

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: Um campo à procura de uma disciplina

Myriam Crestian Cunha
Universidade Federal do Pará

RESUMO

No Brasil, a abrangência do objeto de estudo da lingüística aplicada revela a permanência de uma concepção aplicacionista que dificulta o desenvolvimento do campo do ensino-aprendizagem de línguas (entendido como subárea do campo aplicado) e aponta para a necessidade de se retomar a discussão epistemológica com vistas à autonomização efetiva deste subcampo.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística aplicada; ensino-aprendizagem de línguas; didática das línguas.

RÉSUMÉ

Au Brésil, l'étendue de l'objet d'étude de la linguistique appliquée est révélatrice du fait que demeure une conception applicacionniste. Celle-ci gêne le développement du champ de l'enseignement-apprentissage des langues (compris comme sous-domaine du champ appliqué) et indique qu'il est nécessaire de reprendre la discussion épistémologique pour que ce sous-domaine accède effectivement à l'autonomie.

MOTS-CLÉS: Linguistique appliquée ; enseignement-apprentissage des langues ; didactique des langues.

Falar do ensino de línguas (materna, segunda ou estrangeiras¹) é como falar de política ou de futebol: além dos profissionais da área, todos, enquanto usuários, tem alguma opinião a emitir. O homem da rua sentencia sobre o que é correto ou não no uso da língua. Jornalistas escrevem

¹ No Brasil, pode-se considerar o português como língua materna de grande maioria da população. Para alguns grupos indígenas, o português passou a ser uma língua segunda, usada nas interações com a administração brasileira e ensinada na escola, mas não falada na comunidade.



Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

sobre o que acham certo em termos de ensino. Até mesmo um deputado propôs um projeto de lei visando proteger a língua nacional e exteriorizou sua desconfiança em relação ao ensino de línguas estrangeiras.

No âmbito acadêmico, onde a situação deveria ser muito mais clara, observa-se uma perigosa indefinição quanta à natureza da disciplina encarregada de investigar as questões de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, quanto ao reconhecimento de especialistas deste campo. Em princípio, deveria ser possível associar a cada objeto de estudo uma disciplina que se ocupasse do objeto em questão. Na maioria dos casos, a tarefa é relativamente fácil. Se indagarmos, por exemplo, qual a disciplina que trata das línguas e de sua organização, obteremos de imediato a resposta "a lingüística". Da mesma forma, se perguntarmos qual disciplina lida com as sociedades humanas modernas e com os fenômenos sociais ou qual disciplina se dedica ao estudo dos fenômenos psíquicos e comportamentais, teremos como respostas "a sociologia" e "a psicologia", respectivamente. Mas as hesitações surgem quando tentamos designar a disciplina que tem por objeto o *ensino-aprendizagem das línguas*. As respostas dadas por estudantes universitários, professores e até mesmo pesquisadores da área de Letras dividem-se entre lingüística, lingüística aplicada ou pedagogia².

É provável que a afirmação acima suscite uma certa irritação nos que se consideram especialistas da área, no Brasil. Afinal, já há algum tempo, esses têm por certo que a disciplina indicada para encampar essa reflexão é a chamada lingüística aplicada (daqui em diante LA). Publicações relativamente recentes tendem a apresentar a questão sobre a identidade da LA como definitivamente resolvida (cf., por exemplo, Celani,

² Temos feito sistematicamente este teste nos cursos de pós-graduação, obtendo sempre os mesmos resultados.

1992; Kleiman, 1992, 1998). Autores como Kleiman (1998) chegam a manifestar uma certa impaciência quando constatam que a questão ainda é trazida à tona. Para esses autores, a pesquisa em LA só se desenvolverá na medida em que os estudiosos se debruçarem sobre os questionamentos específicos da LA, favorecendo assim sua organização interna.

Todavia, o exame cuidadoso da realidade, tanto no plano institucional quanto no plano epistemológico, mostra que a discussão sobre a identidade deste campo, no Brasil, longe de estar definitivamente concluída, merece novos desenvolvimentos. Embora se tenha avançado muito, nas duas últimas décadas, no sentido de clarificar as relações desta disciplina com a lingüística, a definição de seu objeto de estudo ainda é ampla demais para permitir o desenvolvimento sadio de campos específicos, como é o caso do ensino-aprendizagem de línguas.

Neste trabalho, pretende-se discutir a necessidade desta redefinição em termos da autonomização real do campo do ensino-aprendizagem de línguas. Mas antes de examinar como se configura atualmente a LA no Brasil, é preciso entender como o campo do ensino-aprendizagem de línguas foi se estruturando historicamente.

