

NEGOCIANDO O SENTIDO

(Elogio da ignorância)

JoAnne Busnardo

Maria da Glória de Moraes

Unicamp

"O discurso ... pressupõe necessariamente que os interlocutores envolvidos estejam realmente negociando e dispostos a cooperar no processo de uma intercompreensão. Se um deles pretende saber tudo e não reconhece nada do que o outro diz então não pode haver nem negociação nem discurso. Paralelamente não pode haver aprendizado."

H. G. Widdowson

1. O conceito de negociação e o ensino comunicativo de línguas.

Está muito em voga, atualmente, o chamado "enfoque comunicativo de ensino de línguas estrangeiras." Este enfoque, muito ligado à reação contra os métodos áudio-linguais e a visão estruturalista da linguagem, está se tornando uma nova ortodoxia que orienta, em larga escala, práticas pedagógicas; livros didáticos que se auto-denominam "comunicativos" exercem uma grande atra

ção sobre o público. Neste trabalho, nos aliamos aos que acreditam na possibilidade de um ensino comunicativo. Ao mesmo tempo, gostaríamos de deixar clara a necessidade de examinar a nova ortodoxia, sobretudo no que diz respeito à definição de "comunicativo".

Os métodos nocionais/funcionais vendidos comercialmente oferecem ao aluno, em lugar de estruturas descontextualizadas, uma lista de noções semânticas e funções comunicativas predeterminadas. Ao nosso ver, tais métodos não passam de versões levemente modificadas dos métodos estruturais que propõem suplantar. E mais: a predeterminação dos objetivos comunicativos dos aprendizes é cheia de perigos desconhecidos pelo estruturalismo, fato que C. Candlin salienta quando observa: "With sentence meaning we were protected from having social influence; in pragmatics we hope to understand social interaction, and in communicative language teaching we are involved in manipulating behavior; as we are about to begin work in psychiatric training we are more than a little worried about norms." (p. 254). Este tipo de crítica se explica, em parte, pelo alto grau de controle exercido sobre o aprendiz implícito nos enfoques nocionais/funcionais, onde não são as estruturas, mas as funções comunicativas junto com as suas realizações lingüísticas mais "prováveis" são dadas¹. Mesmo no caso dessas funções serem determinadas após um levantamento das necessidades dos aprendizes (como, por exemplo, no ensino de línguas para fins específicos), cabe perguntar até que ponto é "comunicativo." Es

ta acumulação de funções e seus expoentes difere radicalmente do processo dinâmico e interativo que associamos à aquisição de uma língua.

A citação de H.G. Widdowson, com a qual começamos este trabalho, nos servirá como um ponto de partida para uma meditação sobre o que seria o ensino comunicativo não-manipulativo. O caso de Widdowson é ilustrativo dos paradoxos deste campo de ensino de línguas: um dos nossos melhores teóricos, escreve teoria que nos comove e livros didáticos que --ao que tudo indica --aborrecem aos alunos. Nos trabalhos teóricos mais recentes, Widdowson tem contribuído muito para uma teoria do ensino como comunicação, insistindo no fato de que o significado é negociado na interação, realçando a importância da natureza participatória dessa interação para a aquisição de uma língua. Por outro lado, nos livros didáticos que escreve ou orienta, está patente o impacto de outro conceito, também explorado na sua obra teórica: o da simplificação. Os materiais didáticos propostos por Widdowson são textos simplificados, escritos especialmente para ensinar a língua através de um discurso específico de interesse do aluno, como, por exemplo, o discurso científico². Infelizmente, estes textos não deixam de ser uma "imitação" do discurso científico escolar dos livros-textos dos alunos, um novo tipo de texto-pretexto para o ensino de línguas. Desinteressantes, desmotivam os alunos, cancelando assim a força motora da aquisição.

A força motora da aquisição, ao nosso ver,

é a vontade de comunicar-se, de participar de uma interação com um falante da língua, através de textos falados ou escritos. É nesse sentido que entendemos a colocação teórica de Widdowson de que, sem participação, não pode haver aprendizado. Mas o que significa dizer que a língua é adquirida através do discurso, através da interação cooperativa? Como caracterizar o trabalho de negociação necessário para a aquisição, e, mais importante, como criar condições favoráveis para um ensino baseado nesse tipo de trabalho?

