolíticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira: o Humanismo Clássico, o Reconstrucionismo e o Progressismo. O primeiro estaria relacionado com as características básicas de promoção das capacidades intelectuais (métodos com ênfase na transmissão cultural); o segundo implicaria mudança social através da educação planejada (métodos com ênfase no behaviorismo) e o terceiro, o Progressismo, caracterizar-se-ia pela visão do indivíduo como um todo (métodos com ênfase no desenvolvimento individual, como o Comunicativo)”. Ainda segundo Mascia (2003b, p. 128), “[...] podemos depreender que a Abordagem Comunicativa se relaciona com o Progressismo, que tem como ênfase o progresso do sujeito, supostamente indiviso, capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados”.

[41] What made me **feel really happy** was to **realize** that **the theories** I have been learning **shaped the international pattern**, besides the fact that I felt **entirely secure**³⁵ for **I knew all** it was about. (TJ – P2)

[42] I can see **my needs to get better at certain areas**, what I am **now** much **more aware of** and really **willing to improve**. (TJ – P2)

Pela análise das sequências [40] e [41], P2 parece ter vivenciado um momento de completa transformação (*everything is completely different now*), na primeira sequência discursiva [39], após uma aula que, a seu ver, foi bem sucedida, pela possibilidade que teve em aplicar os preceitos propostos pelo CLT – metodologia do curso. P2 parece se pautar pela busca do conhecimento do especialista em LI de poder ensinar, mesmo que imaginariamente, como o professor nativo o faz, como o CLT estabelece, uma vez que ele está se preparando, através do curso, para isso e está quase para ter o acesso a essa comunidade que “fala a mesma língua”.

Os advérbios *completely e now* e o sintagma, *much more comfortable*, em [40], parecem intensificar a satisfação, o conforto, que P2 sente ao ter capturado, ainda que ilusoriamente, um momento na discursividade do outro, do teórico nativo, a mudança que ele imagina ter ocorrido, ao enunciar *Everything is completely different now*. O pronome *everything* e o advérbio *completely* remetem a um efeito de completude, de totalidade, e o adjetivo *different*, assim como o advérbio *now*, sugerem o sentido de mudança, de transformação. A segunda parte da formulação, em [40], traz a presença do outro, o aprendiz, em seu dizer: *My students are able to develop themselves in a much easier way*. Pelas escolhas lexicais (*my students are able, develop themselves, much easier way*), depreende-se um lugar ideal, proporcionado pela metodologia, em que, talvez, a aprendizagem pudesse ocorrer mais facilmente.

O dizer de P2, em [41], aponta para um sentido de contentamento (*made me feel really happy*) por entender conceitos, terminologias (*to realise the theories I have been learning shaped the international pattern*) que a comunidade “científica” em ensino-aprendizagem de LI utiliza, por já fazer parte dela, ou quase, pela compreensão do que foi dito no seminário em ensino-aprendizagem de LI (*besides the fact that I felt entirely secure, for I knew all it was about*).

³⁵ O professor teve uma participação em um seminário em ensino-aprendizagem de LI, com a presença de David Nunan, teórico do campo do ELT.

A busca de pertencimento ao lugar do outro, de estar inserido no lugar do teórico da comunidade de professores de LI, reconhecida internacionalmente, e o sentido de “adequação” que isso possa lhe proporcionar, parecem estar aludidos no dizer de P2, em [41]. A possibilidade de um outro lugar, desse professor adentrar uma outra discursividade, do reconhecimento pelo outro – o da instituição estrangeira, imaginariamente pensado como “melhor” – evoca um sentido de mudança e transformação (*to realise **the theories I have been learning shaped the international pattern***).

Em [42] podemos perceber um sentido de busca continuada em direção ao progresso, que leva a sua transformação: *I can see my **need to get better** at certain areas, what I am much more aware of and really willing to improve*. Após o curso preparatório, o professor está muito mais “consciente” disso (*aware of*). O uso desse adjetivo remete a uma concepção de sujeito uno, centrado, que procura exercer o controle do processo ensino-aprendizagem, no CLT. O advérbio *really* em *really willing to improve* vem reforçar ainda mais sua busca (*willing to*) em melhorar (*improve*).

As formulações discursivas [40] e [41], quando contrastadas com a [42], apresentam conflitos no dizer de P2. Ao ser afetado pelo lugar do outro, com o qual se identifica nos aspectos teóricos-metodológicos (*everything is completely different now, the theories I have been learning shaped the international pattern*), não exclui a discursividade em que está, a de sua própria língua: quando ele se vê constituído pela falta, ao perceber que tem necessidade de “melhorar” em algumas áreas (*my needs to get better at certain áreas, I am now much more aware of and willing to improve*) em ensino-aprendizagem, para poder ensinar como ele imagina que ensinam os que pertencem ao círculo credenciado de professores. É pertinente trazermos a reflexão de Coracini (2003b-3, p. 200) sobre os cursos de formação de professores com teor proselitista:

[...] se aplicam também aos cursos de formação ou treinamento tanto *in praesentia* quanto *in absentia* (à distância), isto é, nota-se nesses cursos a mesma tendência ao aconselhamento, à recomendação, características de toda relação intersubjetiva em que um (no caso, o professor) reconhece no outro (especialista) e este em si mesmo, autoridade, poder, para decidir o que deve ser feito, o que o outro deve fazer e como fazer para melhorar o ensino ou a aprendizagem em direção a um ideal orientado para a verdade e para o engajamento social e político.

Pelo processo de identificação imaginária com o outro, o *locutor-especialista* em ensino-aprendizagem de LI, idealizado por ele, P2 tenta apagar as diferenças que os separam,

buscando a completude do método. Contudo, elas irrompem em seu dizer, em [42], pela falta, pela sua necessidade em se adequar ao modo “internacional” de ensinar a LE (*need to get better*), (*willing to improve*) para atingir esse lugar ideal para sua prática pedagógica. Esta questão é problematizada por Coracini (2003b-3, p. 200): “um (no caso, o professor) reconhece no outro (especialista) e este em si mesmo, autoridade, poder, para decidir o que deve ser feito para melhorar o ensino ou a aprendizagem”.