1 DA PEDAGOGIA DAS LÍNGUAS À DIDACTOLOGIA

Enquanto prática social, o ensino-aprendizagem de línguas existe desde que surgiram necessidades criadas pelas situações de contato entre povos e pelo aparecimento da escrita. Enquanto objeto de reflexão, tem suscitado famosas tomadas de posição como as que aparecem, desde o Renascimento, nos escritos de Montaigne, Comenius, du Tertre ou, mais tarde, Locke, como também nas propostas metodológicas de autores menos conhecidos do século XIX

como Jacotot, Langenscheidt, Gouin ou Viëtor³. Mas, durante séculos, essa reflexão não chegou a se sistematizar e a constituir-se no objeto de uma disciplina científica. Girard (1974, p. 58) qualifica de “pré-lingüístico” e, portanto, de “pré-científico”, esse longo período marcado pelo empirismo.

No entanto, é notável, já nesse período, a constante proximidade entre ensino de línguas e a reflexão sobre a língua. Para Beacco & Chevalier (1988, p. 31), “desde sempre, a lingüística encarada sob o ângulo das gramáticas, foi constantemente ligada ao ensino das línguas”. Também é o que defende Bouton (1979) ao mencionar os “mestres de línguas” que, na Europa renascentista, empenhavam-se em descrever as gramáticas das línguas ditas vulgares (francês, espanhol, italiano, inglês) por eles ensinadas, com o intuito de facilitar a aprendizagem de seus alunos estrangeiros. Essa observação o leva a sugerir que “uma Lingüística Aplicada, no sentido estrito do termo — ensino das línguas estrangeiras — constituiu-se *avant la lettre* e precedeu, por longo tempo, uma lingüística geral” (Bouton, 1979, p. 92).

O ensino de línguas como prática profissional é então denominado de “arte de ensinar”, expressão na qual “arte” deve ser compreendido, segundo Besse (1985, p. 10) “no sentido antigo de conjunto de conhecimentos e de regras de ação relativos a um domínio específico e constituindo um verdadeiro *métier*”. Mais tarde, a disciplina encarregada de pensar essa prática ficou conhecida como “pedagogia das línguas”, expressão que permaneceu até os anos 70. Girard (1974, p. 48) justifica este uso observando que “a pedagogia das línguas obedece às leis gerais da pedagogia, na medida em que se trata, dentre outras coisas, de fazer um grupo de alunos adquirir um determinado saber”, o que pode levar a entender que o autor a arrola entre as ciências da educação.

³ Ver o apanhado histórico apresentado por Mackey (1972) a respeito da evolução do ensino das línguas no capítulo 2 de sua obra e o resumo dado por Girard (1974, p. 59-63).

Com o avanço progressivo dos estudos lingüísticos, estreitou-se a aproximação entre a descrição lingüística e o ensino de línguas estrangeiras (daqui em diante LE) e foi, aos poucos, surgindo a idéia de uma pedagogia das línguas com fundamento lingüístico. No final do século XIX, o alemão Wilhem Viëtor, um dos precursores do Método Direto, defendeu pela primeira vez a introdução da fonética para o ensino da pronúncia em LE. Mais determinante ainda foi a influência de lingüistas britânicos como Henry Sweet e seu discípulo Harold Palmer (que publicou em 1917 uma obra com o título sugestivo de *The Scientific Study and Teaching of Languages*). Como lembra Girard (1974, p. 70), “ao criticar os métodos em uso no final do século XIX, Sweet declara sem rodeios: *os métodos que acabo de mencionar fracassaram por estarem fundamentados num conhecimento insuficiente da ciência da linguagem e por serem por demais incompletos*”.

Todavia, foi nos Estados Unidos que se concretizou o que Girard (1974, p. 77) chama de “intrusão da lingüística na pedagogia das línguas”. Sem detalharmos os fatores que permitiram essa mudança, é preciso mencionar a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial e, com ela, o ASTP (*Army Specialized Training Program*), gigantesco programa lançado pelo exército americano para formar rapidamente um número suficiente de militares que tivessem um conhecimento prático das línguas faladas em seus futuros palcos de operações (umas 15 línguas-diferentes ensinadas a uns 15000 alunos). Para desenvolver este programa intensivo, o governo americano recorreu àqueles que, por diferentes razões, apareciam como especialistas da questão, a saber, os lingüistas. Ao se referir à nova metodologia de ensino que surgiu a partir deste programa, Fries (apud Girard, 1974, p. 81), considera que “é o uso prático da técnica de descrição das línguas pelo lingüista profissional, em vista da seleção e da

organização em seqüências dos elementos lingüísticos da aula, que está no âmago daquilo que se chama *nova abordagem* na pedagogia das línguas”.

É com base nesta experiência que vai surgir, no pós-guerra, a denominação de “*Applied Linguistics to the Teaching of a Second Language*”⁴ e que se preconiza cada vez mais a cooperação entre lingüistas e professores de línguas como condição essencial para a renovação do ensino das LE. Mas, como alerta Vinay (1968, p. 699), “quando, por volta de 1950, as preocupações pedagógicas dos lingüistas cristalizaram-se no vocábulo bastante geral de *lingüística aplicada*, duas grandes tendências, que é preciso distinguir, delinearam-se e desenvolveram-se paralelamente. Para alguns, a LA deveria ocupar-se exclusivamente dos problemas de ensino; para outros, tratava-se de aplicar as teorias atuais a máquinas eletrônicas possibilitando o tratamento automático da informação, a tradução automática, a prótese auditiva ou a síntese da fala”. É neste sentido mais amplo que a LA é vista em 1964, no I Encontro Internacional de Lingüística Aplicada, em Nancy (França), quando se cria a AILA (Associação Internacional de LA).

