

## DEZ CONTRADIÇÕES DO ENFOQUE COMUNICATIVO<sup>1</sup>

FERNANDO CASTAÑOS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO  
(Tradução: Isabel Gretel M.E. Fernandez/FEUSP)

Esta versão de "Dez contradições do enfoque comunicativo" é, na sua quase totalidade, igual àquela apresentada no *V Encontro Nacional de Professores de Línguas*. As modificações efetuadas são poucas e a maioria delas pequena. Por exemplo, em alguns parágrafos reduzi a pontuação, que havia servido de apoio para a apresentação oral e que poderia ser excessiva para uma leitura silenciosa fluida. Por razões semelhantes, eliminei certas repetições. Também substituí duas ou três palavras, muito informais para um texto escrito.

Tomei a liberdade de incluir três parágrafos cujo conteúdo foi ligeiramente mencionado por mim no *Encontro*, porque a forma que possuíam naquela ocasião não me satisfazia. De idêntica maneira, acrescentei outro, para obter unidade numa seção.

Como pode ser observado pelo exposto, esta versão não é exatamente um texto escrito, mas sim um texto híbrido com características da língua falada. Sei que conservar apoios para a compreensão auditiva acarreta o perigo de não desenvolver aqueles exigidos pela leitura. Decidi, contudo, solicitar a benevolência dos possíveis leitores em vez de reescrever totalmente o trabalho. Parece-me conveniente, devido ao caráter valorativo do trabalho, distanciar-me o mínimo possível das condições existentes na língua falada e que permitem transmitir a opinião com facilidade.

Existe outra razão para não dar a esta versão toda a formalidade que seria de se esperar de um artigo: isso multiplicaria a sua extensão, coisa impossível de se fazer num tempo reduzido, além de inadequada.

Depois das advertências e desculpas dos primeiros parágrafos, começo a exposição como a iniciei no *Encontro* com o relato de uma pequena história: conta-se que um casal consultou um conselheiro matrimonial porque a convivência entre eles tornava-se mais difícil a cada dia. "Temos problemas de comunicação", disseram na primeira entrevista. Após várias sessões com o casal e com cada um separadamente, o consultor chegou à conclusão de que era preciso contradizer a afirmação inicial feita por eles. Explicou-lhes não haver nenhum problema de comunicação e, caso eles se

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente em *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9. 1989 com o título original *Diez Contradicciones del Enfoque Comunicativo*.

comunicassem melhor, suas diferenças seriam ainda maiores. Acrescentou que o problema era que eles tinham um desacordo fundamental.

A partir do momento em que tomei conhecimento desse caso, tenho me perguntado se, igual ao casal, nós, os professores de línguas não atribuímos à comunicação mais daquilo que deveríamos atribuir-lhe. Acredito ser isso natural, já que o grande interesse que temos pela comunicação surgiu como uma reação a métodos de ensino que a ignoravam totalmente. A reação, talvez, tenha sido extrema.

Mencionei esse tipo de preocupações em ocasiões anteriores, especialmente em 1984 e em 1987.<sup>2</sup> Contudo, foi o primeiro assunto que me veio à mente quando fui convidado a fazer uma exposição neste *Encontro*. Creio que isso se deve ao fato de amar o enfoque comunicativo, e ele sempre ter me inquietado e nunca ter me satisfeito. Agradeço, portanto, aos responsáveis pelo *Encontro* a oportunidade de articular algumas idéias sobre algo tão significativo para mim como as contradições do enfoque comunicativo.

Já anunciei a primeira contradição: o enfoque comunicativo nos seduz, mas não encontramos com ele o que ele promete. Talvez aceitemos essa situação devido à forma pela qual se apresenta o enfoque comunicativo; talvez porque, junto com as desilusões, oferece-nos alegrias insuspeitadas; talvez, porque, no fim das contas, não saberíamos o que fazer sem ele.

Não pretendo fornecer respostas definitivas para essas perguntas pois as considero extremamente difíceis de serem abordadas uma vez que somos, aqui, objetos e sujeitos ao mesmo tempo. Mas gostaria de iniciar uma discussão que possibilitasse, mais tarde, formulá-las em termos mais específicos. Esse é o propósito de considerar as outras nove contradições, mais fáceis de serem tratadas, porque podemos distanciar-nos um pouco mais delas. Procuro, então, os pontos-chave que precisam ser mencionados para começar a entender a magia do enfoque comunicativo.

Começarei pela segunda contradição, que poderia ser chamada de "o grande paradoxo". Nosso lema é a *linguagem é comunicação*; mas quando agimos de acordo com ele, agimos de forma contrária a ele; e, quando o contradizemos, o seguimos.