Parece ter havido uma linearidade no percurso de P2, cujos momentos foram marcados com um antes, um durante e um depois – prestes a acontecer – do curso de formação, para obtenção de uma certificação internacional: falar com a autoridade que a metodologia lhe confere e o progresso que fará, se dela fizer a aplicação adequada. Outras vozes que constituem P2 são silenciadas, quando ele busca assimilar dizeres de teor de verdade da Abordagem Comunicativa, em suas práticas, em direção ao “progresso”, um efeito de sentido de completude, no processo designativo do CLT.

3.5 Conclusões parciais

Neste capítulo, pudemos observar a tentativa de construção do referente CLT. É tão forte a busca pelo método, que a compreensão de processos de ensino-aprendizagem de LI, a possível entrada na LE, através dele, parece não ser um meio, um modo, mas um fim a ser atingido. Outras habilidades, que também possam levar à comunicação – não só a oral, bastante enfatizada no CLT – como a escrita, a compreensão auditiva, a leitura, são silenciadas pela voz do Locutor, enquanto enunciador universal e/ou genérico que, ao reforçar a busca pelo referente CLT, apaga configurações sociais e dessimetrias do dizer. Dito de outra forma, os conflitos próprios do *lugar social* (locutor-x), cuja posição no funcionamento da linguagem é fundamental, são escamoteadas no processo de construção da referência.

Assim, as formulações do *corpus* analisadas neste capítulo permitem perceber que o conflito é constante, pois as diferentes vozes dos locutores sociais se fazem presentes, num espaço de enunciação em que a LI apresenta o CLT como modelo ideal no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nossa pesquisa aponta para a tentativa de estabilização do sentido em processos de designação e construção de referência do CLT, como se ele fosse transparente, percebido da mesma maneira por todos, revestido de uma verdade científica, inquestionável, que se ancora nas instituições, nos centros de línguas, no universo do ELT – um objeto real a ser alcançado. Pela idealização do modelo comunicativo, há uma busca de

homogeneidade, de transparência para a designação CLT, silenciando vozes que constituem os professores em tentativas de abafamento de possíveis modos de ensinar que não se coadunam com o CLT e a complexidade do ensinar-aprender a LE.

Procuramos problematizar o CLT como método ideal(izado) que preconiza o uso exclusivo da LI, atribuindo à LM possíveis interferências no processo de aprendizagem da língua. Essa busca pelo lugar de completude proporcionado pelo CLT trouxe à reflexão o mito do professor nativo, ou seja, pela aplicação correta do método não haveria estranhamentos, conflitos, no contato com a LE – esta seria “assimilada”, “falada” de uma forma natural, podendo ser dominada (*students could master the language even without studying it*).

A análise observou efeitos de sentido de progresso e transformação nos dizeres de professores, ao término do curso para a certificação internacional, engendrando possibilidades de inserção, de pertencimento à comunidade de professores de LI, o que legitimaria suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso de análise, gostaríamos de fazer algumas considerações a respeito da hipótese lançada no início deste trabalho. O interesse que a Abordagem Comunicativa desperta entre os professores de inglês de nossa pesquisa, a abrangência do nome, a circulação de efeitos de sentidos vários no contexto de ensino-aprendizagem da LI, nos motivaram a constituir esse tema como objeto de estudo e justificaram nossa escolha para a referida análise.

Adotando o aparato teórico e metodológico da Semântica Histórica da Enunciação, em confluência com a Análise do Discurso, buscamos analisar processos de designação e constituição de referência no *corpus* selecionado. O conjunto de textos produzidos durante o curso para a certificação internacional da didática de LI, que teve o CLT como princípio norteador, nos possibilitou perceber as várias vozes que emergem desse discurso, o que nos fez considerar pertinente empreendermos uma reflexão do ponto de vista acadêmico, não para detectar sentidos, mas para observar como eles circulam, como se movimentam na *cena enunciativa*.

A apresentação das abordagens e metodologias feita inicialmente nos permitiu compreender os efeitos de pré-construídos na constituição de sentidos da Abordagem Comunicativa. O suposto caráter inovador, preconizado pelo método, rememora conceitos de outros discursos em ensino-aprendizagem de LE.

A análise das formulações discursivas dos teóricos para a expressão *communicative language teaching* aponta para uma não-estabilização de sentidos. Observamos a relação de alternância dos nomes *approach* e *teaching* ao se referirem à *communicative language teaching*, num jogo do dizer que não excluiu o conflito, no modo como eles se relacionam, constituindo, dessa maneira, efeitos de sentidos distintos. A análise mostrou a presença de vários locutores falando pela voz unívoca de um Locutor, que se dividiu também na voz de um enunciador-universal. Assim, o sentido da enunciação é produzido por essa divisão, por essa disparidade do Locutor a si.

Ao mesmo tempo que as designações CLT e CA se mostraram, num primeiro momento, coincidentes, com uma aparência homogênea, cristalizadas pela repetição e uso contínuo, ao serem confrontadas pela análise se mostraram vulneráveis à divisão do Locutor (L) em *locutores-especialistas*, *locutores-formadores*, *locutores-reflexivos*, etc. e dividiram a

cena enunciativa com enunciadores, ora com o enunciador-universal, ora com o enunciador-genérico. Da autoridade que o lugar lhes conferiu enunciaram tanto “verdades incontestáveis” sobre a metodologia, como recortaram uma memória que trouxe legitimidade a seu dizer. Esse efeito pode ser percebido pelo uso das siglas, normalmente usadas nesse universo de ensino-aprendizagem da LI, como unidades referenciais convencionalizadas, o que poderia conferir também um aspecto de familiaridade, do saber do que se fala, além do caráter de cientificidade no gesto de siglar. Sob esse aspecto, há uma tentativa de construção referencial, homogeneizante, para as designações, quando, por exemplo, o professor enuncia: *plan only the CLT*; porém, a análise mostrou que as siglas, operando contraditoriamente na linguagem, deslizam para sentidos que escapam ao sentido único que a aparente fixação das letras, agrupadas no texto, parece conferir. No jogo das vozes constitutivas e dissonantes, subjacentes a elas, como se pode observar também no das siglas denominadas *TTT* e *STT*, equívocos e conflitos se mostram na relação falante-língua, enquanto afetado pelos *locutores sociais*, provocando instabilidade para a designação (*I had a low TTT and the class was centred on me*).