Num primeiro momento, a LA, compreendida como “estudo científico dos princípios e da prática do ensino-aprendizagem de língua estrangeira” (Celani, 1992, p. 17), aparece como ponte, elo, entre o lingüista e o professor de línguas. Como o expõe Galisson naquela época (1990, p. 156 — texto publicado inicialmente em 1969), a LA “é, em primeiro lugar, uma *reflexão* a respeito do uso da lingüística teórica e, em seguida, uma *proposta* para a utilização dessa ou daquela aquisição para fins determinados. Vêm em seguida os procedimentos e as técnicas próprias para determinado tipo

⁴ Segundo dois autores citados por Celani (1992, p. 15), Bohn & Vandresen, em 1946, a LA já aparece na grade curricular da Universidade de Michigan e a revista “*Language Learning*” se apresenta, em 1948, como sendo de LA.

de ensino ou de estudantes. Entre a teoria lingüística [...] e a técnica pedagógica, há um imenso campo de pesquisa, o da conversão de elementos de uma em elementos da outra” (o grifo é do autor). Nessa concepção, portanto, o papel da LA é apenas de filtrar e de adaptar os produtos da lingüística. Como indica Celani (1992), trata-se do mero *consumo* das teorias lingüísticas e não de *produção* de teorias adequadas para a área.

Essa subordinação do campo a uma única disciplina teórica — a lingüística — e essa posição de mera consumidora de teorias vão progressivamente ser questionadas por não trazerem os resultados esperados. Inicia-se, então, um movimento de emancipação da disciplina, que passa a reivindicar sua autonomia epistemológica e que, na Europa em particular, adota outra denominação. Galisson (1990, p. 99 e 101) esquematiza num quadro as diferentes fases pelas quais a disciplina vai passar no decorrer desta “crise de identidade”. Ele aponta para duas grandes etapas distintas na configuração das relações que o campo do ensino-aprendizagem — qualquer que seja o nome que lhe é dado — mantém em relação às disciplinas de referência, quaisquer que sejam elas.

O primeiro estado, que se subdivide em três fases, é marcado, em todas elas, pela subordinação em relação às diferentes disciplinas de referência. Na primeira fase, a disciplina — denominada de LA — está hierarquicamente subordinada à lingüística. Ela assume as questões do *o quê* e *como* ensinar. Na segunda fase, a LA fica apenas com o *o quê* ensinar, dividindo o espaço com outra disciplina, a metodologia, que assume, por sua vez, o *como* ensinar. Nessa altura, inicia-se uma diversificação das disciplinas de referência com a introdução da psicologia (principalmente a teoria da aprendizagem) ao lado da lingüística. Na terceira fase, o leque de referências se amplia ao ponto de abranger ciências da linguagem, ciências psicológicas, ciências da sociedade e ciências da educação. De fato, as questões assumidas pelo campo do ensino-aprendizagem de línguas

não se restringem mais apenas ao *o quê* e ao *como* ensinar, mas também passam a abarcar o *porquê*, o *quem*, o *onde* e o *quando*. Essa fase corresponde ao movimento de busca de autonomia da disciplina e sua subsequente mudança de nome, na Europa e Canadá, quando a denominação “LA” foi abandonada para “didática das línguas”⁵. Nesses três momentos, o campo do ensino-aprendizagem de línguas está na dependência das disciplinas de referência, submetido à lei da oferta, segundo a metáfora de Galisson, numa relação claramente aplicacionista, caracterizada pela importação de teorias já prontas. Essa relação consiste em se perguntar como a teoria (descrição ou modelo) a, b ou c produzida por uma determinada disciplina de referência, pode ser utilizada na melhoria do ensino de línguas e na solução de seus problemas.

Na etapa seguinte, ocorre o que Galisson (1990, p. 99-101) chama de *desierarquização* das relações entre as disciplinas que podem ser mobilizadas pela didática das línguas e a própria didática das línguas. O referido autor propõe então denominar “didactologia/didática das línguas e culturas”, para distingui-la da didática aplicacionista e para melhor definir seu objeto e seu papel⁶. Essa *desierarquização* significa que a disciplina encarregada do ensino-aprendizagem de línguas (e culturas, para Galisson) passa a interrogar um número aberto de disciplinas em função das necessidades surgidas na prática com vistas a uma teorização interna, como analisaremos mais adiante.