Emprestamos o termo *negociação* dos que estudam, na sociolinguística (e nesse campo da sociologia que ficou conhecido como a etnometodologia da fala), a conversação. Se refere ao trabalho que cada um dos participantes numa conversação realiza para que a comunicação se efetue: o trabalho de focalizar a atenção de duas mentes sobre o mesmo tópico, o trabalho de manter a interação, de ser relevante à fala do outro, de evitar, reconhecer ou "consertar" malentendidos, o trabalho de elaborar um sentido em conjunto. Na aquisição de uma língua estrangeira através da conversação em situações informais, a negociação assume características particulares devido à natureza dos participantes: em uma interação ideal (onde a comunicação é igualmente desejada pelo dois participantes), tanto o falante menos competente linguisticamente, quanto o falante mais competente, fazem um trabalho para facilitar a mútua compreensão. Estudos sobre a aquisição em situações informais parecem indicar que, para este tra

balho, os participantes dispõem de vários tipos de conhecimento: um conhecimento de mundo (do tópico, do outro, da situação-contexto), uma competência discursiva (que inclui o conhecimento da natureza e da organização da conversação e de outros tipos de discurso) e uma competência lingüística (que inclui o conhecimento das línguas materna e estrangeira, e um conhecimento geral da Linguagem—ver Hatch, 1981). É um fenômeno amplamente reconhecido que, quando os mundos dos participantes coincidem --mundos conceituais, pessoais, etc-- uma "pista" lingüística mínima é suficiente para a interpretação da fala do outro; por outro lado, é evidente que o simples conhecimento lingüístico não garante que a comunicação se efetue --sobretudo quando o universo compartilhado pelos participantes (*background assumptions*) é mínimo. Da do um certo "universo" em comum (um assunto, uma experiência, um conhecimento), o falante menos competente lingüisticamente faz uma hipótese sobre a fala do outro--hipótese esta construída sobre as "pistas" lingüísticas que consegue entender e os outros conhecimentos que mencionamos acima-- e é verificada, rejeitada ou reformulada através da interação com o falante mais competente. No caso de um estrangeiro principiante na língua, o falante nativo pode chegar ao extremo de adivinhar as intenções do outro, "modelando" o discurso para ele, oferecendo elementos lingüísticos para facilitar a comunicação. Este fornecimento do elemento lingüístico necessário para que a comunicação se efetue--ou a procura ativa

O ensino da compreensão também pode ser visto como um processo análogo, no qual o sentido geral de uma situação contexto captada desde o início pelo alunos, cria uma pressão comunicativa que exige a explicação de certos elementos gramaticais para completar o sentido. Na verdade, a negociação é simplesmente este processo dinâmico--este movimento entre as habilidades interpretativas do aluno (baseadas em todo o seu repertório de conhecimentos) e os conhecimentos e experiência do professor (o que pressupõe uma competência lingüística maior do que a dos alunos, mas não necessariamente os mesmos conhecimentos do mundo e do discurso). Esta visão do ensino implica toda uma visão da linguagem, como se pode inferir desta observação de Brumfit:

We are not simply making use of an already existing language when we talk to someone ; instead we are modifying it and recreating it in the direction of new meaning, within agreed limits which have to be negotiated in the process of talking or writing. If this were not so, words would be no more than pre-agreed tokens to represent permanent and immutable features of the universe. But we use language in a process of thinking, discovering, classifying, and manipulating, and this process demands our active use, not our passive reflection. This

flexibility is of course more apparent in, for example, speculation and argument than it is in casual discourse with strangers, but it is always potentially there and cannot be ignored in language work with foreign learners. This continuous process of adjustment and reappraisal is not something which takes place through language alone. It is the basis of human interaction--but it is also the basic means of language learning if that is concerned with use rather than knowledge. (p. 120)

Esta visão do ensino comunicativo implica, de certa forma, condições parecidas às que caracterizam a "aquisição natural" de uma língua estrangeira; implica "putting learners into situations where they have to grope and paraphrase, and to adjust to other speakers doing the same," nas palavras de Brumfit. Este processo de contínuo ajustamento torna-se ainda mais evidente quando se permite que os conhecimentos dos alunos interajam livremente com os conhecimentos do professor--sobretudo, quando o conhecimento de um certo "mundo de discurso" familiar aos alunos é importante para a elucidação do sentido na língua estrangeira. Mas partir de um contexto de uso concreto e autêntico (*use*) para a competência lingüística (*knowledge*) não significa, ao nosso ver, desprezar a competência lingüística; é aproveitar os conhecimentos já

existentes para chegar à língua, procedimento este que motiva o aluno porque garante a sua participação, e que deixa bem clara a natureza complexa da comunicação em qualquer língua. A nossa experiência sugere que a leitura de textos autênticos em língua estrangeira é um meio que pode fornecer as condições para este tipo de aquisição num ambiente mais formal de ensino, já que possibilita um acesso a um "mundo de discurso" familiar ao aluno; é talvez a única forma de definir tópicos adequados à interação que procuramos, em que a participação do aluno é fundamental. Mais ainda: a leitura nos permite ir além do "casual discourse with strangers" tão comum na aquisição "natural" e, ao mesmo tempo, nos dá caminhos para chegar à conversação em língua estrangeira. Consideradas do ponto de vista da interação, leitura e conversação não são tão diferentes assim.