No processo de constituição de sentidos do CLT percebemos um efeito de evidência aos nomes analisados, como se a memória de comunicativo não fosse interpretada de posições pré-construídas em ensino-aprendizagem de LE. A análise aponta um constante movimento de busca de fixação do “bom sentido” de *comunicativo*. A sigla CLT, apresentada como um “rótulo”, parece designar uma gama de “tudo” o que é comunicação, engendrando exclusões. Fora dessa esfera de abrangência, não haveria comunicação ou trabalho sobre a competência comunicativa, o que instaurou dicotomias: *dentro* (comunicativo) X *fora* (não-comunicativo), *métodos antigos* X *métodos modernos*, etc. Recorremos a alguns dispositivos analíticos de teorias argumentativas para buscar compreender melhor essas polaridades (polo positivo X polo negativo). A escala de gradações de Ducrot (1989, p. 31) e o conceito de *topos* iluminaram a análise e nos permitiram enxergar a movência dos sentidos em direção a esses polos.

A análise também procurou desnaturalizar alguns sentidos, oriundos desses movimentos dicotômicos, e propusemos uma discussão que nos levou a compreendê-los como parte dos processos designativos que se estabelecem nas práticas discursivas sobre/no CLT, e que também nos constituem enquanto sujeitos afetados pelos dizeres em torno do ensino-aprendizagem de LE.

Essa busca de transparência do sentido colocou o *locutor-especialista*, a partir de premissas do verdadeiro e do falso, falando pela voz do enunciador-universal, e tornou

possível a divisão *comunicativo/não comunicativo*. O CLT, como representação do lugar da verdade a ser atingido, propôs soluções para práticas pedagógicas, efeito de sentido esse apreendido pelos dizeres do *corpus*.

Pudemos observar que há um caminho de busca idealizada do referente CLT. Houve deslocamento de sentido de um processo, um modo, para um fim, dado o efeito de verdade inquestionável, de cientificidade, que o sentido quer construir para a metodologia, apagando a historicidade dos sujeitos e as condições de produção dos discursos.

A apresentação da língua, da mesma maneira que um nativo o faria (*present the language in a very native-like way*), traz para o aprendiz a percepção de que o contato com ela é uma atividade sem conflitos, fazendo emergir à *cena enunciativa* o mito do falante nativo, aquele que tem o domínio completo sobre ela. Por essa representação, a língua é tomada como um objeto homogêneo, que pode ser adquirida em sua totalidade e assimilada por processos similares aos do falante de LI.

A representação do CLT como modelo ideal(izado) remete ao imaginário de professores como uma maneira natural de se chegar ao domínio da língua (*master the language*). Embora a força desse mito opere argumentativamente, evocando um sentido de facilitação de processos de aquisição da LE, a análise apontou para um lugar não-atingível (*I can see my needs to get better at certain áreas*), (*I am willing to improve*). Essa busca sugeriu também sentidos de mudança e transformação nas práticas pedagógicas de professores, rumo a um progresso continuado, pós-término do programa de curso, o que poderia conferir-lhes maior legitimidade, possibilitando-lhes acesso à comunidade da didática de LI, com a certificação internacional.

A concepção de língua como objeto homogêneo, instrumento de comunicação, subjaz à representação que traz o mito do professor nativo. Pelo seu viés utilitarista, contrapõe-se à perspectiva discursiva defendida por Revuz (1998, p. 217), ou seja, a língua como matéria estruturante do psiquismo humano: “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”.

Procuramos compreender melhor o dizer do professor participante da pesquisa e o funcionamento do lugar que ocupa na cadeia discursiva. Foi levada a questionamento a concepção de sujeito do CLT – cartesiano, intencional, controlador do processo ensino-aprendizagem. Notamos que a busca pela cientificidade, proposta pela metodologia estrangeira, coloca-o numa posição de neutralidade, fora de sua historicidade, a partir de uma imagem idealizada do que é ser um “bom professor” de LE. Embora o CLT pareça contemplar as individualidades, ao abordar o conceito de aula centrada no aprendiz (*they*

provide a student-centred class), na aprendizagem da LE, o que se percebe é que ele estabelece, de um modo generalizante, as necessidades e objetivos dos alunos.

Os recortes discursivos também apontaram para o discurso da falta, do desejo de completude que move os professores em busca do lugar ideal onde a aprendizagem parece se dar. Pelo regime de verdade, veiculado pela metodologia do curso, percebe-se que houve um movimento de sujeição a essas verdades constituídas, embora a análise tenha esboçado em um momento um tênue movimento de resistência a elas. Levantamos um questionamento acerca de como essas verdades convocam o professor de LI a assumir um lugar que está no imaginário, pelas representações de CLT analisadas, remetendo à busca de totalidade. Procuramos problematizar efeitos de sentido de completude depreendidos dessa abordagem, como uma grande panaceia para o ensino da língua, um objeto a ser dominado.

Ao refletir sobre processos designativos de nomes acerca do CLT, pela análise das formulações discursivas do *corpus*, buscamos desnaturalizar alguns sentidos cristalizados por práticas pedagógicas que tentam homogeneizar, que não supõem conflitos e heterogeneidades. Problematicamos o convívio dos professores com o CLT, que parece desconsiderar as singularidades em nosso espaço de enunciação. Há uma ilusão de que eles podem ser atravessados pelo método, assumindo um lugar de neutralidade política, não sendo perpassados pela ideologia e por suas histórias, contingentes de seus saberes-fazer. Esperamos que, pelas reflexões propostas, possamos contribuir para uma melhor compreensão desse lugar discursivo que se delineia, ressignificado pelas contradições e equívocos do dizer, e que nos constituem enquanto professores brasileiros de LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes. 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2008.

ALLWRIGHT, R. Language learning through communication practice. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ALLWRIGHT, A. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v. 7, p. 113-141, 2003.

ANTHONY, E. Approach, Method, Technique. **English Language Teaching Journal**. Oxford. v. 2, n. 17, p. 63-67, 1963.

ARAÚJO, C. A. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C; FRANÇA, V. V. (Org.) **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-130.

AUSTIN, J. L. (1962) **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BAX, S. The end of CLT: a context approach to language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 57, n. 3, jul, p. 278-287, 2003.