⁵ Galisson (1999, p. 75-76) descreve a didática das línguas da seguinte forma: “Contrariamente à lingüística aplicada, que prioriza o objeto (reduzido à língua) em relação ao sujeito [...], a didática das línguas impõe a presença do sujeito no âmago de sua reflexão (cf. a “centração no aprendiz” na abordagem comunicativa). Embora, nisso, ela amplie sua visão disciplinar, ela continua aplicacionista (isto é, sujeitada à lingüística, à psicologia e às outras disciplinas de referência que ela mobiliza”.

⁶ Esse nome, no entanto, não é unanimemente aceito no mundo francófono, embora alguns cursos o tenham adotado e estejam oferecendo, a nível de pós-graduação, uma formação com esse título.

2 A LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL

No Brasil, a situação de dependência em relação à lingüística se estendeu por mais tempo, principalmente na área do ensino-aprendizagem da língua materna (daqui em diante LM), em razão da forte presença dos lingüistas no desempenho de tarefas tidas como sendo de LA (cf. Kleiman, 1992). Na década de 80, “a concepção de lingüística aplicada era ainda reducionista, e os conhecimentos obtidos estavam limitados a um aspecto do processo, a partir da análise da produção lingüística do aprendiz” (Kleiman, 1992, p. 30). Na área do ensino-aprendizagem de LE, os objetos de estudo foram se diversificando e o campo de pesquisa foi se ampliando, favorecendo a reivindicação de autonomia em relação à lingüística e a transformação da LA em um campo multidisciplinar. Mas o processo se deu de forma diferenciada para o ensino-aprendizagem da LM, atraso este que acabou forjando, em muitos lingüistas aplicados, a convicção de que a LA não podia mais ser concebida como “uma área de um único objeto, o ensino de língua estrangeira” (Kleiman, 1992, p. 30). Ficou claro, para esses pesquisadores, que a LA “não pode ser compreendida como uma ‘aplicação de teorias lingüísticas’ nem identificada unicamente com o ensino de línguas” (Passegi, 1998, p. 30). O ensino-aprendizagem de línguas passou então a ser visto apenas como uma das sub-áreas do campo aplicado.

É interessante notar que, embora fosse repudiada sua dependência em relação à “disciplina mãe”, em nenhum momento a redefinição da LA e de seu objeto de estudo levou, como na Europa e no Canadá, a uma tentativa de rebatizar a disciplina e a uma crítica ao procedimento aplicacionista que a caracterizava. Chega-se, deste modo, a uma situação paradoxal na qual é passada a seguinte mensagem: “a disciplina LA continua denominada de LA, porém não faz mais LA”. Os lingüistas aplicados dizem pertencer a uma área autônoma, que não é mais atrelada à lingüística, mas nos

fatos a confusão permanece, tanto no plano epistemológico quanto no plano institucional.

No plano institucional, embora existam espaços definidos por e para os lingüistas aplicados (Associação Brasileira de Lingüística Aplicada, criada em 1990, congressos e encontros denominados de LA, cursos de pós-graduação em LA), a disciplina continua sendo considerada como sub-área da lingüística pelos órgãos de fomento à pesquisa. Na maioria das universidades do país, as pesquisas em LA são realizadas no âmbito de programas de pós-graduação em lingüística e os resultados dessas pesquisas são publicados em revistas de lingüística. O fato de não se ter aberto mão dessa denominação pode ser interpretado como a busca de um certo status junto à lingüística, embora os lingüistas não estejam sempre dispostos a considerar como seus pares os colegas lingüistas aplicados. De fato, não é tão raro esses últimos ouvirem comentários marcados por um certo desprezo em relação a autores “que nem lingüistas são”, mas se arvoram o direito de manipular conceitos oriundos da lingüística. Esta postura, provavelmente minoritária, não precisa ser discutida pelo que é em si — Kleiman (1998, p. 53) tem toda razão em qualificar de “estéril” a discussão a respeito das relações entre lingüística e LA que se limita à determinação de alguma superioridade —, mas deve ser levada em consideração pelo que revela de indefinições em relação à natureza da LA.

Do ponto de visto epistemológico, a situação não é mais clara, e isso por vários motivos. Em primeiro lugar, recusa-se a dependência da LA em relação à lingüística. No mesmo movimento, afirma-se a natureza multi, inter ou transdisciplinar da LA, mas não se explicitam os tipos de relações que a LA mantém com os diversos referentes teóricos e metodológicos utilizados, nem a especificidade da LA entre essas diferentes disciplinas. Ao discutir essa questão, Passegi (1998, p. 32) aponta para três concepções diferentes: na primeira, leva-se às últimas conseqüências uma interdisciplinaridade interna ampla, na qual “em princípio, um número indefinido

de disciplinas pode ser utilizado na lingüística aplicada, sem qualquer ponto de ancoragem ou hierarquia teórica ou metodológica”, o que acaba comprometendo, nas palavras deste autor, “sua autonomia; ao diluí-la nas disciplinas supostamente mais ‘adequadas’ à resolução do problema” (Passegi, 1998, p. 34). Na segunda, que o autor apresenta como sendo uma conceituação bastante atual da LA, valoriza-se “o aspecto prático de resolução de problemas” da disciplina, que passa então a ser vista como uma tecnologia, o que, no entanto, não agrada muito no âmbito acadêmico mais atraído pelo “científico” do que pelo “tecnológico”. Na terceira concepção, o autor volta a uma concepção de ciência aplicada, mostrando que a especificidade da LA consiste justamente na dimensão lingüística da situação problema. Toda essa discussão deixa entrever um profundo mal-estar na definição da disciplina e na explicitação de sua relação com as disciplinas conexas.