Pensar que a linguagem é comunicação pressupõe aceitar a existência da comunicação, o que, por sua vez, implica em aceitar a possibilidade de aprender dos outros. Essas crenças não são estranhas, embora possa parecê-lo devido à cadeia lógica tão rebuscada que usei para expô-las. Situam-se, de fato, entre as crenças mais comuns. Os pais comunicam-se com os seus filhos porque acreditam poder ajudá-los a evitar a repetição dos seus erros - embora, evidentemente, não só por isso. Lemos manuais instrutivos e guias para saber como fazer as coisas sem precisar descobri-lo.

Contudo, somos realmente fiéis ao enfoque comunicativo quando exigimos que nossos estudantes encontrem sozinhos os significados das palavras e as regras

---

<sup>2</sup> Fernando Castaños. *Mas que comunicación*, in *Mextesol Journal*, 1984, vol.8, n.1, 13-28.  
\_\_\_\_\_. "Con, por y a pesar de las ideas verdes". Sesión plenaria del XVI Encuentro de AMMMLEX, *La gramática en el enfoque comunicativo*. E.N.E.P.-Acatlán, Edo. de México, 1987.

gramaticais, quando os deixamos - ou os fazemos - comunicar-se e a aprendizagem surge por mero ensaio e erro. E se falamos sobre a língua, numa tentativa de aproveitar nossas experiências ou as experiências de outros, em vez de que os alunos as vivam por si mesmos, sentimos não estar cumprindo com o nosso compromisso com o enfoque.

E, de fato, paradoxal: o enfoque comunicativo implica em não acreditar na comunicação tal como ela é empregada fora da sala de aula. E acreditar não ser inútil explicar é sair do enfoque.

O paradoxo origina-se de uma visão da mudança lingüística que foi determinante, junto com a teoria dos atos verbais, no nascimento do enfoque comunicativo e que engloba a terceira contradição. Uma forma clara de expressar essa visão é com a tradução de um enunciado empregado por um professor meu (Hugh Trappes-Lomax) para resumir certas idéias de Halliday formuladas, por exemplo, em Halliday, 1970 a: 30 e Halliday, 1978:22. A tradução é:

*"A linguagem é como é porque evoluiu para servir às funções que serve."*<sup>3</sup>

É preciso comentar, antes de continuar a discussão, que nem sempre essa visão funcionalista tem uma forma tão simples, onde a linguagem é efeito e as funções são a causa. O próprio Halliday, por vezes, a situa de uma forma mais complexa, na qual a linguagem e as funções são mutuamente condicionantes (p.ex. em Halliday, 1978:183).

Entretanto, a visão funcionalista teve entre nós uma versão ainda mais simples do que a manifestada pela tradução acima. Para Halliday (1970b:143), a linguagem possui três funções: expor as idéias, indicar os interlocutores e unir as palavras, frases e orações para formar textos. No mundo do ensino de línguas possui uma: comunicar.

Existe, como todos sabemos, outra versão coexistente com a primeira, segundo a qual a linguagem possui um número incontável de funções, como cumprimentar, dar informações para ir à estação do metrô ou perguntar as horas. Esta segunda versão é muito interessante, porque reúne o funcionalismo e a teoria dos atos verbais. E, também, muito importante na prática; é o que está por trás dos índices da maioria dos livros didáticos. Mas não vou deter-me em considerações a respeito neste momento; embora pareça opor-se à primeira, ambas foram conciliadas facilmente. A comunicação é vista como a grande função que engloba todos os atos, e estes são vistos como tipos de comunicação. Mais adiante voltarei brevemente ao assunto.

Meu interesse, agora, é mostrar que entre as bases do enfoque comunicativo está a idéia de que a linguagem é como é porque responde às necessidades da comunicação. Mas a linguagem não pode ser somente uma resposta às necessidades da

---

<sup>3</sup> O original, mais claro, é: "Language is as it is because of the functions that it has evolved to serve". Ou, no texto original espanhol: "El lenguaje es como es porque ha evolucionado para servir a las funciones que sirve."

comunicação porque não pode haver comunicação se antes não houver linguagem. Esta é a terceira contradição.

Além de argumentar contra a redução da linguagem à função de comunicar, como foi feito, seguindo o método elementar de examinar o que dizemos ao falar de linguagem e comunicação, poderiam ser acrescentadas evidências empíricas. Se a comunicação fosse como uma grande força que amoldasse a linguagem, a tendência dominante na mudança lingüística seria a convergência para uma única língua uniforme, porque uma única língua uniforme seria o melhor meio de comunicação entre todos os seres humanos. Mas essa tendência não é dominante; nem ao menos foi esboçada claramente. As modificações feitas por um grupo humano na sua língua para poder comunicar-se com outro grupo são insignificantes. Mais ainda, recorre-se à tradução ou ao emprego de uma terceira língua. E essas tendências convivem com o bilingüismo e com a variação dialetal, isto é, com tendências opostas à uniformidade. Isso se deve, obviamente, ao fato de que a linguagem não é só um meio de comunicação, mas, também, um fator de identidade social e pessoal.