II. A leitura como aquisição de uma língua estrangeira

Se acreditamos que uma língua se adquire através do discurso--através de situações reais de comunicação--o debate texto autêntico/texto simplificado assume uma importância fundamental. Sugerimos aqui que a interação com um falante da língua através de um texto escrito cujo objetivo não é o simples ensino da língua constitui uma situação de comunicação ótima para a aqui

sição. E é assim justamente porque ler não significa des
cobrir o significado num texto, mas criar o significado a
partir do texto, numa interação com o autor--como o prô
prio Widdowson observa:

The general tendency seems to be to think of reading as *reaction*: reaction to meanings which, though explicit in the text, cannot always be fully recovered. There appears to be an assumption that it is only because of the peculiarities of the decoding operation that the total meaning contained in a text is not completely grasped. I believe that this assumption is false. I want to suggest (still following ethnomethodological lines) that the *encoding* process is equally imprecise and approximate and that, therefore, there is no possibility of recovering complete meaning from a text. It is never there in the first place. The act of encoding is best thought of, I suggest, not as the formulation of messages, in principle complete and self-contained, but as the devising of a set of directions. These directions indicate to the decoder where he must look in the conceptual world of his knowledge and experience for the encoder's meaning. The encoder, then, relies on the

active participation of the decoder and the decoder is successful in his comprehension to the extent that he understands the directions and is capable of carrying them out. (1977, p. 174).

Ora, esta visão da leitura e da comunicação humana em geral, com a qual concordamos, nos leva a crer que a leitura em língua estrangeira será facilitada na medida que o leitor virtual do texto --o leitor que o autor imagina ao estruturar seu texto-- corresponde ao aluno, ou pelo menos incita o interesse do aluno. Se não, que meios, e que motivação, terá o aluno para "buscar no mundo conceitual de seu conhecimento e de sua experiência o significado do codificador"? Em grande parte, compreender um texto implica em perceber a natureza da interação autor/ leitor virtual, delineada no conhecimento compartilhado pressuposto pelo texto; implica, em outras palavras, um certo reconhecimento do universo de discurso do autor. No caso do material didático escrito especificamente para o ensino de línguas, podemos especular que a motivação e a participação talvez diminuam, pois o leitor virtual é o aluno aprendiz da língua, sem conexão com conhecimentos ou experiências concretas.

A leitura, então, consiste da interação entre autor e leitor; o papel do professor de línguas é facilitar essa interação. Na verdade, o ensino da leitura em língua estrangeira se caracteriza por vários tipos de

interação: a interação alunos/textos, a interação alunos/professor, e a interação texto/professor. Ao contrário da interação face-a-face, o falante nativo, que é o autor do texto, não pode modificar a sua fala para auxiliar o não-nativo no trabalho de negociação. Este papel cabe ao professor, mediador entre o autor do texto e o não-nativo no processo de compreensão da leitura. Por outro lado, os alunos também podem ser mediadores, entre o texto e o professor, quando o professor é relativamente ignorante do universo de discurso do texto. Neste caso, o professor contribui com seu conhecimento lingüístico e discursivo, e o aluno com seu conhecimento de mundo e do discurso específico, na negociação do sentido. Parece-nos que esta distribuição "desigual mas equitativa de conhecimentos" (Widdowson, 1981) é garantida pela utilização de textos "autênticos" (não escritos com o objetivo de ensino de línguas), cuja seleção é feita pelos alunos, ou negociada entre alunos e professor.

A nossa experiência com alunos que realmente possuem uma preparação e experiência profissionais indica que a utilização do conhecimento prévio do aluno pode transformar a natureza da interação em sala de aula, tornando-a mais simétrica, fazendo com que o aluno participe mais na interação. Perceber que o professor não tem um domínio absoluto do texto surpreende o aluno-- que logo entende que o conhecimento da gramática é só uma parte da habilidade de "ler um texto em inglês"--e que ele, de fato, já possui conhecimentos necessários para completar o

sentido parcial do professor.

O trabalho de negociação na leitura em língua estrangeira, então, é um processo de vai-e-vem, de contínuo ajustamento entre os conhecimentos dos alunos, por um lado, e os do professor, por outro. A um nível mais simples, a negociação pode consistir da mera elucidação de um termo técnico, ou de uma palavra cujo significado-em-contexto é percebido só pelos alunos. A um nível mais complexo, o conhecimento prévio dos alunos serve para elucidar a própria coerência textual: porque não é raro que o professor entenda cada proposição e a conexão superficial entre proposições (a coesão), e não entenda o porquê da ordem das proposições, ou a função de cada proposição dentro do discurso (a coerência-- ver Widdowson, 1978). Na própria seleção dos textos, o trabalho interpretativo dos alunos deve ser levado em conta: entendemos que o aluno determina fundamentalmente a natureza da interação através da sua escolha do universo de discurso e o tópico do texto (ou série de textos); ao mesmo tempo, o professor pode fazer contribuições importantes, às vezes preferindo textos que apresentam certos problemas de interpretação capazes de serem resolvidos através da interação com os alunos. Como dissemos acima, estes problemas não se restringem ao nível da palavra; envolvem todas as instâncias nas quais um elemento textual (lêxico, sentença, parágrafos inteiros) não parece ser relevante dentro do contexto global, do ponto de vista do professor. A nossa hipótese é que esta não-relevân

cia aparente pode ter uma solução na interação professor/alunos, e por isso deve ser considerada um elemento positivo na seleção de textos.