BENVENISTE, E. (1966) **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 161-189.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

BREEN, M.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BROWN, D. **Teaching by principles**. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, C. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Ed.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. (1973) The status of pedagogical grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 72-81.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 111-134.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 305-316.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**. Massachusetts: MIT Press Cambridge, 1965.

COUNCIL OF EUROPE. Website : Disponível em: www.coe.int. Acesso em: 11/04/2009

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 33-57, fev. 1998.

CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003a-1. p. 319-336.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003a-2. p. 139-159.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre a língua materna e língua estrangeira na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003b-1. p. 305-327.

CORACINI, M. J. R. F. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre a língua materna e língua estrangeira na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003b-2. p. 271-289.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre língua materna e língua estrangeira na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003b-3. p. 193-210.

CORACINI, M. J. R. F. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: CORACINI, M. J. R. J.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (Org.) **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

CORACINI, M. J. R. J. A sedução do discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. In: **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 225-247.

DUCROT, O. (1984) **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

ELLIS, G. How culturally appropriate is the communicative approach? **ELT Journal**, Oxford, v. 50, n. 3, p. 213-218, jul., 1996.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The functional-notional approach**: from theory to practice. Oxford: Oxford University Press, 1983.

FOUCAULT, M. (1969) **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**: uma reflexão em Linguística Aplicada. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

GRICE, H. P. (1967) Logic and conversation. In: COLE, P.; MOGAN, J. (Ed.) **Syntax and Semantics**. v. 3. New York: Academic Press, 1975.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003a-1. p. 351-362.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003a-2. p. 223-235.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUPTA, D. CLT in India: context and methodology come together. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 3, p. 266-269, jul. 2004. p. 266-269.

HARMER, J. **How to teach English**. Cambridge, UK: Longman, 1998.

HARMER, J. Popular culture, methods, and context. **ELT Journal**, Oxford, v. 57, n. 3, p. 288-294, 2003. p. 288-294.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Cambridge, UK: Longman, 2007.

HOHFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V.; (Org). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

HYMES, D. (1971) On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 5-26.

KRAMSCH, C. Foreign Languages: between knowledge and power. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 26, n. 4, p. 545-567, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Tesol methods: changing tracks, challenging trends. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-61, 2006.

LEWIS, M. Implementing the lexical approach: putting theory into practice. **Hove**. UK. v. 3, n. 1, p. 223, 1997.

LIAO, X. The need for communicative language teaching in China. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 3, p. 270-273, jul., 2004.

LITTLEWOOD, W. The task based approach: some questions and some suggestions. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 4, p. 319-326, 2004.

LITTLEWOOD, W. (1981) **Communicative language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

MASCIA, M. A. A. Os regimes de verdade. In: MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras. 2003. p. 127-162.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre língua materna e língua estrangeira na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 211-222.

MEDGYES, P. Queries from a communicative teacher. **ELT Journal**, Oxford, v. 40, n. 2, abr. p. 107-112, 1986.

MONTE-MÓR, W. M. **Aspecto ideologizante do ensino de LE no Brasil**. 1992. 197 p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP. 1992.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Sydney: Cambridge University Press, 1989.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. P. (2001) **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

PASSOS, D. M. S. P. **Linguagem, política e ecologia**: uma análise do discurso de partidos verdes. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. (1983) **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PRAHBU, N. S. **Second language pedagogy**: a perspective. Oxford. v. 3, n. 1. p. 1-32, 1987.

PRAHBU, N. S. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/journals/tesol.html>. Acesso em: 08/07/2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Ed. SBS, 2006 (Portfolio SBS, 13).

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.) (2002) **Methodology in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (1986) **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

SEARLE, J. R. **The philosophy of language**. Oxford: Oxford University Press, 1969.

SERRANI, S. M. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SOUZA, L. M. T. M. **O movimento comunicativo no ensino de línguas estrangeiras: abordagem e abordagens**. 1986. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP, 1986.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 50, n. 1, p. 9-15, jan., 1996.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. London/New York: Routledge, 1994.

WIDDOWSON, H. G. (1972) The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 117-121.

WIDDOWSON, H. G. (1978) **O ensino de línguas para comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed.. Campinas: Pontes, 2005.

WILKINS, A. D. (1974) Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 91-98.

ZAHORIK, J. A. Acquiring teaching skills. **Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2. p. 21-25, 1986. p. 21-25.

ANEXO 1

Relação das sequências discursivas analisadas:

[1] In recent years there has been some **dramatic shifts** in attitude towards both language and learning. This has sometimes **resulted in contradictory messages** to the teaching profession, which, in turn, **has led to confusion**. A great deal has been **written and said about CLT**, and it is **something of a misnomer to talk about the “communicative approach”**, as **there is a family of approaches, each member of which claims to be “communicative”** (in fact, it is difficult to find approaches which claim not to be communicative). (NUNAN, 1996, p.12)

[2] Is there a **currently recognized approach** that is a generally accepted **norm** in the field? The answer is a **qualified yes**. That **qualified yes** can be captured in the term **communicative language teaching (CLT)** [...] No one these days **would admit to a disbelief in principles of CLT**; they would be **marked as heretic**. (BROWN, p.77, 78)

[3] There have been recurrent attempts to take stock of CLT and to identify its characteristic features and in areas such as teacher training, the principles of CLT are **largely treated as clearly understood and accepted**. **Despite this apparent unanimity, many teachers remain somewhat confused about what exactly CLT is**. (THOMPSON, 1996, p. 9)

[4] At the **more abstract end** there is **general agreement** that CLT **involves an emphasis on communicating** by means of the foreign language (**the way in which this ideal is expressed** tends, as here, to be **so vague** as to **make it difficult to disagree with**); at the **practical classroom end**, **CLT is strongly associated with a number of particular activity types**, such as problem-solving and pair work. **But in the middle ground, the area where theory meets practice things become less certain**. (THOMPSON, 1996, p. 9)

[5] [...] **what exactly does CLT set out to teach? Is there such a thing as a communicative language syllabus? If so, what does it consist of? Is it a notional-functional syllabus under a new name? Or does CLT only exist as a methodological approach[...]**? (THOMPSON, 1996, p. 9)

