

COMPREENSÃO AUDITIVA: O INÚTIL CATIVEIRO DO DISCURSO

SERGIO FLORES PEDROSO

Universidade de Havana¹
serflope@terra.com.br

Introdução

Uma das características da oralidade é a sua rapidez de acontecimento. Isto tem justificado direta e indiretamente uma profícua produção teórica direcionada para o ensino devido a que essa quase impossibilidade de resgate idêntico do produzido exige perícia especial dos implementadores de cursos – coordenadores, professores – para receber dos aprendizes como retorno um uso proficiente da linguagem.

Em se tratando da faceta auditiva da oralidade, essa característica se desdobra em outras que a apresentam como “*complexa, dinâmica e frágil*”, segundo Celce-Murcia (1995:366) ou, em uma só palavra, volátil. Estes enfoques da compreensão auditiva (CA, doravante) decorrem da sua assunção a partir do movimento comunicativo em que passou a focalizar-se como “habilidade” a ser criada considerando documentos oralmente autênticos² e não resultantes da oralização de leituras como nos métodos direto e audiovisuais (Mendelsohn, 1998:81) em que a prioridade era dada à gramática e à escrita.

A CA é tida hoje como atividade normal e necessária em ambiente pedagógico, devido ao trabalho com referenciais de uso lingüístico ditos “autênticos”. O movimento comunicativo concedeu à autenticidade o estatuto de necessidade como meio para conseguir que os aprendizes usassem significativamente a língua, isto é, de maneira próxima do seu uso real pelos falantes nativos. Mas a CA já foi novidade em sala de aula.

Tal qual começou a ser assumida, a CA era apresentada principalmente como escuta de documentos (programas radiofônicos, canções, produções dialógicas alheias aos ouvintes) e a conferência do que neles se dizia era feita sob o fôrceps das diretrizes do professor, e não como constante mediadora entre a linguagem e o comportamento não “linguageiro” ou entre aquela e o seu uso dialógico como ainda forceja para ser assumida. Mesmo assim, foi uma mudança de rumo necessária e produtiva.

A dinâmica da vida social atual legitima-a com a possibilidade de acesso cada vez maior e mais rápida à informação por vias que tornam necessária uma boa proficiência auditiva nas línguas não-maternas³ (LNM, doravante). Isto incentivou-me a empreender uma abordagem da CA inscrita na teoria da escola francesa da Análise do Discurso (AD, doravante) a partir da qual pretendo fazer uma revisão crítica da ancoragem atual dos seus fundamentos no ensino de LNM e explicitar pressupostos teóricos que justificam uma proposta discursiva para esta atividade.

A proposta discursiva referida acima comporta a consideração da LM no processo de inscrição na LNM e a valorização do contrastivo enquanto via de acesso para isso. A CA é abordada sendo considerada como prática discursiva de caráter interpretativo e, por isso, a explicitação dos subsídios que assinalam nessa direção reforça a sustentação de que, na busca da maior aproximação (em ambiente pedagógico) do uso quotidiano das línguas não é possível desconsiderar o discursivo.

Este artigo divide-se em duas partes. A primeira, dedica-se à discussão teórica e a segunda, os fundamentos, já então expostos, serão ilustrados analisando uma atividade de CA em ambiente pedagógico.

A ancoragem teórica cognitivista da compreensão auditiva

O behaviorismo contrasta com o movimento comunicativo em vários aspectos, mas nesta seção considero interessante atentar a dois aspectos. Eles dizem respeito a que, enquanto corrente psicológica, o behaviorismo construiu um arcabouço teórico em que estabelecia como norma para o trabalho científico a mera observação do comportamento, considerando-o caudatário da dinâmica estímulo/resposta, demonstrando vocação pelo empirismo. Em conseqüência disso, não focalizou as causas profundas dos fatos lingüísticos e desconsiderou os fatores mentais que medeiam o uso da linguagem⁴. O comunicativismo – a abordagem pedagógica que maior número de seguidores parecem comportar atualmente –, porém, prioriza esses fatores nas suas teorizações para, de posse do seu conhecimento, realizar a aplicação pertinente em busca do uso proficiente das LNM.

Partindo do pressuposto positivo de transparência da linguagem – o sentido é dado – que exclui a contradição no significar entre interlocutores, o arcabouço teórico cognitivista sobre que se assenta o trabalho com a CA orienta-se principalmente a fornecer fórmulas para dizer e compreender em LNM. Deve-se isto a que nele a característica heterogênea a que hoje é reconhecida primazia no ser humano é desconsiderada ou, no mínimo, desqualificada. A corrente cognitivista elaborou o construto de um indivíduo falante ideal concebido no intuito de projetá-lo com validade universal porque é a busca do homogêneo, do monofônico, que orienta a produção teórica com essa inscrição. Considero, por isso, que o instrumental cognitivista representa um desafio para si mesmo dado que o seu processo de análise é aplicado a uma dimensão em que as idealizações com vocação universalista estão na contramão da empreitada interpretativa onde o trabalho com os sentidos implica atomização do singular sem perspectiva de homogeneização.