Poderíamos sugerir outras linhas de argumentação contrárias à teoria redutível de Halliday ou à nossa. Por exemplo, é difícil, se não impossível, identificar qual de suas funções é a responsável pelas correspondências no indo-europeu, ou explicar como foram produzidas pela comunicação. A melhor forma de dar conta da conservação do *m* na maioria das línguas dessa família, ou das relações entre *p*, *f* e *h* é, conforme assinalado admiravelmente por Hjelmslev (1970:10-31), em termos de regularidades e restrições intrínsecas do sistema lingüístico. Por outro lado, o fato de existirem substituições pronominais impossíveis em todas as línguas é formulado, adequadamente, como um princípio de gramática universal e é bastante duvidoso que uma explicação funcional a respeito tivesse sentido.

Talvez duas evidências mais claras sejam: 1) que existem funções surgidas depois das formas lingüísticas e 2) que poucas vezes há correspondências biunívocas entre forma e função. Os exemplos mais simples e mais contundentes do primeiro caso encontram-se na linguagem da matemática. As letras não foram inventadas para poder fazer álgebra; a álgebra desenvolveu-se quando as letras já existiam. Mas também podemos encontrar exemplos na fala cotidiana. O sistema de tempos compostos do espanhol já existia quando os espanhóis trouxeram o espanhol para a América. Mas não era usado para indicar aspecto, como se faz agora.

Esses mesmos exemplos poderiam, também, servir para ilustrar o segundo caso, as correspondências múltiplas entre formas e funções. Para evitar repetições excessivas não vou desenvolver a sua verificação. Acredito que é melhor oferecer outros exemplos.

O tempo futuro é utilizado para fazer promessas e também para expressar os dez mandamentos das religiões cristãs. E, freqüentemente, fazemos promessas no presente, que, por sua vez, também é empregado para falar do passado, do presente ou do futuro. O diminutivo é usado, claro, para nos referirmos a coisas pequenas, mas com o diminutivo fazemos outras coisas, principalmente quando o combinamos com a

negação: diminuimos a força de nossos atos e mostramos deferência ao interlocutor. Se queremos realizar um ato que seja mais do que um pedido, mas que não chegue a ser uma ordem contundente, dizemos: "Não me oferece um cafezinho?".<sup>4</sup>

Enfatizando esse ponto, é claro que o "cafezinho" não é produto da diminuição ou da deferência, porque o diminutivo também é usado para fazer referência ao que é pequeno. visto por outro ângulo, se a linguagem fosse produto de suas funções, seria natural dizer: "*Could I not have a little coffee?*" para pedir uma boa xícara de café em Londres; mas não o é.

Assim, a linguagem não é como é devido à comunicação. Em todo caso, parece que ao falar de linguagem e comunicação deveríamos, seguindo o exemplo de Halliday, não reduzir uma à outra, mas sim tratá-las como mutuamente condicionantes - vê-las numa reação dialética. E como já disse, deveríamos levar em conta, ainda, que a comunicação não é o único fator que entra nessa relação com a linguagem.

Tais reflexões levam-nos à quarta contradição, que é uma contradição entre a teoria e a prática. O enfoque comunicativo oferece-nos um princípio comum para a linguagem, a aprendizagem e o ensino. A linguagem é o que é devido à comunicação. O processo real de aprendizagem é a experiência comunicativa. Portanto, o ensino só pode ser a criação de condições adequadas para a comunicação.

Essa posição está refletida num trabalho de Dick Allwright apresentado no congresso de AILA celebrado em Stuttgart a meados dos anos setenta (Allwright, 1975). E um trabalho pouco conhecido atualmente, mas teve uma influência decisiva no surgimento do enfoque comunicativo. Nele, Allwright afirmava que se nos preocupássemos com a competência comunicativa, a competência lingüística se preocuparia com ela mesma. Essa afirmação era acompanhada de relatos de acontecimentos verdadeiramente extraordinários para aqueles anos. Na universidade de Essex havia cursos de línguas nos quais o professor não fazia nada, inclusive, muitas vezes, estava fora da sala de aula. E os alunos tinham uma motivação muito alta e aprendiam!

Se alguém lesse o trabalho com atenção ou se conversasse com Allwright, ficaria sabendo que esse não fazer nada do professor era só aparente. O professor ditava as regras de certos jogos comunicativos que constituíam as "aulas" e, principalmente, esboçava os jogos. Cabe ressaltar que, depois de quase quinze anos, esses jogos foram superados em pouquíssimas ocasiões.

O segredo do sucesso dos cursos estava, em parte, aí, no esboço inteligente dos jogos. E em parte, evidentemente, estava, também, no fato de os estudantes terem contato com a língua fora da sala de aula. Na verdade, os jogos, embora tivessem sido considerados por muitos como exercícios pouco sérios, proporcionavam ao estudante a oportunidade de realizar experiências, de forma bastante sistemática e controlada, com as formas que, fora da sala de aula, recebia de maneira desordenada.