Em um primeiro momento de contato com o texto em língua estrangeira, os alunos formulam a sua primeira *hipótese de coerência*; esta hipótese se baseia nos vários tipos de conhecimento que o aluno possui: do mundo (o assunto, o conteúdo do texto), do discurso (contato prévio com o mesmo tipo de discurso nas suas diversas realizações textuais, com o mesmo autor ou a mesma situação de enunciação, etc.), e das línguas materna e estrangeira. Esta primeira hipótese, feita a partir de um número muito reduzido de índices (a apresentação geral do texto, o título, eventuais desenhos e outros elementos gráficos e tipográficos, etc.), é confirmada, reformulada, ou rejeitada a través de uma interação mais detalhada com o texto. Esta interação procede através de uma série de *hipóteses internas*, nas quais o aluno se apóia em elementos lingüísticos transparentes ou conhecidos (os chamados *pontos de ancoragem*), em conjunção com o seu conhecimento do mundo e do discurso. A interação é aprofundada ainda mais graças à gramática da língua estrangeira-uma vez que o professor responde às hipóteses dos alunos com o seu conhecimento da língua em questão, explicitando a função de elementos gramaticais em contexto, e a ligação desses elementos com outros elementos do texto. Esta explicitação do papel de certos signais dentro de um contexto concreto--índices temáticos, argumentativos e enunciativos--tem a finalidade de cons-

cientizar os alunos dos mecanismos de construção do sentido ao nível do texto como um todo (para maiores detalhes, ver Galves e Busnardo, 1982). É através deste tipo de reflexão gramatical que a coesão textual se revela; entretanto, a própria coesão não é mais que uma sugestão para a interpretação, constituída por direções no texto que precisam ser completadas na interação com algum conhecimento prévio. Na leitura de textos autênticos, a relevância muitas vezes se define dentro do universo de discurso familiar ao aluno: a interação através da língua permite que o leitor perceba as direções do autor, e que busque a coerência do texto no universo de discurso que compartilha com ele.

III. Elogio da ignorância

A nossa reflexão sobre a negociação parte de um trabalho que está sendo desenvolvido com alunos de Composição e Regência do Departamento de Música da Unicamp. Embora tenham sido caracterizados como sendo de pouca auto-motivação para o estudo de línguas, pode-se dizer também que constituem um grupo ideal para um curso de leitura em língua estrangeira, devido ao profundo interesse e sólida formação em música de uma grande parte dos alunos; muitos dos quais já são músicos profissionais. Uma vez reconhecida a centralidade da música na

vida dos alunos, o lugar do conhecimento profissional como um componente essencial no curso de línguas parecia natural. A solução do problema da motivação dependia crucialmente de uma possível junção entre a música e a língua inglesa.

Há dois semestres atrás, a solução parecia fácil: um curso de leitura baseado em textos sobre a música. São com o decorrer do primeiro semestre começamos a perceber um fato desconcertante, diretamente ligado a nossa falta de conhecimento de música: os textos que entendíamos bem eram fáceis e desinteressantes para o aluno; não nos atrevíamos a dar textos mais difíceis. Foi esta situação que nos levou a repensar o nosso papel como professor de língua e de admitir que, mesmo em alguns textos fáceis, todos os significados não estavam transparentes para nós. Foi neste ponto que começamos a dialogar mais com os alunos com respeito a estes "significados problemáticos." Através destes diálogos, tornou-se mais e mais claro que a única forma de elucidar o sentido-- para nós obscuro--de muitas passagens era apelar ao rico contexto extra-lingüístico (musical) que já existia à nossa volta, ou que poderia ser criado utilizando o conhecimento e as habilidades dos alunos. Seria justamente a partir de uma relativa falta de conhecimento nossa que uma verdadeira situação de comunicação se estabeleceria. Uma vez não mais sentida a obrigação de se ter um monopólio de conhecimentos, houve uma diminuição de tensão, e um correspondente aumento de interesse por parte dos alunos. Co

mo resultado desta experiência, o nosso modo de apresentação em sala de aula e os nossos critérios para a seleção de textos mudaram radicalmente: agora buscamos textos que contêm algum problema de significado que possa ser elucidado através da interação professor/alunos, com um apoio extra-lingüístico (música gravada, uso de instrumentos ou voz pelos alunos, trechos de partituras, etc.). Para o início de um curso para principiantes, utilizam-se textos vulgarizados (por exemplo, capas de discos) que permitam uma certa aproximação de alunos e professor, e nos quais o sentido global e o objetivo geral são claros (por exemplo: vender um disco através do elogio de um compositor ou da sua música). Neste primeiro estágio, o trabalho sobre os índices temáticos, argumentativos e enunciativos é fundamental, uma vez que um domínio desses elementos--sobretudo no que diz respeito a sua função ao nível do texto como um todo--é um instrumento imprescindível na elucidação do sentido. Entretanto, mesmo nesse primeiro estágio de textos relativamente simples, o trabalho interpretativo do aluno é importante; aos poucos, vai-se entrando no universo de discurso da música, através de textos destinados a um público mais restrito de músicos amadores ou profissionais (é o caso de textos provenientes de revistas especializadas como *Guitar Player*).