Nessa base, a CA se mostra como uma operação invisível (Brindley, 1998:172). O escasso referencial de modelos para avaliar o seu acontecimento proficiente parece provar o que para a AD é uma circularidade: na busca de acesso ao processo cognitivo que caracteriza a audição lingüística, faz-se questão de ensinar a compreender “o” sentido que o professor quer, desconsiderando os aprendizes enquanto sujeitos. A AD sustenta que os mecanismos de produção dos sentidos são os mesmos da produção dos sujeitos (Orlandi, 1998:205) e por isso os aprendizes, potencialmente, sempre vão atentar a outros sentidos possíveis que são barrados pelo ambiente pedagógico que o professor impõe. Com esse bloqueio, não está sendo arrefecida a mobilização do aprendiz no que diz respeito à sua inscrição⁵ na LNM?

Trabalhos de vários autores (Buck, 1990,1991; Rost, 1990; Weir, 1993, Brindley, op.cit.) parecem assinalar a existência de um certo consenso quanto a que a CA é acessível através da forma para se chegar ao patamar da enunciação que envolve inferências e análise crítica. A partir dessa concepção de desenvolvimento gradativo da AC, foram estabelecidos níveis de complexidade. Eles vão da discriminação das idéias principais, passando pela atenção às idéias específicas, à inferência dos sentidos que o locutor atribui à sua fala. A conclusão de graus processuais tem o seu maior subsídio na literatura sobre avaliação, onde coexiste com ela uma outra visão de CA que a concebe como processo interativo no estágio final do percurso que se iniciou com a gramática depois atentou ao literal e, finalmente, contextualizou essa literalidade.

Para a AD, o funcionamento da linguagem, se caracteriza pela concorrência simultânea do formal e do enunciativo (Serrani, 2000: 117). O cognitivismo chega a reconhecer isto quando manifesta que na interpretação de textos essa simultaneidade existe, mas isso implicou um outro problema: como distinguir os diferentes níveis de processamento? A dificuldade de conceber exercícios dirigidos a conferir um ou outro nível no processo global de compreensão (Brindley, op.cit.:173) se quer assim justificada.

A opção tomada para dar conta disso foi contornar essas dificuldades através da defesa da literalidade como foco para exercícios mais confiáveis de CA (de Jong e Glas, 1987; Henning, 1991). Mas essa postura perde cada vez mais prosélitos entre os pesquisadores (Boyl e Suen, 1994; Buck, 1990; Weir, 1993) que a consideram uma legitimação de concepções ingênuas de linguagem. Eles defendem a inclusão da enunciação e da forma para exercitar e avaliar a CA tal qual se produz fora do ambiente pedagógico.

Apesar disso, atrelados à psicolinguística e construídos sobre a assunção da univocidade da linguagem e a mobilização do ouvinte para o esforço em compreender, os modelos cognitivistas como os de Anderson (1985) e Brown (1995) ainda são bem considerados como referência.

As duas palavras-conceito de referência que embasam a discussão sobre a abordagem da linguagem no ensino de LNM são *processo lingüístico* e *inferência*, sendo que o primeiro é usado para denominar a materialidade lingüística e a segunda, o processo enunciativo que é principalmente concebido como interpretação, sobre a base de uma literalidade suscetível de modificação semântica pelo contexto⁶ em que se produz, ao qual é atribuído o papel de principal modificador.

A ala interativa das pesquisas em CA defende a integração e o entrecruzamento da escrita, da oralidade e da leitura (Buck, op.cit: Marley, 1995; Lynch, 1995). A sua principal atividade focal é o resgate da CA para tarefas que reflitam mais o uso autêntico. Assim, consideram implicitamente o aspecto dialógico da linguagem (Bakhtin, 1979) e se posicionam de maneira crítica diante da ênfase exagerada no uso unidirecional da linguagem porque isso tem implicado negligenciar a negociação de sentidos na interação e a implementação pedagógica de estratégias nesse intuito.

Sem dúvida, estas assunções representam um avanço relativamente às posturas anteriores porque retornam ao todo – a linguagem como processo – como origem que é da materialização da língua e lugar do processo da significação. Ao mesmo tempo, apresentam uma certa ressonância familiar relativamente à postura que a AD defende no atinente ao ensino de LNM em geral, cuja adequação à CA justifica este artigo.