---

<sup>4</sup> Em espanhol, no original: "¿No me trae un cafecito?"

Acrescentaria, devido às preocupações objeto da próxima reflexão, que talvez, a aprendizagem dos estudantes não estivesse totalmente desprovida dos elementos tradicionais dos cursos da época, como a correção gramatical, embora, certamente, não fossem proporcionados pelo professor. Tenho essa dúvida porque quando morei em Essex pude observar que alguns professores de diferentes matérias assinalavam os erros de inglês nos trabalhos de seus alunos latino-americanos e que, em muitas ocasiões, eles contratavam falantes nativos como corretores de estilo. Frequentemente via-os discutindo entre si sobre as suas versões assinaladas ou corrigidas e várias vezes chegaram a perguntar-me regras.

De qualquer maneira, a experiência de Allwright era muito diferente da chamada prática de modelos, que constituía a atividade utilizada a maior parte do tempo nas aulas na época: a incessante repetição de orações vazias de significado e de intenção comunicativa. Era muito diferente e exemplificava, com clareza, a idéia de que se nos preocupássemos com a comunicação, a língua se preocuparia consigo mesma. Assim, situava com força o princípio único. O princípio está refletido em outras sugestões de diversas pessoas e, também, no título do livro mais importante da década: "O ensino de línguas para a comunicação", de Henry Widdowson (1978).

Essa foi uma das grandes novidades do enfoque comunicativo, embora pouco tenha sido escrito ou falado sobre ela. Anteriormente, tanto com o método áudio-lingual quanto com o enfoque situacional, havia um princípio para a linguagem, outro para a aprendizagem e outro para o ensino. Agora apresentava-se um corpo teórico muito puro e muito elegante com uma só base: a comunicação.

Porém, na prática, as coisas foram muito diferentes. Além de experiências bastante radicais, como as de Dick Allwright antes mencionadas, não tentamos ajustar tudo o que fazemos a um plano diretor objetivo e perfeitamente consistente. Ao contrário, a história foi outra. Vivemos a época do ecletismo. Durante os primeiros meses em que o enfoque ganhou força generalizada a nível mundial, faz onze ou doze anos e quatro ou cinco depois da ponta do *iceberg* ter vindo à tona, no Colóquio de Neuchâtel<sup>5</sup>, a preocupação de todos era a adaptação dos seus programas gramaticais acrescentando, ao lado da coluna de estruturas, outra coluna com as "funções" ou "noções", de acordo com a filiação. A mudança foi transcendental, é preciso assinalar. Mas também é preciso reconhecer que a coluna vertebral dos cursos continuava sendo a gramática.

Pouco depois começaram a inverter-se os papéis. O foco de cada lição passou a ser uma função - ou noção - e em torno dela apresentavam-se as estruturas. Posteriormente, os pontos de ensino foram as combinações de duas ou três "funções", de dois ou três atos, e vez de sua apresentação separadamente. Mas, ainda assim, conservaram-se os programas gramaticais, embora subordinados, principalmente na progressão mais do que na seleção, aos funcionais, como pode ser observado consultando o livro de Widdowson antes mencionado. Revelador desses períodos de

---

<sup>5</sup> Cujos Anais foram editados por S.P.Corder e E.Roulet (1973)

transição é o título de uma comunicação apresentada num congresso por volta de 1980: "Lobo lingüístico na pele de cordeiro comunicativo"<sup>6</sup>.

As relações entre o ensino comunicativo e a gramática continuaram mudando. De fato, pode-se falar de uma história, como o mostra uma conferência plenária de Helena da Silva. Mas foram relações essencialmente problemáticas, de que são testemunho os temas de vários congressos recentes, convocados para procurar o lugar da gramática no enfoque comunicativo ou para procurar formas comunicativas de ensinar a gramática.

Isso quer dizer que, provavelmente, subsistem métodos e técnicas não comunicativos no ensino comunicativo. Acredito subsistir a explicação, à qual já me referi. Diria que também subsistem a repetição e a referência a situações artificiais, e não só para ensinar gramática, mas, também, pronúncia e vocabulário. Seria capaz de apostar que subsiste a memorização de tabelas de verbos. E, claro, da tradução não só se diria que subsiste, mas, também, que foi resgatada e revalorizada deliberadamente pelo enfoque comunicativo, embora as razões para tal não sejam totalmente congruentes com o princípio de ensino e aprendizagem como comunicação. Além disso, um número significativo de praticantes de ensino comunicativo utiliza técnicas de outros métodos contemporâneos, como o modo silencioso ou a sugestopedia.

Não acredito que tudo seja ruim. Ao contrário, considero que fomos mais sábios do que o enfoque comunicativo, embora não fôssemos tão sábios sem ele. Mas parece-me ser necessário registrar a contradição entre a teoria de um princípio único e a prática eclética.