Outro *flo* epistemológico no chamado *campo aplicado* diz respeito a seu objeto, definido de modo bastante abrangente, na medida em que a disciplina inclui em suas preocupações todas as questões relativas aos “problemas de uso da linguagem na sociedade”, conforme enunciado por Moita Lopes (1996, p. 28). Essa definição do objeto de estudo da LA suscita, aliás, uma certa unanimidade na literatura atual no Brasil. Para Cavalcanti (1986, p. 5), a LA tem por objetivo “a identificação, a análise de questões de uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para estas questões” ou a “identificação de questões de uso da linguagem e otimização de desempenho do profissional, do usuário e do aprendiz” (p. 9). Moita Lopes (1996, p. 19) segue o mesmo pensamento, ao afirmar que a pesquisa em LA “se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele”. Kleiman (1998, p. 55) aponta como “objeto abrangente” da LA “os problemas sociais de comunicação em contextos específicos”. Signorini & Cavalcanti (1998, p. 7) vêem na LA

um “campo de interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem”. Segundo Meurer (1995, p. 29) a LA é “centrada na resolução de problemas da prática do uso da linguagem” e investiga a “construção do sentido relativamente ao uso de textos orais e escritos nas diferentes interações sociais contemporâneas”. A conclusão à qual chega Celani (1992, p. 21), com as palavras de Kaplan, é que “não há atividade humana na qual o lingüista aplicado não tenha um papel a desempenhar”, na medida em que está “diretamente empenhado na solução de problemas *humanos* que derivam dos vários usos da linguagem” (o grifo é da autora). De modo mais abrangente ainda, Crystal (apud Cavalcanti, 1986, p. 9) considera que a LA tem como propósito “examinar de modo sistemático as dificuldades encontradas pelos indivíduos no exercício de suas profissões”. O leitor fica se perguntando o que não entraria no escopo da disciplina, já que a quase totalidade das atividades humanas passa pela linguagem e levanta problemas específicos de linguagem.

3 O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA SUB-ÁREA DA LA?

A LA aparece, conseqüentemente, no Brasil, como uma “superárea”, constituída de diferentes sub-campos ou sub-áreas, incluindo preocupações tão distantes umas das outras quanto as do ensino-aprendizagem de línguas e as da tradução, ou ainda as da fonoaudiologia e as do estudo das interações verbais ou da linguagem artificial. O objeto é definido de modo tão difuso e nebuloso que inviabiliza a construção de uma disciplina autônoma, com alguma especificidade. Tamanha heterogeneidade denuncia a inadequação do objeto escolhido e invalida o desenvolvimento equilibrado dos diversos sub-campos da LA.

É o caso do campo que nos interessa aqui, o ensino-aprendizagem de línguas. Nosso ponto de vista é que, por ser

entendido atualmente como uma sub-área da tão heterogênea LA, ele não pode se desenvolver a contento. O *ensino-aprendizagem de línguas* constitui em si um objeto específico, claramente distinto do objeto da lingüística, da pedagogia ou da psicologia, para só citar essas disciplinas, e que deve ser investigado como tal (cf. Cunha, 2000a). Trata-se de um objeto complexo (e não “híbrido” como diz Signorini, 1998, p. 100) que não é apenas a soma dos três elementos que o compõem: ensino + aprendizagem + línguas.

Se um objeto específico existe, deve ser delimitada uma disciplina específica para dar conta deste objeto. Pelos problemas anteriormente apontados, não reconhecemos à LA, na forma como está sendo atualmente delineada, a capacidade de desempenhar esta função. Defendemos a idéia de que é preciso adotar uma denominação diferente que permita designar de modo mais claro este espaço disciplinar a ser constituído. Nenhuma das denominações atualmente adotadas em outras regiões do mundo é plenamente satisfatória: pelo nome, a didática das línguas parece constituir uma sub-área da didática geral e “didática-didactologia das línguas e culturas” tem a desvantagem de ser um nome muito longo e menos divulgado do que a didática das línguas. Na falta de um termo mais apropriado, ficaremos aqui com a denominação genérica de *campo do ensino-aprendizagem de línguas (CEAL)* na continuação da presente discussão, para designar a disciplina autônoma encarregada do estudo do ensino-aprendizagem de línguas, distinguindo-a da LA tal como é hoje conceituada no Brasil.