Estamos agora no processo de determinar que tipos de "problemas chaves" aparecem sistematicamente. São comuns, é claro, casos nos quais a compreensão

de um texto depende da compreensão de terminologia técnica, ou mesmo da compreensão de palavras de uso comum que, no contexto de um texto sobre a música, aparecem com outra significação. Nestes casos, a elucidação do sentido através de esclarecimentos e demonstrações por parte dos alunos permite que a leitura do texto continue. No texto I, por exemplo, as oposições *unfinished/completes* e *compressed/lengthened* tornam-se claras através da ilustração (sobretudo para quem lê música à primeira vista) e da demonstração no piano (para quem não lê música). Após este trabalho, a comparação maior entre música e linguagem pode continuar.

Outro tipo de problema, talvez mais interessante, ocorre naquelas ocasiões quando todo um argumento precisa ser negociado, devido à falta que o professor tem de certos pressupostos nos quais o autor de um texto se baseia. Assim, em uma comparação entre dois textos curtos que tratam do mesmo assunto (um concerto de Bach), a negociação do primeiro texto (Texto II) começa com uma simples discussão dos termos técnicos *coloristic* (transparente), e *organ point* e *runs of scales* (não transparentes mas inferíveis através da gravação do concerto tocada em sala de aula), mas logo entra em considerações sobre a função de *however* no texto, e sobre a ligação entre os elementos *dispenses with the wind instruments*, *sober combination*, e *coloristic restraint*, e sobre os pressupostos que levaram este autor a contrapor *coloristic restraint* e *melodic development*, enquanto que o outro au

tor fala simplesmente de *splendid demonstration of pure string tone* (um núcleo relativamente transparente no segundo texto). Através da discussão com os alunos e do apoio extra-lingüístico (a gravação) a coerência do primeiro texto se revela mais claramente, como sendo relacionada ao lugar central de *melodic development* no elogio de Bach no texto como um todo.

Textos mais longos e complexos se prestam muito bem a um tipo de exploração em que a elucidação do sentido global é feita através de uma série de exemplos, demonstrações, e interações entre professores e alunos . Um texto de oito páginas sobre Wagner, por exemplo, depende da habilidade dos alunos e professor chegarem a um acordo sobre o significado de trechos inteiros dentro do contexto lingüístico e musical. Para a exploração deste texto, recorreremos não sō aos conhecimentos gerais da classe e a uma fita com comentário falado, mas tambem ao talento de uma aluna de canto, que canta alguns trechos problemáticos (musicais) na aula. Da mesma forma, a negociação de outro texto, sobre o primeiro prelúdio de Villa Lobos (Texto III), depende crucialmente das habilidades de uma aluna que toca violão clássico: as suas demonstrações e explicações dos exemplos dados pelo autor deixam claro um ponto chave do texto (a saber: de que forma *idiomatic techniques* é ligada ao conceito transmitido pelo pontos da ancoragem *works so well, is not difficult, it is easy*, e a outros índices temáticos não tão evidentes para os alunos como *lies well under the*

hand, facilitate fingering, no more than one left-hand finger, ease shifting, helps players, Villa-Lobos is also kind, etc.) e nos permite utilizar um texto que antes teríamos rejeitado como difícil demais--sobretudo para nós.

Trabalhar com textos provenientes de um universo de discurso estranho, desconhecido, que interesse e mesmo apaixone ao aluno, não deixa de ser, às vezes, assustador para o professor; entretanto, a reação frente à situação depende muito do conceito que se tem do papel do professor. Quando atua dentro do universo de discurso escolhido pelo aluno, o professor vê-se forçado a pedir a cooperação do aluno na elucidação do sentido: pede que ele busque "no mundo conceitual de seu conhecimento e de sua experiência" a coerência do texto. Ao mesmo tempo, o professor precisa de (e deve cooperar com) um conhecimento sobre as funções discursivas da gramática. Atualmente, estamos procurando meios que permitam a exploração do processo interpretativo, o processo da construção de significados através da linguagem: processo cognitivo e social. É justamente este processo que queremos que transpareça no ensino comunicativo de línguas.