Talvez o ecletismo tenha sido porque o enfoque comunicativo apresentou-se como uma forma liberadora frente ao método áudio-lingual e ao enfoque situacional, que prescreviam, de maneira bastante estrita, padrões de conduta determinados. Em Bogotá, em 1977, Widdowson disse, incisivamente, que propunha uma pedagogia de cooperação, em vez de uma pedagogia da imposição. Essa declaração foi acompanhada de outras com o mesmo espírito, emitidas por lingüistas aplicados de diferentes universidades. Depois, seguiu-se a negociação e, com ela, a flexibilidade nas aulas. Ou, talvez, mais do que seria possível, o ecletismo tenha sido obrigado a isso pela diversidade de fontes de onde bebeu o enfoque comunicativo durante os seus primeiros anos.

Já mencionei a lingüística funcional e a teoria dos atos verbais. Foi importante, também, a etnometodologia. Tomaram-se, além disso, idéias de gramática gerativa e da psicologia cognitivista.

A afinidade com muitas dessas idéias era automática. Opunham-se ao comportamentalismo, subjacente ao método áudio-lingual e que havia deixado traços significativos no enfoque situacional, aos que, por sua vez, se opunha o enfoque comunicativo. Entre elas encontrava-se, por exemplo, a idéia de que a aprendizagem

---

<sup>6</sup> Em espanhol, no original: "Lobo lingüístico bajo disfraz de cordero comunicativo".

de uma língua não é a formação de hábitos, mas sim a aquisição de regras, o que justificava a rejeição dos métodos e técnicas de repetição.

Contudo, associadas com as idéias afins dos propósitos e as propostas do enfoque comunicativo, há outras teorias divergentes do princípio único. encontra-se, por exemplo, a idéia de os processos de construção das regras em qualquer ser humano serem análogos aos processos de formulação e verificação de leis científicas. Sob esse ponto de vista, a linguagem é um objeto que o estudante chega a conhecer por meio da observação feita de fora, isto é, sem a sua interferência. Ao contrário, para o princípio único, o estudante deve ser o sujeito da atividade lingüística. Aqui temos a quinta contradição, mas, antes de expô-la completamente, quero concluir a série de observações que me trouxe a ela.

O caso é que talvez se deva à sua diversidade de fontes o fato de o ensino comunicativo ser eclético. Talvez, sem poder evitá-lo, tenha ido incorporando em seus pontos de referência tanto idéias afins como idéias divergentes do seu princípio.

Passemos, pois, à quinta contradição. Por um lado, afirma-se que para aprender uma língua o estudante deve empregá-la realmente. em geral, isto quer dizer empregar conjuntamente a fonologia, a sintaxe e a semântica dentro de uma interação de caráter diferente à do professor e aluno e com um propósito diferente ao da aprendizagem da língua. Ou seja, proscreeve-se a explicação, a repetição, o uso de tabelas de substituição e, em geral, os exercícios que isolam a fonologia, a sintaxe ou a semântica e aqueles onde o aluno só tenha interesse na língua pela língua. Por outro lado, acredita-se que as operações mentais da aprendizagem são do tipo que se beneficiariam do isolamento dos níveis de análise, a delimitação dos problemas, o controle das variáveis, o distanciamento do observador e a formulação explícita de hipóteses, que é, exatamente, aquilo obtido com a explicação, com as tabelas de substituição e com outros métodos e técnicas proscritos.

Vendo a contradição por um ângulo ligeiramente diferente, podemos situá-la assim: abraçamos o cognitivismo para rejeitar o comportamentalismo, mas não o seguimos até suas últimas conseqüências.

Vimos, então, cinco contradições: a do amor eternamente insatisfeito, a do grande paradoxo, a da redutibilidade, a da teoria e a prática e a da inconseqüência com o cognitivismo. Ao tratá-las, vislumbraram-se quatro das outras cinco que pretendo considerar. Por exemplo, em vários momentos houve alguma incerteza sobre o significado de comunicação. Esse é um problema real e sério.

No 50º aniversário do Conselho Britânico, faz quatro anos, reuniram-se especialistas em linguagem do mundo todo. A maioria trabalha em questões relacionadas com o ensino de línguas, mas alguns trabalham em outros campos. Numa longa discussão sobre formação de professores, da qual participaram principalmente aqueles vinculados ao ensino de línguas, falou-se muito de comunicação. Em certo momento, uma das pessoas que não pertencia ao campo do ensino, interveio para dizer que estava perdido na discussão; pediu, para poder retomar o fio, que alguém definisse como se

entendia "comunicação" ou, pelo menos, que caracterizasse brevemente o enfoque comunicativo. Ninguém o fez.

Parece-me haver aqui duas dificuldades. Em primeiro lugar, não está claro se o enfoque comunicativo deve caracterizar-se em termos *do que* ensina ou em termos de *como* o ensina. Os primeiros textos, da ponta do *iceberg*, de Neuchâtel, eram, basicamente, sobre *o que ensinar*. E a primeira coisa a ser desenvolvida foram os programas de funções e noções. Mas, como já mencionei, logo surgiram contribuições sobre *como* ensinar. E, para muitos, o *como* chegou a ser o mais importante: os jogos comunicativos, as simulações, a negociação, etc.