A compreensão auditiva em sala de aula

O caráter aplicado deste trabalho, que nesse sentido se vê mais compromissado por uma prática discursiva estar sendo abordada, obriga ao esforço de condensar o teórico a favor do prático. Assim, impondo-se, no mínimo, uma sucinta explicitação de pressupostos da teoria discursiva, pareceu a este autor que a sua inserção na análise resultaria mais coerente com o seu caráter aplicado.

Os registros que a seguir serão analisados foram coletados num curso de espanhol como língua estrangeira para brasileiros de uma universidade particular da cidade de Campinas. Os alunos freqüentam um curso noturno de graduação e estudam a LNM como disciplina curricular com um professor falante nativo de uma variante rio-platense.

A coleta foi feita em uma aula de nível intermediário. A aula, de CA propriamente dita do ponto de vista tradicional – concebida como se não fosse necessariamente parte constitutiva do processo de enunciação que se reflete no entrecruzamento de manifestações linguageiras –, foi concebida a partir de um documento⁶ que reflete uma campanha em defesa das crianças. A proposta aparece nas páginas 100 e 101 do livro didático “*Cumbre*”. Dada a impossibilidade de transcrever a aula inteira; aqui serão abordados, transcritos e comentados recortes da atividade que considere pertinentes para abonar a consideração da feição interpretativa da CA, como o seu traço característico principal, e o papel da LM, como ponto de partida obrigatório para a inscrição em outras discursividades, o que comporta o contrastivo.

É este o teor do exercício de compreensão:

“Ese niño o niña tiene todos los derechos como persona. No es tuyo para hacer lo que quieras con él o con ella. Tanto si le atiendes como si le escuchas, lo o la proteges, lo o la educas o lo o la alimentas, lo estás haciendo porque es tu obligación ...y su derecho. Para él y ella el amor es una necesidad ... y un derecho. El juego es una necesidad y un derecho. La libertad es una necesidad y un derecho. Las personas no son propiedad de nadie. No importa si es niño o niña. ¡Qué más da! Ese niño y esa niña que viven en tu casa no son tuyos. Son personas. Con todos sus derechos”.

Logo na audição e/ou leitura do documento, dois fatos atraem nossa atenção. Um deles é o uso (embora em elisão) do pronome de tratamento (*tú*). Até há relativamente pouco tempo, foi comum nesse gênero o recurso ao tratamento “*usted*” para se dirigir ao virtual interlocutor. O pronome “*tu*” era usado em geral apenas quando o locutor se situava numa posição de superioridade no jogo dialógico das relações de poder. Esses usos, generalizados num passado não muito recuado, têm mudado recentemente e o texto parece refleti-lo, o que oferece possibilidades de exploração didática como a discussão de variedades sociais e tratamentos hierárquicos locais – quem é tratado, como e quando isso acontece? – o que, pragmaticamente preveniria eventuais mal-entendidos.

A repetição pronominal de complemento é o outro fato. Ela denuncia o privilégio dado à forma na seleção e, implicitamente, no trabalho a ser desenvolvido. No caso de *la/lo/le*, é impossível evitar dirigir a atenção a esses elementos formais que nos são apresentados com persistência no documento. Assim, uma análise pré-pedagógica do texto (Serrani, 1983:53-58) possibilita acessar a vários implícitos, a partir da atenção ao fio argumentativo, como os que a seguir são explicitados:

- Há lugares onde se considera que as crianças não têm direitos.
- Há lugares onde se considera que um menino é preferível a uma menina.
- Há pessoas que ignoram que atenção, educação, alimentação e amor são uma obrigação para com as crianças.

· Há países onde (e pessoas para quem) as crianças são consideradas objetos, ou a combinação deles e suas decorrências que abonam a produção de textualidade. Mas no exemplo privilegia-se o enfoque formal da pronominalização e que, por isso, é a atividade mais importante decorrente dos exercícios de CA. Ela é aqui usada como ilustração porque reforça, por retroação, as sustentações a respeito da valorização da CA que concluímos.

O exercício é o seguinte:

Escoge **lo**, **la** o **le** para completar. Observa los ejemplos:

A la niña le compraron una muñeca.
A mi vecino lo visitan sus amigos
A mi hermana la saludan por la calle.
A mi abuela — duele la cabeza.
A la profesora — visita un colega.
A mi perro — vacunaron contra la rabia.

Assim, o exercício acima corresponde a uma etapa de consolidação de trabalho com regularidades gramaticais e esclarece o motivo da escolha do documento a que foi feita referência.

O trabalho visando a CA propriamente dita começou com um diálogo com dois estudantes no intuito de introduzir o tema⁷,

P: X, ¿Alguna vez tu hijo te ha sorprendido con una exigencia?

A(1) : Sí, me pidió “para” dejarlo dormir en casa de un amigo.

P: ¿Qué lo dejaras dormir fuera?