[6] [...] **I’m constantly struck by the very disparate perceptions they (teachers) have of CLT**. (THOMPSON, 1996, p. 9)

[7] Techniques [for teaching language] can be thought of as falling into a continuum of possibilities between **highly manipulative** and **very communicative** in their nature. **At the extreme end of the manipulative side**, a technique would be **totally controlled** by the teacher and predicted response from the student (s). **At the communicative extreme**, student responses would be **completely open ended** and therefore unpredictable. Examples include story-telling, brainstorming, role-plays, certain games, etc. (BROWN, 1994, p. 137)

[8] Theory-philosophy conceptions **require teachers first to understand the theory underlying the methodology** and **then to teach in such a way that the theory is realized in classroom practice**. With CLT, for example, **lessons, syllabi, materials, and teaching techniques** can be judged as *more or*

less “*communicative*”. Specifications as to what constitutes “communicative teaching” have been proposed, and a **teacher’s performance** can be assessed according to the *degree of “communicativeness”* in his or her lessons. (RICHARDS, 2002, p. 24)

[9] **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 progressista**. Esta última **tendência** tem se mostrado particularmente **pródiga em possibilidades** e por isso também se **difrata em outras realizações**[...]. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 8)

[10] A **communicative technique** would **involve students in a “mixer”** in which they **go around the room getting information** from say, four five other students. At the more **advanced levels**, of course, a **simple question** or problem posed by the teacher **can lead to sustained meaningful student communication between student and teacher**, in pairs or small groups. (BROWN, 1994, p. 138)

[11] Things I would like to try myself: **to teach a beginner group without my mother tongue’s hand, avoiding any kind of hard time for my learners, and plan only the “communicative language teaching”**. (TOR – P1)

[12] In this class I managed to have **a low TTT. I centred the class on me rather than on the students**, what could have been **more interesting and meaningful**, more **in accordance with the “communicative approach”**. I’m sure they have learned, but if I had **involved them more**, the class would have been **more enjoyable for all of us**. (TJ – P4)

[13] [...] lesson preparation full and complete at all times. However, the teacher faced some **difficulty in following the communicative model stages**. Consequently I **couldn’t understand well the aim of certain stages**. (TOR – P1)

[14] I must start this journal describing how I felt when I entered the classroom. I wasn’t really relaxed and well because I worried too much about the approach I had to follow. **The Communicative approach** is **really interesting**, but I had never taught through it before. (TJ – P4)

[15] I can say that now **I realize that the Communicative approach really works when the teacher reflects on how to lead the class stages by supporting the students, guiding and giving them opportunities to do so**. (TJ– P4)

[16] On the other hand, I had to reflect more such as **the communicative approach**, group interaction and how to pace the lesson, being more specific on grammar explanations. (A3 – P4)

[17] I could understand clearly the class development and how the teacher worked each stage she had planned. She used her empathy to keep students’s attention and class management, dealing with students’s difficulties and reluctance on speaking English, but **the communicative approach made the teacher more confident and students receptive. This kind of approach really works** and I have started using it in my lesson plans. (A3 – P4)

[18] While they were involved in each stage, I played a background sound providing them with a **comfortable atmosphere** along the class. At the end of the class, I asked them to read their corrected examples loudly, in order to check their pronunciation, intonation and production. I planned to work with **task-based teaching model**; I could then realize that it is harder than **the communicative approach**. However, it was a great experience to put in practice a teaching model that I had never worked before, at least consciously. (TJ – P5)

[19] Generally, the teaching models are for successful language learning. Based on this **the Communicative Language Teaching** could have been chosen to be developed with this matter. If you give a **function** instead of the bits of grammar, the learners will get the idea and how to use it in an **effective** speed. For instance, I would ask the learners to give me some simple past sentences, according to their **real lives** and then ask them to say what action happened before the previous one. Instantly learners will be able to understand the use of English based **only on the functions** worked in class. (A1– P1)

[20] She prefers **the communicative approach**. She **likes to be exposed all class long** and to **feel how it really works**. However she goes too deep into the use of English requesting some answers based on grammar translation. Although being interested in knowing the language, she accepts when the teacher explains that it is not important for the communication aim. (A2 – P1)

[21] I will write mainly about one class. I think it was special because the teacher tried a methodology she wasn't used to and, in my opinion, it was perfect. The lesson was aimed on language (used to) and **the communicative approach** was used. She was much prepared and showed confidence through the class. I could see clearly the **ESA elements** and all the theoretical concepts we have studied were applied naturally with great expertise, leading her class to effectiveness. (A3– P2)

[22] The teacher developed different materials to work in class and the details as well. As she was using **the communicative approach**, she **tended to downplay the study phase**.” “...since she was using **the communicative approach**, she had to **emphasize activation and downplay writing and study**. The **rough tune** was very important to make students understand the model sentences. (A3 – P2)

[23] I chose two **methodologies** to work with: **communicative** and **task-teach-task**. I had a **preference for them because I realized they enhance communication and practice**, keep students **actively involved** in class; if these methodologies are worked properly, they provide a student-centered class and they are easy to promote students autonomy. (C – P2)

[24] We should keep in mind that **people learn languages not to know that language but to communicate**. Therefore, Skyline approach has far more to do with **Communicative Language Teaching** in which learners are constantly exposed to language in motivating contexts and are given opportunities to use that language and skills through a wide variety of tasks, from controlled to relatively free ones. (A1 – P6)

[25] This lesson worked very well because students were **really engaged** in the topic, the teacher used a **very communicative approach** in all the stages and there was a **very good interaction** between the teacher and the students and also among the students themselves. In the end we could realize that **students had really learned the structure presented in a very enjoyable way**. (A3 – P6)

[26] Throughout this course I could learn a lot about **methodology, teaching models, ESA elements**, lesson planning and all those things pertinent to teaching and learning. On the account of the principles I learned, I could assert that during my teaching practice I **adopted the communicative approach** in my lessons, since my learners were **engaged to communicate more rather than study the theory** behind the principle to be learned. (C – P6)

[27] For basic and intermediate learners I could also use **the Communicative Language Teaching Model**, mainly when I found it appropriate to **expose students to language and work on “functions” rather than on “grammar”**. (C – P6)