Uma solução que, evidentemente, ocorre de imediato e, na verdade, foi sugerida em várias ocasiões, é que o enfoque se define por conjugar *o que e o como*. Essa é a intenção, por exemplo, da ambigüidade no título do famoso livro de Widdowson que já citei duas vezes: o ensino como comunicação, a linguagem como comunicação. Mas, devido à contradição entre a teoria e a prática, devido a que o princípio único não é perfeito, torna-se necessário escolher um dos dois - *o que* ou *o como* - como principal e subordinar o outro. E alguns praticantes do enfoque inclinaram-se pelo *que*, e outros pelo *como*. E muitas vezes a mesma pessoa toma, num momento, *o que como* eixo, e em outro, *o como*.

Voltando ao famoso livro, dos dois significados do seu título parece ter mais peso relativo *o como*: ensinar como comunicação. Mas as páginas do livro têm mais relação com *o que*: a linguagem como comunicação. O próprio Widdowson apontou esse tipo de dificuldade quando esteve aqui (1987), dizendo que o título deveria ter sido "O ensino de línguas **para** a comunicação"<sup>7</sup>.

A segunda dificuldade é que, com relação ao *que*, não fica claro se a nossa preocupação é com o que comunica ou com o que comunica. Novamente, a solução ideal é dizer que o enfoque reúne no seu objeto de ensino o comunicante e o comunicado. Mas, outra vez, as coisas não funcionam perfeitamente. E, de novo, no desenvolvimento do enfoque encontramos textos sobre o comunicado, as funções e as noções; sobre o comunicante, a realização lingüística.

Talvez, além dessas duas dificuldades, que são a base das diferentes concepções do enfoque comunicativo, haja um mecanismo semântico curioso. Por ser uma força liberadora e por chamar nossa atenção para aspectos fascinantes da linguagem e que não tínhamos levado em conta antes, o enfoque comunicativo adquiriu, rapidamente, uma conotação muito positiva. O enfoque comunicativo era bom. E talvez tenhamos começado a associar o bom, ou o que considerávamos bom, com o enfoque comunicativo e, depois, isto tenha passado a fazer parte da denotação de "enfoque comunicativo" e, inclusive, de "comunicação". Assim, ele parece englobar todas essas idéias: unidades maiores do que a oração - o parágrafo, o diálogo, o texto -; unidades diferentes da oração - as funções, as noções -; negociação; textos autênticos e expressão

---

<sup>7</sup> Observe-se que no título do livro em português já figura essa alteração (**O ensino de línguas para a comunicação**, tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, Pontes, 1991).

espontânea: tolerância e flexibilidade de programas; flexibilidade com relação a normas lingüísticas, e parece ter capacidade para continuar englobando mais e mais idéias. A identificação social e pessoal, apontada no início do texto, que pode agir de maneira contrária à comunicação, parece ser considerada como comunicação. O raciocínio e a memória, que também pedem à linguagem um funcionamento às vezes diferente daquele exigido pela comunicação, parecem ser comunicação. Em breve tudo será comunicação.

Digo que esse problema da delimitação é uma contradição, a sexta, porque o enfoque comunicativo fortaleceu-se, inicialmente, identificando com exatidão as deficiências dos enfoques que veio a substituir. Além disso, como mencionei, o enfoque comunicativo é resultado da aplicação de uma grande quantidade de conhecimentos. Acrescentaria que surge e se desenvolve numa época em que o mundo do ensino de línguas tem uma capacidade de rigor sem precedentes. Entretanto, não podemos delimitá-lo.

A sétima contradição relaciona-se com a forma de conceber os níveis de organização da linguagem e as relações que conservam entre si. Quando surgiu o enfoque, reflexões diversas mostraram que saber construir orações gramaticalmente corretas não garantia poder ler ou escrever parágrafos e textos nem poder interagir em diálogos, o que foi respaldado por alguns estudos empíricos. Em outras palavras, sugeria-se uma independência, a meu ver de relativa autonomia (vide Castaños, 1988) entre o nível das orações e os outros níveis. Mas, ao mesmo tempo, esboçavam-se cursos como se o conhecimento dos parágrafos e dos textos (ou o conhecimento dos diálogos) garantisse o domínio da gramática. Ou seja, assumia-se uma dependência necessária, embora em sentido inverso. É relativamente recente a aceitação de que não é esse o caso, de que - utilizando idéias da exposição da terceira contradição - a competência lingüística não se preocupará consigo mesma.

A oitava contradição relaciona-se ao conteúdo dos cursos comunicativos. Se um movimento dirige-se contra as orações vazias de significado e de intenção, seria de se esperar que, como alternativa, oferecesse uma linguagem muito significativa, uma linguagem transcendente para o estudante em termos pessoais. Porém, o que a maioria dos cursos comunicativos oferece são elementos para interações triviais, superficiais.