Estamos aprendendo sô agora de que forma os recursos humanos ã nossa volta podem ser utilizados na compreensão de textos autênticos. Também, estamos começando a entender que as interações que surgem na resolução de problemas reais de interpretação em sala de aula podem ser consideradas como embriões de conversações au

tênticas, porque não é raro, depois de elucidar o sentido de palavras-chaves num contexto que vai sendo criado através de vários textos sobre o mesmo tópico, que alunos e professor comecem a "balbuciar" essas palavras, em uma interação brincalhona que inclui a mistura de línguas, e que nos lembra as proto-conversações na aquisição natural de uma língua estrangeira. Talvez este fenômeno indique uma certa convergência de conhecimentos através da interação: afinal, o resultado do processo de negociação é que o professor também aprende alguma coisa. O interesse do professor no novo conhecimento que lhe ser passado é fundamental--o professor não pode escapar de um envolvimento real no processo.

Se acreditamos na centralidade da participação ativa do sujeito na compreensão, produção e aquisição da linguagem, e nas interações leitor/autor e aluno/professor, o ensino de línguas ligado a um universo de discurso familiar e importante para o aluno parece ser quase imprescindível. Ao mesmo tempo, devemos reconhecer que o simples fato de oferecer textos dentro de uma área acadêmica específica não garante a participação do aluno; o que garante a participação necessária para a aquisição é o livre desejo de ler um texto, ou de comunicar-se.

Resta dizer que o tipo de procedimento que acabamos de descrever envolve sempre certo grau de risco: afinal, estamos utilizando textos que não entendemos completamente. Sempre existe a possibilidade dos alunos não poderem contribuir muito à elucidação de um cer

to sentido. Queremos sugerir aqui que, apesar do perigo , vale a pena arriscar. Porque sem este risco, a elucidação de sentidos através da interação também não pode existir.

NOTAS:

1. Outra preocupação de Candlin diz respeito à imposição das interpretações do professor, talvez após uma análise "científica" (lingüística) de um texto, como se infere deste aviso: "As to the pedagogic caveat, I would say this: if you look at language pragmatically, then you are centrally concerned with interpretation. You can make suggestions as to interpretations on the basis of your own experience and you can present this to learners as a starting point for what you hope will be a consensus. The learners are themselves analysts of language, however, and they will derive their own rules of behaviour from the approximations to the authentic that you have been able to present them, and from their experience." (p. 253). Também fica claro aqui que Candlin, como Widdowson, acredita na utilidade da simplificação, ou "gradual approximations to the authentic."
2. Um exemplo desse material didático é *Focus on physical science*, escrito com P. Allen, 1974, Cambridge University Press. No seu trabalho teórico mais recente

como "The process and purpose of reading" (1977) , Widdowson exemplifica a suas idéias através de referências a textos autênticos; entretanto, o texto autêntico representa sempre o ponto final--ou muito avançada aquisição de uma língua, que deve começar com textos simplificados, os "gradual approximations to the authentic."

3. No seu trabalho, Scarcella e Higa chegam à conclusão que, no caso de adultos que aprendem uma segunda língua, a sua maior competência discursiva (conversacional, neste caso) lhes dá uma vantagem que permite uma participação mais ativa na interação com o falante nativo. Por outro lado, a criança, que possui menos competência conversacional, fica sempre menos ativa neste tipo de interação.

BIBLIOGRAFIA:

BRUMFIT, CHRISTOPHER J. 1980. "Communicative language teaching: an assessment," em *Problems and Principles in English Teaching*, Oxford and New York: Pergamon Press, 110-122.

CANDLIN, CHRISTOPHER N. 1976. "Communicative language Teaching and the Debt to Pragmatics," em Clea Rameh, ed., *Georgetown University Round*

Table on Languages and Linguistics ,
Washington, D.C.: Georgetown University Press,
237-256.

GALVES, CHARLOTTE C., e JoAnne Busnardo. 1982. "Leitura em Língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna," em *Anais do I RELÊ (Redação e Leitura)*: PUC -São Paulo.

HATCH, EVELYN. 1981. "Discussion of Input from the Inside: The Role of a Child's Prior Linguistic Experience in Second Language Learning," em Roger W. Andersen, ed., *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Rowley, Mass." Newbury House, 1981, 104-108.

SCARCELLA, ROBIN, C., and Corrine Higa, "Input, Negotiation, and Age Differences in Second Language Acquisition," em *Language Learning*, Vol. 31, Nº 2 (December, 1981), 409-434.

WIDDOWSON, H.G. 1981. "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques," em *Etudes de Linguistique Appliquée*, 43 (Juillet-Septembre, 1981), 8-2

WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*

Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. 1977. "The process and purpose of reading." Em *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 1981, 173-181.

Ottó Károlyi

Introducing Music

97 Sentence

Sentence

A common length for a musical sentence is eight bars. (Naturally some are longer, some shorter, but it is surprising how many are constructed within the eight-bar framework: its symmetry seems to have a peculiar fascination.) You will see how the following sentences fall naturally into two parts. The first part sounds unfinished, the second completes the statement.