[28] In this class I managed to have a **low TTT** [...] I **centered the class on me** rather than on the students, what could have been more interesting and meaningful, **more in accordance with “the communicative approach**. (TJ – P4)

[29] I liked the way I planned the class because I could see that the more involved the students are, the easier is to teach and I didn't feel tired in the end as I used to. **I had a low TTT and my class was teacher-centred**. (TJ – P2)

[30] Things I would like to try myself: **to teach a beginner group without my mother tongue's hand**, avoiding any kind of hard time for my learner, and **plan only the communicative language teaching**. (TOR – P1)

[31] I have also tried to present the language in a very **native-like way**, so that students could **master the language even without studying it** in the country where it is spoken. (TJ – P2)

[32] My choice of the subject “booking a room” was made based on the **needs of almost all students** considering it part of their **“package” for international communication**. (TJ – P3)

[33] But mainly, **even** if I had prepared the class in advance, there would be always some kind of **difficulties**, for instance, I **have forgotten the CD again** and **I should have started the class with a listening activity**. (TJ – P3)

[34] In my opinion, **the class started well** with a **good rapport with the students which was good for someone who had forgotten the material**. (TJ – P3)

[35] I could **also realize that I had forgotten to do some drills or repetition** [...]. (TJ – P3)

[36] **I have never realized** that I had **so much TTT** (Teacher Talking Time) in my classes. I think that the **main problem** with my classes is that **I do not do any of groupwork or pairwork, where the students could be motivated** by these activities. I have realized that this is **my weakest point**. (TJ – P3)

[37] Another point to consider was that **I was concerned about my timing** and **I had to finish on time because as Harmer says: [...] a good teacher has to be on time in his/her** classes, well prepared and that there are **no excuses to be late** or whatever. (TJ – P3)

[38] I was also **worried about not to apply all the techniques that we had learnt in this course** because we only had about 50 minutes to give a class. (TJ – P3)

[39] Concerning another point **that Harmer said about good teachers** was that what I **was supposed to do then**. (TJ – P3)

[40] **Everything is completely different now**, I can teach **much more comfortably** and my **students are able to develop themselves in a much easier way**. (TJ – P2)

[41] What made me **feel really happy** was to **realize** that **the theories** I have been learning **shaped the international pattern** besides the fact that **I felt entirely secure** for **I knew all** it was about. (TJ – P2)

[42] I can see **my needs to get better** at certain areas, what I am **now much more aware of** and **really willing to improve**. (TJ – P2)

ANEXO 2

Tradução das sequências discursivas analisadas:

[01] Nos últimos anos tem havido **mudanças significativas** com relação à língua e à aprendizagem da língua. Isto tem, algumas vezes, **resultado em mensagens contraditórias** aos professores, os quais, por sua vez, podem ser confundidos. Muito tem sido **escrito e falado sobre o CLT**, e é **errôneo falar sobre a “abordagem comunicativa”**, uma vez que há uma família de abordagens, cada membro reivindicando ser “comunicativo” (de fato, é difícil encontrar abordagens que não se dizem comunicativas). (NUNAN, 1996, p. 12)

[02] Há uma **abordagem atual reconhecida** que é uma **norma geralmente aceita** nesse campo? A resposta é um **sim com s maiúsculo**. Esse **sim com s maiúsculo** pode ser visualizado no termo **ensino comunicativo de língua** (*communicative language teaching-CLT*) [...] **Ninguém** nos dias de hoje **admitiria uma descrença nos princípios do CLT**; eles seriam considerados hereges. (BROWN, p. 77-78)

[03] Tem havido tentativas recorrentes para inventariar o CLT e para identificar suas características e, em áreas como a de formação de professores, os **princípios do CLT são amplamente considerados como claramente entendidos e aceitos**. Apesar desta unanimidade aparente, muitos professores permanecem um tanto confusos sobre o que exatamente é o CLT. (THOMPSON, 1996, p. 9)

[04] Sob uma **perspectiva mais abstrata** há **concordância geral** que o CLT **ênfatiza a comunicação** através da língua estrangeira (a maneira pela qual este ideal se manifesta tende a ser tão vago que é difícil discordar dele); **pelo lado prático da sala de aula, o CLT é fortemente associado a uma série de atividades específicas**, tais como solução de problemas e atividades em pares. **Mas no meio campo, a área onde a teoria encontra a prática, as coisas se tornam menos certas**. (THOMSON, 1996, p. 9)

[05] [...] **o que exatamente o CLT se propõe a ensinar?** É algo parecido com um **currículo de língua comunicativo**? Em caso afirmativo, no que ele consiste? É um **currículo nócio-funcional** sob um novo nome? **Ou o CLT apenas existe como uma abordagem metodológica**[...]? (THOMPSON, 1996, p.9)

[06] **Eu fico constantemente impressionado pelas percepções muito díspares que eles (os professores) tem do CLT**. (THOMPSON, 1996, p. 9)

[07] As técnicas [para o ensino da língua] podem ser pensadas como um contínuo de possibilidades entre **altamente manipulativas e muito comunicativas** em suas naturezas. **Na extrema ponta do lado manipulativo**, uma técnica seria **totalmente controlada** pelo professor e a **resposta previsível** pelo(s) aluno(s). **Na extrema ponta do lado comunicativo**, as respostas do(s) aluno(s) seriam **completamente abertas** e, portanto, **imprevisíveis**. Exemplos incluem contação de histórias, “brainstorming”, teatralização, certos jogos, etc. (BROWN, 1994, p. 137)

[08] As concepções baseadas em teorias filosóficas **requerem dos professores**, primeiramente, o **entendimento da teoria subjacente à metodologia** para, então, **poderem ensinar de tal maneira** que a **teoria se realiza na prática da sala de aula**. Com o CLT, por exemplo, **as aulas, currículos, materiais, e técnicas de ensino** podem ser julgados como **mais ou menos “comunicativos”**. Especificações do que constitui o **“ensino comunicativo”** foram propostas, e o **desempenho do professor** pode ser avaliado de acordo com o **grau de “comunicativismo”** em suas aulas. (RICHARDS, 2002, p. 24)

[09] **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 progressista**. Esta última **tendência** tem se mostrado particularmente **pródiga em possibilidades** e por isso também se **difrata em outras realizações [...]**. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 8)