Opostamente, acredito, por um lado, em algo que aprendemos ao pesquisar a linguagem do mundo acadêmico: um texto, um discurso, é um conjunto de operações a partir do e sobre o conhecimento. Entendemos a partir daquilo que sabemos e aquilo que sabemos muda quando entendemos - e quando não entendemos -. Pode mudar o conhecimento de fatos acidentais. Mas pode mudar, também, o que constitui o próprio núcleo do conhecimento: os conceitos e as relações entre os conceitos, que nada mais são senão os significados das palavras. Por meio de definições, classificações, observações, generalizações e outras operações dessa índole, que são a matéria do discurso, modificam-se os significados. Isso é válido para qualquer tipo de discurso, porém, é mais evidente no discurso científico, porque o seu propósito é, exatamente, criar o conhecimento. E acredito que um estudante de ciências seja um estudante de

ciências porque deseja mudar os seus conhecimentos, deseja recriar em si o conhecimento da disciplina que escolheu.

Penso, também, em José Gorostiza, quando dizia que "sob o conjuro poético, a palavra torna-se transparente e permite vislumbrar, além de suas paredes, agora mais delgadas, já não aquilo que diz, senão o que cala. Percebemos que possui portas e janelas que dão para os quatro horizontes do entendimento e que, entre uma e outra palavra há corredores secretos e pontes levadiças. Transitamos, então, dentro de nós mesmos, em direção a imundos calabouços e elevadas áreas, galerias que não conhecíamos, no nosso próprio castelo. A poesia trouxe à luz a imensidão dos mundos que o nosso mundo encerra." (1964:10)<sup>8</sup>.

E acredito que nós, que nos dedicamos ao ensino de uma língua estrangeira e que dedicamos muitos anos para aprendê-la, somos animados por sentimentos análogos aos do estudante de ciências ou aos do poeta. Gostamos de recriar os significados dessa língua e, à luz dos contrastes que tem com a nossa, gostamos de ver a imensidão de mundos que o nosso mundo encerra.

Mas, por outro lado, acredito que os cursos comunicativos atraem o estudante, mais do que com o mistério da criação do conhecimento ou com o conjuro da poesia, com a promessa de uma utilidade imediata - para comprar meias ou chegar à estação do metrô -. Como disse, são oferecidos elementos para interações triviais. Não me estenderei na crítica ao conteúdo dos cursos comunicativos. Porém, gostaria de assinalar que nessa preocupação parecem coincidir pessoas que refletiram sobre o estado do ensino de línguas sob perspectivas diferentes, como D. Rall ou C. Brumfit (1985:155-156).

As observações anteriores levam-me à nona contradição que é uma ironia da história. O ensino de línguas com propósitos específicos e o enfoque comunicativo nasceram juntos e durante o seu desenvolvimento foram animados pelas mesmas preocupações. Eram como gêmeos. Alguns diriam, inclusive, que aquele nasceu poucas horas antes e durante os seus primeiros anos de vida caminhou na frente, abrindo passagem para o enfoque. A partir dessa história comum pode-se chegar a pensar que o ensino com propósitos específicos é uma forma do enfoque comunicativo.

Contudo, vem difundindo-se uma visão do ensino de línguas com propósitos específicos como um enfoque, um enfoque diferente e oposto ao enfoque comunicativo. Talvez essa tendência seja produto de uma confusão passageira. Ou talvez seja resultado de uma necessidade de delimitar o enfoque comunicativo. Isso seria muito interessante: por um lado, teríamos forças que ampliariam o conceito de comunicação e o de enfoque comunicativo, como afirmei ao expor a sexta contradição: por outro, teríamos forças

---

<sup>8</sup> Em espanhol, no original: "Bajo el conjuro poético la palabra se transparenta y deja entrever, mas allá de sus paredes así adelgazadas, ya no lo que dice, sino lo que cala. Notamos que tiene puertas y ventanas hacia los cuatro horizontes del entendimiento y que, entre palabra y palabra hay corredores secretos y puentes levadizos. Transitamos entonces, dentro de nosotros mismos, hacia inmundos calabozos y elevadas áreas, galerias que no conocíamos en nuestro propio castillo. La poesía ha sacado a la luz la inmensidad de los mundos que encierra nuestro mundo."

que o limitariam. Seria como uma advertência: se o enfoque comunicativo não é definido de dentro, será definido de fora, e não se deve excluir a possibilidade de que a distinção incipiente entre ensino com propósitos específicos e enfoque comunicativo reflita diferenças de fato; poderia ser que o primeiro estivesse concentrando-se no *que* e o segundo no *como*.