Além da designação de um objeto próprio, o desenvolvimento do CEAL também passa por sua autonomização real, e, portanto, por um rompimento com a metodologia aplicacionista. O problema não é de tentar legitimar o fato de recorrer a contribuições de outras disciplinas, mostrando que isto em nada compromete a identificação própria do CEAL. De fato, não é o recurso a métodos e conceitos de outras disciplinas que ameaça sua

autonomia e a relega à eterna posição de disciplina importadora de produções alheias, condenada a trazer respostas pré-fabricadas, necessariamente inadequadas. A questão, portanto, não é de determinar se é legítimo ou não valer-se dessas produções. Trata-se muito mais de opor um modo aplicacionista de trabalhar com tais produções a um modo autônomo. Com as palavras de Galisson (1999, p. 77), “a didactologia opõe a *conceitualização* à aplicação, num procedimento pragmático que parte da observação do objeto de estudo, passa pela problematização em contexto e pela teorização interna, isto é, pela construção de uma resposta especialmente adaptada ao problema. Neste tipo de procedimento, a teoria [...] torna-se um meio a serviço de um fim, que é a ação”.

O modo aplicacionista, que se caracteriza por um raciocínio descendente fundado na velha oposição platonicista entre teoria e prática, pode ser expresso da seguinte forma: a verdade produzida na lingüística, na pedagogia, nas ciências cognitivas, ou em qualquer outra área que tenha a ver com a questão que me ocupa, é boa para a lingüística, a pedagogia, as ciências cognitivas, etc. Portanto, é necessariamente boa para a questão que me ocupa e, por isso, merece ser aplicada a meu objeto. Ao contrário, o raciocínio, num CEAL autônomo, não se fundamenta na validade intrínseca da teoria, numa atitude típica, segundo Galisson (1999, p. 85), do cientificismo “que consiste em fazer como se a ‘ciência’ estivesse em melhor posição para resolver todos os problemas que o homem se coloca (inclusive aqueles em que o sujeito, infinitamente diverso e múltiplo, tem a primazia sobre o objeto)”.

A questão passa a ser de construir uma reflexão aprofundada a respeito dos problemas necessariamente complexos encontrados na realidade: objetos de aprendizagem complexos (o produzir e o compreender objetos textuais em situações discursivas, o manejar e estudar linguagem) são apresentados a sujeitos por natureza complexos (os sujeitos da aprendizagem e do ensino) num também complexo

contexto sócio-institucional. Não se trata apenas de identificar corretamente o(s) problema(s) para sair em busca de soluções que se encontrariam nas teorias, de modo a, com base nessas teorias, modificar a prática (cf. Coracini, 1998). Buscam-se instrumentos para melhor problematizar e interpretar as situações a, b ou c encontradas na sala de aula de línguas, de modo que os atores envolvidos possam construir respostas adequadas.

A proposta de conceitualização, oposta ao aplicacionismo, não deixa de apresentar alguns riscos que Galisson aponta. O primeiro seria que a disciplina se fechasse num ostracismo que recusaria alimentar sua reflexão em fontes diversas. Um outro perigo seria “de atolar-se na resolução, caso a caso, de problemas particulares, transformando assim a disciplina em sugestões de práticas pontuais demais, sem fundamento teórico e sem coerência (global ou local)” (Galisson, 1999, p. 92). A nosso ver (cf. Cunha, 2000b), a construção de uma coerência provém da escolha de uma abordagem de ensino-aprendizagem como quadro de reflexão e de atuação na prática.

4 O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA DISCIPLINA DE FORO PRÓPRIO

À guisa de recapitulação, podemos dizer que, nos parágrafos acima, ao se distinguir da LA, a disciplina encarregada do objeto “ensino-aprendizagem de línguas” aparece como:

a) uma disciplina autônoma que deve construir seu objeto, delimitar problemáticas novas, elaborar seus conceitos, desenvolver sua própria metodologia a partir da especificidade das práticas de ensino-aprendizagem de línguas. O projeto disciplinar consiste, segundo Puren (1999, p. 33) em agir em prol da “construção de uma didática das línguas [...] concebida, construída e dirigida por seus próprios atores

(professores, produtores de materiais didáticos, formadores e especialistas em didática) a partir de suas próprias problemáticas. O que exige que sejam construídos as bases, os princípios e as ferramentas de uma *teorização interna* à didática das línguas, oposta a esta teorização externa que caracterizou o 'aplicacionismo' lingüístico e psicológico dos anos 60-70".