A(1) Sí.

P: ¿Cuántos años tiene él?

A(1) Tiene siete.

P: ¿Y le diste permiso?

A (1): “Nada”, es muy temprano.

P: ¿Es muy pequeño todavía?

A (1) Sí.

P: ¿Crees que no tiene ese derecho?

A(1): Es muy pequeño.

P: Y tú, X. ¿Crees que no tiene ese derecho?

A(2): Derecho, tiene; pero también “acho” que es muy “nuevo”.

P: Es muy pequeño, pero está en su derecho. Todo el mundo tiene derechos aunque se sea un niño pequeño [...]. Escuchen esto y después hablamos más,

o professor fez com que ouvissem o documento duas vezes e aplicou um exercício de verdadeiro ou falso com asserções de respostas demasiadamente óbvias que considero válidas para um auditório não-lusofalante – por exemplo: “*Los niños y las niñas tienen todos los derechos como persona*” – porque desconsideram que a proximidade tipológica de ambas as línguas diminui enormemente as dificuldades formais típicas da oralidade para um ouvinte aprendiz da língua tal como, o estabelecimento da fronteira entre as palavras e, com isso, a determinação dos grupos acentuais e fônicos. Isso não é pouco já que uma parcela significativa do tempo que automática e espontaneamente se aplica na atenção a aspectos formais vai beneficiar a

interpretação. Serrani (1988:188) se referiu a esse tipo de prática em professores de espanhol e livros didáticos interrogando-se assim:

“(…) ¿por qué mantener para situaciones tipológicamente próximas criterios didácticos adecuados para situaciones pedagógicas en que la distancia entre las lenguas de partida y meta es más grande?”

Quanto ao procedimento de apresentação do documento, não posso me furtar a fazer uma consideração a respeito do “autêntico”. Se a intenção do professor é com ele trabalhar de uma maneira bem próxima do seu acontecimento natural, o fato de fazer uma introdução do tema e de passar o documento mais de uma vez, desabona a qualificação de compreensão auditiva como decalque da audição enquanto prática quotidiana de linguagem e sim um deslocamento para a autenticidade do ambiente pedagógico, cuja dinâmica é a mais autêntica de todas as colocadas entre as margens da didática e forçadas a serem tidas como cópia da sua existência na dinâmica social não-docente. A questão não é o decalque, mas a resistência a considerar o ambiente pedagógico como encenação daquilo que não lhe é próprio⁸.

Após o exercício de verdadeiro ou falso cujas asserções foram colocadas quase na mesma ordem como apareciam no texto, o professor passou a interrogar os alunos quanto àquilo que é considerado necessidade e direito no documento:

P: X, dime dos cosas que son necesidad y derecho en la publicidad.

A1: Necesidad y direi ... derecho...el juego y ... el amor.

P: Muy bien. ¿La propiedad es una necesidad y un derecho, X?

A2: Yo creo que no... No sé.

P: ¿Y tú, X?

A3: Yo no sé.

(O professor passa o trecho da gravação onde se fala de propriedade).

P: ¿De qué propiedad se habla?

A3: De las personas.

P: ¿Cómo de las personas?

A3: Nadie es dueño de las personas.

Tomei interesse por transcrever esse trecho para salientar em que medida o professor envida o seu esforço na reprodução literal “do que se diz” no documento⁹. Isto reflete a concepção de linguagem e, em consequência, de texto com que ele opera – transparência, univocidade, linearidade –, mas que não evita que a subjetividade forceje para sair no caso do aluno que – significando, se significa – parafraseia “Nadie es dueño de las personas”, tomando a direção argumentativa que, a ser aplicada a proposta pré-pedagógica de Serrani (op.cit.), logo faria transparecer o discurso genérico dos direitos humanos, pulsando na memória histórica, e a sua aplicação pontual nos direitos da infância, o que faria com que o professor explorasse mais esse discurso e suas decorrências através do filtro da discursividade dos alunos.

A concepção ainda prevalecente de linguagem a partir da qual é construído todo o arcabouço teórico que sustenta as práticas mais freqüentes da pedagogia das línguas (maternas e não-maternas) é uma herança do esforço por obrigar a ser unívoco o que por natureza não pode sê-lo. É a postura que considera a linguagem com um sentido já dado, restando ao indivíduo habilitar-se para equacionar os significados que as palavras possuem porque a linguagem é concebida como produto e a paráfrase, como processo de significar prevalecente. Trabalha-se, por isso, com o código explícita ou disfarçadamente. Opera-se sobre bases formais. O conceito de informação – integrante do arcabouço teórico do comunicativismo¹⁰ – e o substrato teórico que o sustenta constituem o fundamento de tal postura.