[10] **Uma técnica comunicativa envolveria os alunos em uma “batedeira”** na qual eles se **movimentam pela sala de aula, obtendo informação** de quatro ou cinco outros alunos. Nos **níveis mais avançados**, certamente uma **simples pergunta** ou problema colocado pelo professor **pode levar** a uma **comunicação eficaz e auto-sustentável entre aluno e professor, em pares ou pequenos grupos**. (BROWN, 1994, p. 138)

[11] Coisas que eu gostaria de experimentar: **ensinar um grupo de iniciantes sem a ajuda da língua materna, evitando qualquer tipo de constrangimento a meus aprendizes, e planejar apenas o “ensino comunicativo de língua”** (*communicative language teaching*). (TOR – P1)

[12] Nesta aula eu consegui **falar pouco** (*low TTT*)³⁶ **Eu centralizei a aula em mim em vez de centralizá-la nos alunos**, o que poderia **ter sido mais interessante e significativo, mais de acordo com a “abordagem comunicativa”**. Eu tenho certeza de que eles aprenderam, **mas se eu os tivesse envolvido mais, a aula poderia ter sido mais agradável para todos nós**. (TJ – P4)

[13] [...] A preparação da aula foi completa todas as vezes. Entretanto, o professor **encontrou alguma dificuldade ao seguir os estágios do modelo comunicativo**. Consequentemente, **eu não pude entender bem o objetivo de alguns deles**. (TOR – P1)

[14] Eu devo começar este diário (*journal*) descrevendo como eu me senti quando eu entrei na sala de aula. Eu não estava realmente relaxado e bem porque eu me preocupei demais com a abordagem que eu tinha que seguir. **A Abordagem Comunicativa é realmente interessante**, mas eu nunca havia ensinado através dela antes. (TJ – P4)

[15] Eu posso dizer que **agora eu compreendo que a Abordagem Comunicativa realmente funciona quando** o professor reflete a respeito de como conduzir os estágios da aula, apoiando os alunos, os guiando e dando-lhes oportunidades para que isso aconteça. (TJ – P4)

[16] Por outro lado, eu tive que refletir mais **sobre a abordagem comunicativa**, a interação de grupo e como dar ritmo à aula, sendo mais específico nas explicações da gramática. (A3 – P4)

³⁶ TTT (*Teacher Talking Time*): tempo reduzido de exposição do professor na aula.

[17] Eu pude entender claramente o desenvolvimento da aula e como a professora trabalhou cada estágio que ela havia planejado. Ela usou sua empatia para manter a atenção dos alunos e o gerenciamento da aula, lidando com as dificuldades dos alunos e a relutância (deles) para falar inglês, **mas a abordagem comunicativa fez a professora mais confiante e os alunos mais receptivos. Este tipo de abordagem realmente funciona** e eu comecei a usá-la em meus planos de aula. (A3 – P4)

[18] Enquanto eles estavam envolvidos em cada estágio, eu coloquei uma música de fundo proporcionando a eles uma **atmosfera confortável** no decorrer da aula. Ao final, pedi a eles para lerem seus exemplos corrigidos, em voz alta, para eu observar a pronúncia, entonação e produção. Eu planejei trabalhar com o **modelo de ensino baseado em “tarefas a serem executadas”** (*task-based approach*); Eu pude então entender que é mais difícil do que **a abordagem comunicativa**. Entretanto, foi uma experiência muito boa colocar em prática um modelo de ensino que eu nunca tinha trabalhado antes, pelo menos conscientemente. (TJ – P5)

[19] Geralmente, os modelos de ensino são para um aprendizagem bem sucedida da língua. Baseado nessa premissa, o **Ensino Comunicativo de Língua** (*the Communicative Language Teaching*) poderia ter sido escolhido para desenvolver esse assunto. Se você dá uma **função** em vez de pedaços de gramática, os aprendizes vão capturar a ideia e como usá-la em uma **velocidade efetiva**. Por exemplo, eu perguntaria aos aprendizes para me dar algumas sentenças no passado simples, de acordo com a **vida real** deles e então perguntaria a eles para dizer que ação acontecera anteriormente. Instantaneamente os aprendizes seriam capazes de entender o uso do inglês baseado apenas em **funções** trabalhadas na aula. (A1 – P1)

[20] Ela (aluna) prefere **a abordagem comunicativa. Ela gosta de ficar exposta todo o tempo da aula e sentir como isso realmente funciona**. Entretanto, ela se aprofunda muito no uso do inglês, solicitando algumas respostas baseadas na tradução da gramática. Embora estando interessada em saber a língua, ela aceita quando o professor explica que isso não é importante para o objetivo da comunicação. (A2 – P1)

[21] Eu escreverei principalmente sobre uma aula. Eu penso que foi especial porque a professora experimentou uma metodologia que ela não estava acostumada e, em minha opinião, foi perfeito. A aula foi direcionada à língua (*used to*) e **a abordagem comunicativa** foi usada. Ela (a professora) estava muito preparada e mostrou confiança na aula. Eu pude ver claramente os **elementos ESA** (*Engage, Study, Activate*)³⁷ e todos os conceitos teóricos que nós estudamos foram aplicados naturalmente, com grande competência, fazendo com que sua aula fosse eficaz. (A3 – P2)

[22] A professora desenvolveu materiais diferentes para trabalhar em sala de aula como também os detalhes. Como ela estava usando **a abordagem comunicativa**, ela foi levada a diminuir a fase de estudo. [...] uma vez que ela estava usando **a abordagem comunicativa**, ela tinha que **ênfatizar a da ativação e diminuir a modalidade da escrita e de estudo**. A **sintonia** era muito importante para fazer os alunos entenderem as sentenças modelo. (A3 – P2)

[23] Eu escolhi duas **metodologias** para trabalhar: **a comunicativa** e **a baseada em tarefas**. Eu tinha uma preferência por elas porque eu me dei conta que **elas melhoram a comunicação e a prática, mantem os alunos ativamente envolvidos** na aula; se estas metodologias forem trabalhadas adequadamente, elas fornecem uma aula centrada nos alunos e elas facilmente promovem a autonomia dos alunos. (C – P2)

³⁷ ESA (*Engagement, Study, Activation*):Envolvimento, Estudo, Ativação.