b) uma disciplina de reflexão e de investigação. Os estudos no CEAL visam à objetivação das práticas de ensino-aprendizagem de línguas e à elaboração de um saber que favoreça "a transformação de atos de ensino em atos de aprendizagem" (Richerich, 1994, p. 37-38). Em suas relações com as outras disciplinas, o CEAL deve repensar os modelos, os conceitos produzidos nas disciplinas contributórias em função de suas próprias necessidades, de seus próprios questionamentos. Ao interrogar as outras disciplinas, ele suscita novas pesquisas nesses campos⁷, como também desenvolve suas próprias pesquisas. Ele também levou à identificação de vazios teóricos e mostrou a necessidade de novas pesquisas nessas disciplinas, como as interações leitura-escritura, os escritos ordinários. A pesquisa no CEAL permitiu investigar objetos específicos da disciplina como o ensino da narração, a aprendizagem da argumentação, a avaliação da produção escrita, a escritura em grupos, para só citar alguns dentre eles. Como observa Signorini (1998, p. 101), "não se dá uma transposição de objetos (ou problemas) já constituídos por uma tradição disciplinar de referência [...], portanto, definidos segundo o aparelho teórico-metodológico dessa tradição". Mas a isso se substitui "a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo".

⁷ Reuter (1995) lembra que a didática das línguas contribuiu para promover objetos amplamente explorados, desde então, em diferentes disciplinas, como a leitura, a escrita.

c) uma disciplina de ação e de intervenção, cuja ancoragem social não pode ser ignorada, se o que se busca é a transformação. Inevitavelmente, essa dimensão obriga a levar em conta as instâncias políticas. Para Martinez (1996, p. 117), a didática é "uma *praxiologia*, isto é, uma pesquisa a respeito dos meios e dos fins, dos princípios de ação, das decisões". Para Puren (1999, p. 35), o que se visa, afinal, é "descrever, analisar, interpretar, compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura com o objetivo de orientá-lo ou modificá-lo para melhorá-lo". Neste sentido é uma disciplina centrada em problemas. Isso significa, segundo Fraser & O'Donnell (apud Everson, 1998, p. 88), que "ela não pergunta inicialmente como esse ou aquele *insight* na língua poderia ser empregado, mas como esse ou aquele problema prático da língua poderia ser resolvido, estando as respostas teóricas disponíveis ou não". A tentação, para muitos, é considerar apenas essa característica da disciplina e fazer dela uma mera "tecnologia", esquecendo que ela é também disciplina de reflexão e investigação.

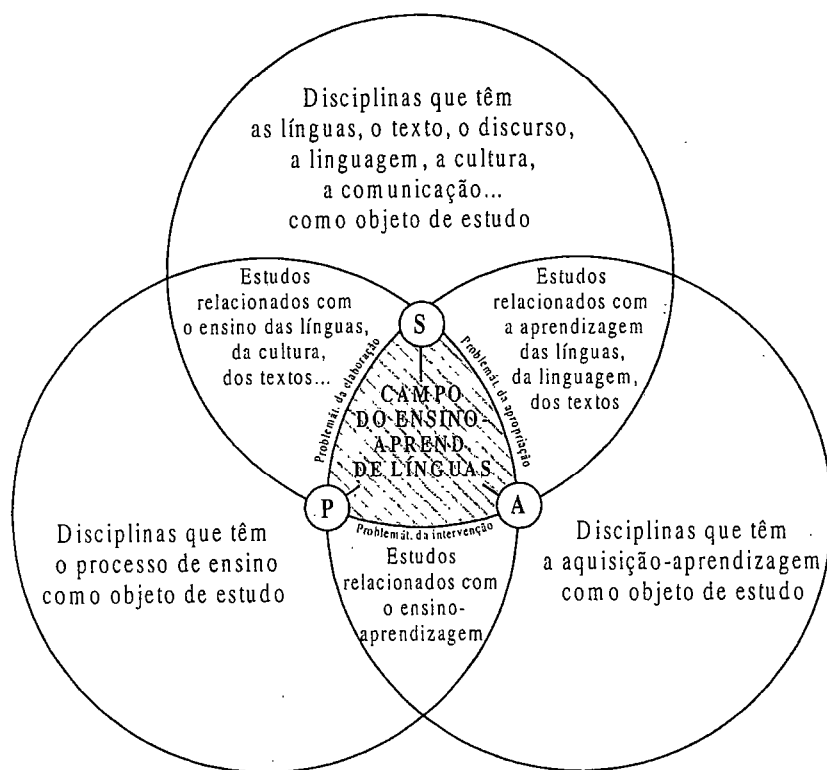
d) uma disciplina de articulação de problemáticas. O famoso triângulo didático de Chevallard (1985), retomado por Halté (1992), modeliza as relações que as problemáticas da apropriação, da elaboração didática e da intervenção mantêm entre si, num processo em que cada uma é mediada pelas outras. Apresentamos a seguir uma reformulação deste triângulo⁸ (cf. fig. 1) que permite visualizar onde se localizam as áreas de pesquisa específicas da disciplina.