A dublagem mal feita de si mesmo que resulta dessa prática – o privilégio da forma na enunciação – desconsidera ou minimiza o cultural¹¹ -discursivo¹², aqui considerado componente bífido constitutivo da linguagem. Isto porque o aprendiz enuncia “nativamente” com os instrumentos formais da língua que não lhe é materna em situações que ele não pode se furtar a abordar a partir da sua discursividade que, em relação performativa, integra a sua cultura. Todos o esforço pedagógico é, então, em função do inteligível¹³.

O acesso ao inteligível é construído através de exercícios que lubrificam mecanismos pré-existentes no aprendiz – dada a sua experiência de trabalho com a linguagem –, que consistem na repetição desistoricizada de enunciados que são concebidos do ponto de vista formal e de idéias concluídas pelo professor no trabalho pré-pedagógico (ou pelo(s) autor(es) do livro didático) que ele consegue que apareçam em sala de aula produzidas pelos alunos como se não lhes tivessem sido colocadas por ele na boca ou na ponta do lápis. Um dos exercícios que sugere o LD – “*Subraya las frases [...] en las que se expresa comparación, diferencia o igualdad*” – ilustra este comentário. A sua proposta circunscreve-se ao trabalho com a linguagem atentando ao formal.

Num outro exercício sugere-se pedir aos aprendizes para resumir numa frase “a mensagem” do texto – “*Resume en una frase el mensaje del anuncio*”. Isto instigou paráfrases que com o simples acréscimo de um “*explica por qué*”, bem podia ter aberto a porta para a entrada em cena da polissemia que continuou amordaçada. Mesmo assim, foram dadas respostas reveladoras da singularidade interpretativa atrelada à formação discursiva prevalecente nos estudantes como:

- Los niños son humanos como la “gente” [falsa equivalência com o português] (que revela que o ouvinte associou o texto ao tema dos direitos humanos).
- La necesidad es un derecho en ellos [los niños] (que denota a interpretação dos direitos enquanto necessidade da pessoa).
- Mi hijo es una “obligación” necesaria (que reflete a assunção de que suprir essa necessidade é uma obrigação dos pais).

Essas respostas demonstram que apesar de que as atividades concebidas atentavam à reprodução literal “do sentido” da enunciação, e, no máximo, à paráfrase, os gestos interpretativos nunca podem ser tolhidos com eficácia porque não há sentido sem interpretação e eles nunca se fecham.

Tida como o acesso possível a outros modos de dizer, a interpretação é aqui concebida como a busca de sentidos possíveis dadas as condições histórico-sociais em que se produz o enunciado e as daquele que ocupa o lugar que lhe permite atribuir sentidos. Em havendo atribuição de sentidos, há textualidade. Ela é assumida como a conjunção do lingüístico (a materialidade formal) e do histórico, que é esse o recurso principal com que conta a linguagem para significar¹⁴.

A AD não desconsidera o papel da participação da paráfrase na enunciação – que preside os “atos” ilocucionários do comunicativismo –, pelo contrário, assume-a enquanto retorno do mesmo para fazer o dizer inteligível, mas em inseparável parceria com a polissemia – o sentido múltiplo que não se poderia produzir sem o repetível. O simples fato de enunciar justifica essa colocação – e as três falas transcritas a ilustram – porque, como Orlandi (1987:137) afirma, “*se o sentido não fosse múltiplo, não haveria necessidade do dizer*”.

As atividades subseqüentes em torno do texto da campanha foram do mesmo teor, com a ressalva de uma atividade em grupos em que deviam ser comentados os aspectos positivos e os negativos relativos às crianças no texto – “*Revisad el contenido [...] y anotad aspectos positivos/ aspectos negativos*” –, que também poderia ter feito deslanchar de vez o heterogêneo, mas que ficou no patamar da paráfrase.

Considero que seria discursivamente muito produtivo na abordagem de temas como o do exercício em questão, por exemplo, fazer os alunos falarem da atitude mais comumente tida por eles como dos brasileiros relativamente às crianças, ou perguntas provocativas como em que medida o poder público ou os indivíduos contravêm aspectos abordados na campanha, etc. Unicamente assim valores próprios das diversas formações discursivas da inscrição dos estudantes seriam mobilizados e as contradições inevitáveis nutririam a textualidade enunciativa.

Parece-me também produtivo realizar atividades de escrita ou de leitura do texto escutado para pôr as práticas discursivas em uso como quando acontecem naturalmente, o que abona a postura da AD e até de teóricos da corrente interativa do cognitivismo¹⁵ quanto a que preocupar-se pela busca da assepsia a manifestações da linguagem significa negar o que se diz procurar: maior proximidade do trabalho com as línguas no seu uso não pedagogicamente implementado.