Alla Marcia

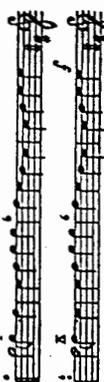


Fig. 137 Beethoven: 9th Symphony, last movement



Fig. 138 Haydn: 'London' Symphony

If for the moment we take the eight-bar sentence as our norm, we can find many examples of sentences which seem to have been shortened or extended by the omission or addition of one or more bars – as in language one compresses one's thought, or puts in an extra adjective. A good example of a 'compressed' sentence is this one which begins Mozart's overture to *The Marriage of Figaro*:



Fig. 139

98 Binary Form

Sentences are lengthened, of course, by the extension of the phrases within them, and this is done by various means, such as the repetition of cadences, the use of sequences, the repetition or imitation of a bar, and so forth. The following example is from Couperin's *La Fivelle, ou La femme Nivernaise*.

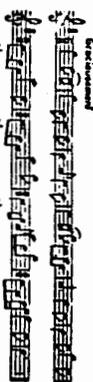


Fig. 140

There are naturally many other kinds of musical sentence, of varying lengths: there is no rule which can restrict a composer's inventiveness.

Binary Form

Let us now proceed from sentences to paragraphs, or in musical terms to complex structures. If we look at this Sarabande by Corelli, we unobtrusively notice its resemblance to a question and answer in speech.

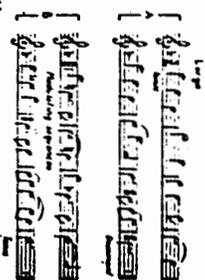


Fig. 141

It has its questioning section (A), starting in the tonic and ending in the dominant. The second answering section (B) takes its melody from the key in which A ended, modulating as it goes up, and then works back

CONCERTO NO 3 IN G, BWV 1048

(Side 3, Bands 1 and 2)

(Allegro). Allegro

Violin:

Franz Josef Maier. Werner Neuhaus. Brigitte Seeger

Viola:

Günter Lemmen. Franz Beyer. Doris Wolff-Malm

Cello:

Reinhold Johannes Buhl. Rudolf Mandalka. Horst Beckedorf

Double Bass:

Paul Breuer

Harpichord:

Gustav Leonhardt

The third concerto dispenses with the wind instruments, using instead the sober combination of three violins, three violas and three cellos accompanied by double bass and harpsichord. The composer's never-failing art of melodic development makes up, however, for the coloristic restraint. A sense of drama pervades the majestic first movement with its clashing melodic forces and the occasional appearance of somber minor keys. Bach felt it inappropriate to have the usual slow movement follow; he merely inserted two chords allowing for a brief cadenza, here performed by the violin. This serves as transition to the sparkling, energetic Finale in 12/8 time, built in the two-part structure of a dance movement. A climax is reached in a powerful organ point surrounded by bold runs of scales.

BACH

STEREO

BRANDENBURG CONCERTOS



The
20th Century's
Preeminent
Classical
Guitar
Composer

Villa-Lobos



LEONARDO WOLFF

PRELUDE No.1
An Analysis

By Michael Lorimer

WHENEVER I WORK WITH COMPOSERS who are unfamiliar with the guitar, I suggest they analyze the guitar music of Heitor Villa-Lobos. First of all, the music is as beautiful as it is popular among classical guitarists. "Has anyone ever written more sublimely for the guitar?" asked one critic about Villa-Lobos' music. His *Chôros*, *Etudes*, *Preludes* and his *Concerto* have become mainstays of the repertoire and are certainly among the most engaging work of this century—exploiting open strings and natural harmonics as well as the left-hand slur and glissando, the resonance of arpeggios, and the rich timbre of the bass strings sounded in the upper registers.

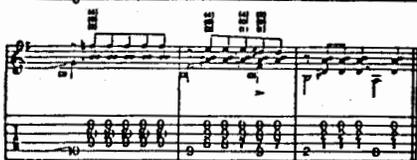
But it is not only the music's intrinsic beauty and Villa-Lobos' seemingly unending ability to discover new, exotic, and colorful guitaristic resources that make his repertoire popular. It is also attractive to players because of how well it lies under the hand. Villa-Lobos' creative use of the guitar is a prototype of idiomatic writing, and for this reason it is of particular interest to composers. Performers and composers alike can learn about good guitar writing by analyzing why Villa-Lobos' music works so well. Let's take a glance at the first of his five *Preludes*, which is perhaps his most played guitar solo.

Here are the first three measures of *Prelude No. 1* and an appended tablature. The lines in the tablature represent the strings, and the numbers indicate the frets at which the notes are fingered. On the score, fingerings additional to those indicated by the composer are shown in parenthesis.



In this passage we find a lyric melody that explores the rich resonances of the wound basses while a chordal accompaniment above it adds harmonic and rhythmic interest as well as textural support. Without this accompaniment the melody would sound thin and would seem to die on every half note as the notes decayed. Skimming the tablature we see many, many zeroes—each one indicating the composer's use of an open string.