[24] Nós deveríamos ter em mente que as **pessoas aprendem línguas não para saber aquela língua mas para se comunicar**. Portanto, a abordagem Skyline está muito mais próxima do **Ensino Comunicativo de Língua** (*Communicative Language Teaching*), pelo qual os aprendizes são constantemente expostos à língua em contextos motivadores e tem oportunidades de usá-la, nas habilidades, através de uma ampla variedade de tarefas, das controladas às mais livres. (A1 – P6)

[25] A aula transcorreu bem porque os alunos estavam **muito envolvidos** no assunto, a professora usou uma **abordagem muito comunicativa** em todas as fases e havia uma **interação muito boa** entre a professora e os alunos e também entre os próprios alunos. No final pudemos perceber que os **alunos tinham realmente aprendido** a estrutura apresentada **de uma maneira muito agradável**. (A3 – P6)

[26] Ao longo deste curso eu pude aprender muito sobre **metodologia, modelos de ensino, os elementos denominados “ESA”** (*Engage, Study, Activate*), plano de aula e todas aquelas coisas pertinentes ao ensino e aprendizagem. A respeito dos princípios que eu aprendi, eu poderia afirmar que durante minha prática pedagógica **eu adotei a abordagem comunicativa** em minhas aulas, uma vez que meus aprendizes estavam **envolvidos com a comunicação** mais **do que estudar a teoria subjacente ao princípio a ser aprendido**. (C – P6)

[27] Para os aprendizes básicos e intermediários eu pude também usar o **Modelo de Ensino Comunicativo** (*Communicative Language Teaching Model*), especialmente quando eu considerei apropriado **expor os alunos à língua e trabalhar o conceito de “funções” em vez do de “gramática”**. (C – P6)

[28] Nesta aula eu consegui **falar pouco**(*low TTT*)[...] **eu centralizei a aula em mim** em vez de centralizá-la nos alunos, o que poderia ter sido mais interessante, **mais de acordo com a “abordagem comunicativa”**. (TJ – P4)

[29] Eu gostei da forma que eu planejei a aula porque eu pude ver que quanto mais envolvidos os alunos estiverem, mais fácil é ensinar e eu não me senti cansado no final como acontecia antes. Eu **falei pouco e minha aula foi centrada no professor**. (TJ – P2)

[30] Coisas que eu gostaria de experimentar: **ensinar um grupo de iniciantes sem a ajuda da língua materna**, evitando qualquer tipo de constrangimento aos meus aprendizes e **planejar somente o ensino comunicativo de língua** (*communicative language teaching*). (TOR P1)

[31] Eu também tentei apresentar a língua de uma **maneira quase próxima à do nativo**, para que os alunos pudessem **dominar a língua mesmo sem estudá-la** no país onde ela é falada. (TJ – P2)

[32] Minha escolha do assunto “reservar um quarto” foi feita baseada nas **necessidades de quase todos os alunos** considerando-o como parte de seus **“pacotes”** para a **comunicação internacional**. (TJ – P3)

[33] Mas, principalmente, **mesmo** se eu tivesse preparado a aula com antecedência, haveria sempre algum tipo de **dificuldades**, por exemplo, **eu esqueci o CD novamente e eu deveria ter começado a aula com uma atividade de compreensão auditiva**. (TJ – P3)

[34] Em minha opinião, a **aula começou bem** com um **bom relacionamento com os alunos** o **que foi bom para alguém que tinha esquecido o material.** (TJ – P3)

[35] Eu **pude também perceber que eu tinha esquecido de fazer alguns exercícios de repetição [...].** (TJ – P3)

[36] **Eu nunca havia percebido que eu falava tanto** (*so much TTT*) nas minhas aulas. Eu acho que o **principal problema** com elas é que **eu não faço nenhum trabalho de grupo ou pares, através dos quais os alunos poderiam ficar mais motivados.** Eu percebi que este é o meu ponto mais fraco. (TJ – P3)

[37] Um outro ponto a considerar era que **eu estava preocupado com meu tempo de aula**, pois **eu tinha que terminar na hora certa porque como diz Harmer [...] um bom professor não pode se atrasar em suas aulas**, (deve estar) bem preparada/o e que **não há desculpas para estar atrasada/o** ou algo desse tipo. (TJ – P3)

[38] Eu estava também **preocupado sobre a possibilidade da não aplicação de todas as técnicas que nós havíamos aprendido nesse curso** porque nós apenas tivemos 50 minutos para dar uma aula. (TJ – P3)

[39] Referente a outro ponto **que Harmer disse sobre bons professores** diz respeito a **aquilo que eu deveria fazer** então. (TJ – P3)

[40] **Tudo está completamente diferente** agora, **eu posso ensinar muito mais confortavelmente** e meus alunos são capazes de se desenvolver de um modo muito mais fácil. (TJ – P2)

[41] O que me **fez realmente feliz** foi **compreender que as teorias** que eu estava aprendendo **estavam em conformidade com o padrão internacional** além do fato que **eu me senti completamente segura/o** pois eu sabia tudo o que se falava. (TJ – P2)

[42] Eu **posso ver minhas necessidades de melhorar** em certas áreas, o que, **agora**, eu estou muito mais consciente e realmente querendo melhorar. (TJ – P2)

ANEXO 3

Perfil dos professores participantes da pesquisa

P1 – Professor de Centro de Idiomas

Sexo: feminino

Idade: 35

Formação: Bacharelado/Licenciatura em Letras (Inglês/Português)

P2 – Professor de Centro de Idiomas, de aulas particulares e para empresas

Sexo: masculino

Idade: 38

Formação: Bacharelado/Licenciatura em Letras (Inglês/Português)

P3 – Professor de Centro de Idiomas

Sexo: masculino

Idade: 33

Formação: Cursando Letras (Inglês/Português)

P4 – Professor de Centro de Idiomas

Sexo: masculino

Idade: 26

Formação: Bacharelado/Licenciatura em Letras (Inglês/Português)

P5 – Professor de Centro de Idiomas

Sexo: feminino

Idade: 26 anos

Formação: Bacharelado/Licenciatura em Letras (Inglês/Português)

P6 – Professor de Centro de Idiomas

Sexo: feminino

Idade: 45

Formação: Bacharelado em Educação