Tomar a direção da diversidade conjugada de práticas discursivas significa investir na interpretação enquanto trilha mais rápida para acessar a uma discursividade diferente. Não fazê-lo é impedir o acesso de professores e aprendizes à ferramenta contrastiva que embasa a interculturalidade, se assumida como

“(…) uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (Orlandi, 1988:74).

Considerações finais

Quis construir minha argumentação neste raciocínio sobre a CA partindo do pressuposto de que a atividade da audição em LNM é principalmente interpretativa. Nesse sentido, as direções do trabalho pedagógico com as LNM sobre bases discursivas só podem estimular a polissemia. Assim, as possibilidades de mobilização subjetiva se multiplicam porque o desempenho do professor focaliza com o maior acinte a estratégia intradiscursiva do texto, a sua memória histórica, e confronta o aluno a esses dois fatos a que ele não pode se furtar. O seu gesto de interpretação é inevitável.

No decurso deste artigo fiz questão de mostrar também a necessidade de reconsiderar ou, melhor, reformular o conceito de comunicação do enfoque não-discursivo do ensino de LNM dada a incongruência entre uso e realidade em que considero que ele existe. Sabe-se que a pertinência do sentido dos conceitos é legitimada principalmente pela sua coerência com o arcabouço teórico com que se quer identificá-los.

Na postura que assumo a respeito da abordagem comunicativa, endosso Revuz (Op.cit.: 217) quando manifesta que a língua não serve apenas para comunicar, que ela é a “*fundadora de nosso psiquismo, de nossa vida relacional*”. Em se tratando de uma LNM, quando se entra nela, não se pode sair – será que se sai? – sem marcas profundas no nível da relação sujeito-língua e na visão de realidade. Ela “*estilhaça (...) a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas*” (idem: 223).

O reconhecimento da LM como universo simbólico fundador e referencial ineludível de qualquer aproximação de discursividades outras alicerçam as afirmações que foram feitas a respeito do ensino de LNM em geral e da CA em particular.

Confrontei discurso e comunicação neste trabalho para evidenciar que é inevitável considerar o discursivo. Na origem da textualidade, o discurso não se deixa excluir de dentro das margens dos sentidos. Ele está tanto nas palavras quanto no refúgio delas, embora eventualmente não se queira reconhecê-las significando. Toda aproximação de uma LNM acontece para significar numa discursividade outra. Não se pode, por isso, desconsiderar o processual discursivo. A dimensão que aqui se defende como percurso legítimo para a inscrição numa LNM é a semântica. Ela não permite ser concebida sem o sujeito, sendo que ele fecha a circularidade incontornável que se instaura na relação LM/LNM em que o interpretativo-contrastivo se apresenta como acesso possível.

NOTAS

- 1 Atualmente afastado do cargo na Universidade de Havana, Doutorado com orientação de Silvana Serrani, concluído no IEL-UNICAMP em 2003;
- 2 Sobre a autenticidade de materiais lingüísticos em ambiente pedagógico, continua ainda sendo pertinente a observação de Widdowson (1979) no sentido de a validade do trabalho com documentos autênticos ser auferida do seu tratamento autêntico e não apenas do documento como costumeiramente acontece. Franzoni (1991) recorre, entre outros, ao subsídio desse autor e vai além na discussão da “autenticidade” e a sua consideração como “novo” e “outro” em ambiente pedagógico
- 3 Com este qualificativo quero abarcar as categorias de língua estrangeira e segunda língua. As categorias de língua estrangeira e de segunda língua são, como frisa Wilkins (1994:3715), muito discutíveis. A dicotomia língua estrangeira/segunda língua pode ser justificada, segundo esse autor, a partir de pressupostos individuais - a diferença está dada pelas condições de aprendizagem ou sociais - a diferença está subordinada parcialmente ao estatuto da língua na comunidade específica. Escolhi a expressão línguas não-maternas para abarcar as duas e assim frisar a importância que atribuo, em ambos os tipos de LNM, ao cultural do ponto de vista discursivo e as suas decorrências.
- 4 AAD considera-a um acontecimento, dada a sua ocorrência singular, sempre precedido pelo empuxo da exterioridade do sujeito. Sempre há a linguagem e o estímulo ao seu uso. O vácuo lingüístico inexistente, o silêncio é saturação de sentidos, “o real do discurso” (Orlandi, 1992: 178).
- 5 O termo *inscrição* é embasado pela vertente lacaniana da psicanálise, especificamente pela teoria que introduz o conceito de identificação enquanto “emergência de uma nova instância psíquica”, que explica o processo de formação do sujeito do inconsciente. O deslocamento discursivo desse conceito alude aos desarranjos produzidos no aprendiz pelos novos (diferentes) valores semântico-enunciativos com que opera a LNM. Esses valores e equacionamentos diferentes acabam produzindo rearranjos na lida do aprendiz com o simbólico e modificam/enriquecem a sua constituição identitária de maneira irreversível (Serrani-Infante, 1997: 75).
- 6 O contexto situacional é tomado como referencial e também superdimensionado no sentido semântico. Por isso é atrelado ao sentido de literalidade, isto é, considera um solo semântico único na interlocução. Essa é a moldura teórica que possibilita que o sentido se reduza à lógica da sentença.
- 7 Na transcrição dos dados, observei as seguintes convenções:
P: professor.
A(1,2...): aluno 1, aluno 2, etc.
A*: todos os alunos ou um grupo deles.
Reticências: dúvida, insegurança ou emenda.
X: nome de aluno
[...]: Trecho omitido por edição.