A décima contradição relaciona-se com a autenticidade da comunicação na sala de aula. Geralmente, pensa-se que se o objetivo é preparar o aluno para que ele possa participar em certo tipo de comunicação, o melhor é que em aula seja praticado esse tipo de comunicação - e quanto mais ele o fizer, tanto melhor -. Alguns colocaram em dúvida essa lógica, Widdowson, por exemplo, assinalava, desde a década passada, que em questões pedagógicas o caminho aparentemente mais direto não é, necessariamente, o mais curto. Exatamente por razões pedagógicas, pode ser conveniente modificar as tarefas que são o objetivo final de um curso, ou esboçar outras que se aproximem gradualmente das primeiras (Widdowson, 1977:23). Por outro lado, como ficou implícito ao falar da terceira contradição, se não houver certas bases lingüísticas será difícil pensar em atividades comunicativas, o que é apontado claramente por D. Rall.

Além de assinalar essas duas objeções à exigência de uma comunicação genuína, quero destacar que esta é, comumente, entendida como "comunicação diferente à do professor-aluno", como já mencionei. Procura-se que o aluno deixe de sê-lo e se transforme, instantaneamente, num turista ou num jornalista ou num marido irritado. Pergunto-me se isso é realmente possível, e respondo-me que não. Se o aluno está na aula, inevitavelmente continuará sendo aluno. Talvez, além de aluno, na nossa aula, ele possa ser médico ou cientista, se fora de aula ele for médico ou cientista; mas não será médico ou cientista no lugar de aluno. A exigência de uma comunicação genuína, entendida como diferente da comunicação de professor e aluno é, então, uma exigência impossível.

Porém, além disso, acredito que é uma exigência insensata. Num sentido mais básico do termo, a comunicação entre o professor e o aluno é tão real como a do médico e a do paciente, ou a do vendedor e a do comprador. De fato, na sala de aula é mais real, conforme acabei de expor. E tem tanto valor na vida ser estudante ou professor quanto ser médico ou vendedor. Não vejo razão para desvalorizarmos a nossa comunicação.

Considero que seria válido concluir a crítica à exigência impossível lembrando uma observação feita por alguns professores dos enfoques e métodos anteriores ao enfoque comunicativo: os alunos aprendem tanto ou mais ao ler as instruções de um exercício do que ao realizá-lo. O argumento usado era que a comunicação necessária para o desenvolvimento da aula é mais real para o aluno do que a mera prática.

Não acredito que a observação ou o argumento sejam completamente válidos, mas mostram-se um fundo sobre o qual podem ser destacadas as dez contradições consideradas:

1. A do amor eternamente insatisfeito
2. A do grande paradoxo
3. A da redutibilidade
4. A da teoria e a prática
5. A da incoerência cognitiva
6. A do problema de delimitação
7. A das relações entre os níveis de organização da linguagem
8. A do conteúdo
9. A da ironia histórica
10. A da exigência impossível e insensata

Espero que a exposição das contradições tenha indicado elementos para formular as perguntas que suscita a primeira contradição; que possamos, por exemplo, começar a perguntar-nos: amamos o enfoque comunicativo pela sua força liberadora, pela elegância do seu princípio único ou pela sua conotação positiva? Deixa-nos insatisfeitos pela sua indefinição, pela trivialidade de conteúdo que têm os seus cursos ou pela insensatez das suas exigências?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, R. 1975. "Learning language through communication practice". Comunicação apresentada no 4º Congresso Nacional de Linguística Aplicada, Stuttgart.
- BRUMFIT, C. 1985. "Creativity and constraint in the language classroom". In: R. Quirk e H.G. Widdowson (orgs.). *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: CUP. 148-157.
- CASTAÑOS, F. "Más que comunicación". *Mexsol Journal*, vol.8, n.1, 13-28.
- \_\_\_\_\_. 1987. "Con, por y a pesar de las ideas verdes". Sessão plenária do XVI Encontro de AMMLLEX. *La gramática en el enfoque comunicativo*. E.N.E.P. - Acatlán, Edo. de México.
- CORDER, S.P. e ROULET, E. 1973. *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelas: AIMAV e Paris: Didier.
- GOROSTIZA, J. 1964. "Notas sobre poesia". In: *Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica. 7-25.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970a. "Functions and universals of language" (fragmentos de The place of "Functional Stence Perspective" in the system of linguistic description. In: G. Kress (orgs.) *Halliday: Systems and function in language*. Londres, 1976: OUP.
- \_\_\_\_\_. 1970b. "Language structure and language functions". In: Lyons, J. (org.) *New Horizons in Linguistics*. Harmonds-worth, Middx: Penguin Books.
- \_\_\_\_\_. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HJEMSLEV, L. 1970. *Language: an introduction*. Madison, Wisconsin: UWP.
- WIDDOWSON, H.G. 1977. "The Communicative Approach and its Application". In: El Consejo Británico (eds.). *English for Specific Purposes: an international seminar*. Bogotá: El Consejo Británico.

- \_\_\_\_\_. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- \_\_\_\_\_. 1987. "Approaches to meaning". Conferência proferida no "Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras", U.N.A.M., México.