Villa-Lobos' exploitation of open strings to enrich the sound of chords and facilitate fingering in passages like this make his music idiomatic. The accompaniment chords, which add so much richness to the music, are all open strings until measure 8. Note that we need to use no more than one left-hand finger at a time until the end of measure 6, where we begin finding chords that require two left-hand fingers.



These chords, the first chord in the *Prelude*, and the accompaniment chords we see from measure 8 on combine the sounds of fingered notes and open strings. They have a particularly rich sonority, one that is not obtained even when the identical pitches are played, but are all fingered. They also ease shifting. When the left hand makes jumps such as the one required going from bar 10 to bar 11, legato (smoothly connected playing) would be momentarily broken when the hand moved from one part of the fingerboard to another were it not for the ringing of at least one open string. As this example is composed, the ringing of the open B string masks the break and helps players produce the effect of perfect legato. Here are two more examples:

VILLA-LOBOS



In measure 43, the first chord is produced by natural harmonics at the 12th fret of the first three strings. They sustain, making a legato shift to the second chord easy. Later, when the hand has to jump from one position to another—from the third chord in the measure to the last chord—the composer inserts a chord of all open strings that gives time to make the shift. To enrich the sonority, the composer has a natural harmonic in the bass which rings throughout the measure and masks any momentary breaks in sound, making it even easier for the player to make legato shifts. In measure 52, we must finger three successive notes (*B*, *E*, and *G*♯) starting with the second sixteenth-note, but before shifting the hand to finger the last notes in the measure (*G*♯ and *B*), we have an open string that facilitates the move.

Another chordal technique appears in measure 8 of my first example. Here the guitarist puts down the left-hand index finger to finger notes on several strings on one fret—in this case the notes *C*, *E*, and *A* on the third, second, and first strings respectively at the 5th fret. Chords using this technique are called barre chords, and Villa-Lobos makes extensive use of them later in the following passage:



A succession of barre chords like this would be difficult to play smoothly were it not for the glissandi and natural harmonics Villa-Lobos has inserted between each shift, and for the parallel motion in the placement of the fingers for each chord. Parallelism like this often occurs in Villa-Lobos' writing. Here is one more example:



Villa-Lobos makes this passage easy by putting the melody in the chords' lower voice followed by the accompaniment above. Although each of these diminished 7th chords necessitates using all four fingers of the left hand, we need to shift on only a single finger. And once we have played the first chord, we can keep the same order in the placement of fingers as we jump from position to position.

The above passages reveal one further kindness bestowed by Villa-Lobos to our left hands—no awkward stretches. The most he asks for is first demonstrated in measure 7 on the third beat: a stretch of only two frets. Analysis of the entire *Prelude No. 1* reveals but one exception to this—an *A* chord on the first beat of measure 57 requiring a stretch of three frets between the index and the pinky:



Examples © 1954 Editions Max Eschig

Since even a child can make this stretch, we can see another reason why the *Prelude No. 1* is not difficult for the left hand.

Villa-Lobos is also kind to our right hands. The whole first section (measures 1-51) has the simple pattern we saw in the first example of melody in the bass strings played by the thumb, and chords on the upper strings played by the fingers. This sort of pattern would be difficult only at a fast tempo, say $\text{♩} = 184$, which is at least twice the tempo one would want for this *Andantino espressivo*. In the next section, marked *Piu mosso*, the tempo picks up slightly and, as the example of measures 52 and 53 show, there are sixteenth-notes. Here Villa-Lobos drops the block chords of the previous section and switches to a texture well-suited to speed on the guitar, the arpeggio.

In measure 52, the first six notes are all on different strings, and they are arranged so it is easy for the guitarist to simply strum across the guitar. The last two notes of the measure are often played by using the technique of slurring, the same technique used to play the trills in the next measure. These are the fastest notes in the entire piece, and would be difficult if they had to be played with the right hand plucking every note in synchronization with the left hand. But Villa-Lobos indicates slurs, which means that only the first note of each trill is plucked by the right hand, and the remaining notes are plucked by the left hand alone. As is so often the case in Villa-Lobos' music, not only is this easy to do, it also sounds good. Composers and guitarists of all styles who further analyze the *Prelude No. 1* and the rest of Villa-Lobos' guitar music will be rewarded by the discovery of a wealth of idiomatic techniques.



800 645-3518

WHAT'S BEHIND THIS TELEPHONE NUMBER?

There's a whole world of service behind the Sam Ash telephone number.

number Like quick delivery. We know that once you've made up your mind on an item, you want it NOW. So we keep \$5 million dollars worth of merchandise on hand to insure that almost everything is in stock.

Another plus: Sam Ash telephone sales people are all professional musicians. They know what they're talking about and you can trust their advice. Even our packers are specialists in musical gear, quality checking every shipment before it goes out. What a pleasure to get service like this! Call the Sam Ash Hot Line—and enjoy.

IN NEW YORK STATE CALL 212-347-7757

Since 1924
Sam Ash
MUSIC STORES

124 Fulton Avenue, Hempstead, New York 11550