- 8 Nesse sentido, Franzoni (op.cit., p. 44-45) endossa Breen (1985) no sentido da dificuldade – leia-se impossibilidade – de fazer um trabalho próximo do uso não-docente com os ditos “documentos autênticos” em ambiente pedagógico dado que os professores recorrem a eles e os alunos os abordam como instrumentos de aprendizagem, o que lhes reduz a dita “autenticidade”. O fato de guardar reserva a respeito do conceito do autêntico do comunicativismo não significa que este autor desconsidere a importância do trabalho com esse tipo de documento em ambiente pedagógico, ao qual deve ser atribuído, em uma abordagem discursiva, muita importância principalmente porque é palco privilegiado para o trabalho com o contrastivo. Por outro lado, esta postura não ignora o fato de que, como defende Grigoletto (1999: 84) a respeito do LD e que eu considero extensivo ao trabalho em ambiente pedagógico, a tendência do trabalho docente é [...] “transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originariamente (...) e conseqüente deshistoricização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno.” Isto implica um desafio para o professor inscrito na AD porque se trata de tentar diminuir – e apenas isso é possível – essas distâncias.
- 9 Orlandi (1998:208-210) refere que a repetição que tipifica a identidade lingüística escolar — ao qual acrescento que o ensino de LNM é uma de suas melhores ilustrações — é a empírica e a formal, sendo que a AD visa subverter essa prevalência atentando ao esforço pela repetição histórica em que a consideração das redes de filiações do processo de significação auferem pertinência à interpretação.
- 10 Asher (1994: 614) sintetiza assim o conceito de comunicação que embasa o movimento comunicativo:
“Processo de transmissão e troca de informação entre, pelo menos, dois comunicadores humanos (não necessariamente duas pessoas, dado que se pode comunicar consigo mesmo) inseridas num contexto e numa situação. Num sentido menos amplo, a comunicação pode ser definida como um termo genérico que abarca toda e qualquer mensagem produzida em contexto e situações diferentes.” (Tradução minha)
- 11 Considero a cultura, junto com Geertz (1989), desde uma perspectiva semiótica porque ela funciona e se constitui na dimensão simbólica . Ela representa o lugar onde o ser humano encontra as concepções que justificam o seu comportamento e ao mesmo tempo é o depósito do instrumental necessário para aceder ao conhecimento, para aplicá-lo sob o referencial dos seus valores e, ao fazer isto, enriquecê-la num fluxo constante e circular.
- 12 Cultura e discurso se interveiculam a tal ponto que este não pode ser concebido sem aquela e, ao mesmo tempo ela se materializa principalmente entre as margens da língua.
- 13 Está sendo usado este termo a partir da distinção estabelecida por Orlandi (1988:13) quanto ao fator constitutivo do mecanismo de atribuição de sentidos. Sucintamente: o inteligível, na base do código; o interpretável, considerando a coesão interna, e o compreensível, que leva em conta a relação enunciado/enunciação. Em trabalho posterior (1996), o conceito de interpretação sofre uma reformulação e ganha as características discursivas atribuídas, de início, à compreensão.

- 14 Não desconsidero absolutamente a dimensão discursiva do silêncio. Ele, que é tido – recorrendo a subsídios da psicanálise – como “o real do discurso” (Orlandi, 1992:31), inatingível na sua totalidade por causa da sua vastidão semântica, é apenas acessível através das margens das palavras para capturá-lo num discurso
- 15 Boyle e Suen (op.cit) e Buck (1995) convêm que é extremamente difícil, senão impossível, criar exercícios “puros” de CA. Brindley (op.cit.) chega a manifestar que: “A validade dos exercícios de CA está especialmente ameaçada porque as atividades encomendadas e os textos produzidos com frequência exigem o uso de habilidades outras que não auditivas” (Tradução minha, p.174).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J.R. (s.d) *Cognitive Psychology and Its Implications*. 2ed. Nova York: Freeman.
- Asher, R.E. (ed.) (1994) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Boyle, J, e Suen, D.L.K. (1984) “Communicative Considerations in a Large Scale Listening Test”. In Boyle, J. e Falvey, P. *English Language Testing in Hong Kong*. The Chinese University Press, pp. 32-55.
- Bourdieu, P. (1974) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Brown, G. (1995) “Dimensions of Difficulty in Listening Comprehension”. In Mendelson, D. e Rubin, J. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, pp.59-73.
- Bakhtin, M. (1979) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Breen, M. (1985) “Authenticity in the Language Classroom”. In *Applied Linguistics* 61. Oxford: Oxford University Press, pp. 60-70.
- Brindley, G. (1998) “Assessing Listening Abilities”. In *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 171-191.
- Buck, G. (1990) *The Testing of Second Language Listening Comprehension*. Lancaster: University of Lancaster. Tese de doutorado.
- _____. (1991) “The Testing of Listening Comprehension: an Introspective Study”. In *Language Testing* n.8, pp. 67-91.

- _____. (1995) "How to Become a Good Listening Teacher". In Mendelsohn, D. e Rubin, J. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, pp. 113-131.
- Celce-Murcia, M. (1995) "Discourse Analysis and the Teaching of Listening". In Cook, G. e Seidhofer, B. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford:Oxford University Press, pp. 363-377.
- De Jong, J.H. e Glas, C. (1987) "Validation of Listening Comprehension Test Using Item Reponse Theory". In *Language Testing* 4.
- Franzoni, Patricia Hilda (1992). *Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma Reflexão em Lingüística Aplicada*, Campinas, Editora da Unicamp.
- Geertz, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ.: Edições Guanabara Koogan.
- Grigoletto, Marisa. "Leitura e funcionamento discursivo do livro didático". In Coracini, M.J.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP.: Pontes, 1999, pp. 67-77.
- Henning, G. (1991) "A Study of the Effects of Variation of Short-Term Memory Load, Reading Reponse Length, and Processing Hierarchy on TOEFL Listening Comprehension Item Performance". In *TOEFL Research Report* 33. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Haroche, Cl.; Henry, P. e Pêcheux, M. (1971). "La sémantique et la coupure saussurienne: langue langage, discours". In *Langage* 24, Didier/Larousse, Paris, pp. 93-106.
- Lynch, T. (1995) "The Development of Interactive Listening Strategies in Second Language Academic Setting". In Mendelson, D. e Rubin, J., *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, pp. 166-185.
- _____. (1998) "Theoretical Perspectives on Listening". In *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-19.
- Mendelson, D. (1998) "Teaching Listening". In *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 81-101.
- Marley, J. (1995) "Academic Listening Comprehension Instruction: Models, Principles and Practices". In Mendelson, D. e Rubin, J., *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* San Diego: Dominie Press, pp. 186-221.
- Orlandi, E. (1978) "Protagonistas no/do discurso". In *Série Estudos*, n.4, Uberaba, MG, pp. 30-74.

- _____. (1987) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1988) “O inteligível, o interpretável e o compreensível”. In *O texto: escrita e leitura*. Orlandi, E. et alii. Campinas, SP: Pontes, pp. 58-77.
- _____. (1992) *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- _____. (1996) *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1998) “Identidade lingüística escolar”. In Signorini, Inês. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 203-212.
- Pêcheux, M. (1988) *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Revuz, Christine. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In Signorini, Inês. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 213-230.
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Sánchez, A. et alii (1998). *Cumbre: libro del alumno, nível médio*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Serrani, S. (1983) “Uma análise pré-pedagógica de textos baseada na concepção discursiva da linguagem”. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.2. Campinas, SP, pp. 51-88.
- _____. (1998) “Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas”. *A Política Lingüística na América Latina*. E. Orlandi (Org.) Campinas: Pontes, pp. 179-191.
- _____. (1993) *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- _____. (1994) “Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo de identidade lingüístico-cultural”. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 24, jul.-dez., pp. 79-90.
- _____. (1997) “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. In *D.E.L.T.A.*, vol.13, n.1, pp. 63-81.
- _____. (1998a) “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”. In Signorini, Inês. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 231-264.

- _____. (1998b) “Língua(s), discurso e subjetividade: teoria e prática no ensino-aprendizagem da escrita”. In Cabral, L. e Gorski, E. *Linguística e ensino*. Florianópolis: Ed. Insular, pp.
- _____. (2000) “Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas”, *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 38. Campinas, IEL-Unicamp. pp.109-120.
- _____. (2001) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto- escritura”. In *D.E.L.T.A.* n.º.17.1. São Paulo: Educ, pp. 31-58.
- Weir, C.J. (1993) *Understanding and Designing Language Test*. Londres: Longman.
- Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A (1994) “Second and Foreign Language Teaching”. In Asher, R.E. (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, p. 3715.