Os círculos representam as grandes áreas do conhecimento que estão mais diretamente envolvidas na reflexão didática (evidentemente, existem outras, ligadas à sociedade, à política, por exemplo...). O círculo superior representa a área

⁸ Esta reformulação foi realizada por nós a partir da idéia de Darcy Albuquerque, estudante de Francês da UFPA, no ano de 2001.

de estudo dedicada a objetos como as línguas, a linguagem, a comunicação, a imagem, os textos, os discursos, a cultura etc. Essa área é ocupada por disciplinas como a lingüística, a análise do discurso, a análise da conversação, a semiótica, os estudos literários, a pragmática lingüística, a filosofia da linguagem, a antropologia, a sociolingüística, etc. O círculo da direita abarca objetos de estudos que dizem respeito à aprendizagem em geral em seus aspectos biológicos, cognitivos, afetivos e é ocupada pelas ciências psicológicas e cognitivas, pela biologia, pela neurologia, dentre outras.

FIGURA 1
O campo do ensino-aprendizagem de línguas



Na intersecção desses dois primeiros círculos (o círculo superior e o da direita), se situam disciplinas ou pesquisas que dão conta de objetos como a aquisição e a aprendizagem da linguagem, a aprendizagem da escrita, as patologias da fala, por exemplo. As investigações sobre esses objetos não são tarefas do CEAL, o que não significa que este deva ignorar essas pesquisas.

O terceiro círculo, à esquerda, representa a área do conhecimento dedicada às questões de ensino, políticas de ensino, filosofia de ensino, contextos institucionais, sistemas educacionais, etc. Ela é sobretudo ocupada pelas ciências da educação.

Na intersecção deste círculo da esquerda com o círculo da direita, encontramos preocupações de ordem pedagógica envolvendo os sujeitos dessa relação, os tempos e espaços onde ocorre, e os meios, recursos e técnicas que a intermediam. Na intersecção com o círculo superior, localizam-se estudos que relacionam as questões de ensino e as de linguagem, comunicação, as questões de política lingüística, etc.

Nenhuma das áreas de não intersecção ou das áreas de intersecção entre apenas dois círculos do esquema diz respeito especificamente ao CEAL. Este situa-se apenas na intersecção dos três círculos e articula as problemáticas definidas por Halté (1992):

- da elaboração, que nasce das relações entre o pólo dos saberes disciplinares (S) e o pólo dos professores (P);
- da apropriação, que nasce das relações entre o pólo dos aprendizes (A) e o dos saberes e
- da intervenção, que nasce das relações entre aprendizes e professores.

As pesquisas desenvolvidas no CEAL vão se situar no espaço comum dessas três problemáticas que, como já vimos, não é um espaço onde se somam três problemáticas, mas um espaço onde cada uma delas é mediada pelas outras.

e) **uma disciplina que pressupõe uma metodologia pragmática de pesquisa.** A DDL precisa adotar uma metodologia de pesquisa não redutora, que dê conta da complexidade dos fatos, ainda que essa complexidade implique soluções incompletas, diversas ou, quando não, impossíveis, como observa Galisson (1999, p. 77). Vários pesquisadores da LA brasileira descrevem o novo modo de produção de conhecimento que desponta nesta visão (cf. Moita Lopes, 1994; Meurer, 1995; Rojo, 1995). Para eles, o chamado modelo interpretativista é caracterizado pela complexidade maior (heterogeneidade nas áreas do conhecimento envolvidas), pelo comprometimento maior com o social (na medida em que ele leva em conta a visão dos participantes do mundo social que atribuem significados a si mesmo, e deixa aos participantes o controle da qualidade das pesquisas), pela consciência de que é impossível controlar as variáveis para captar a multiplicidade de significados que o homem constrói, pela maior independência (os esquemas de investigação são gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação, os quadros teóricos e metodológicos são dinâmicos, portanto provisórios). Para autores como Puren (1999, p. 34), o critério que permite determinar o sucesso da ação é a medida em que os conceitos e métodos elaborados são eficazes e pertinentes entre as mãos dos sujeitos na realidade complexa da sala de aula: “Com efeito, é com o *conjunto* dos problemas de ensino-aprendizagem que são confrontados os professores e os aprendizes em sua prática, e é o conjunto destes problemas que eles devem necessariamente gerenciar *em tempo real*, contrariamente aos lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas, que podem, no que lhes diz respeito, perfeitamente se especializarem nos problemas de sua área limitada (e até mesmo de sua especialidade dentro desta sua área), e tratá-los separadamente e sucessivamente”.

5 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO É A CASA DA MÃE JOANA

Mostramos aqui que longe de parecer um retrocesso, a autonomização do campo do ensino-aprendizagem de línguas, sob uma denominação outra que LA, constitui uma condição indispensável para permitir seu desenvolvimento e seu êxito nas tarefas que são as suas. Da redefinição mais rigorosa do objeto e dos objetivos da disciplina depende o avanço nos dois níveis fundamentais para um campo de natureza praxiológica como este, a saber, o da análise e articulação de suas problemáticas específicas e o da elaboração de propostas metodológicas coerentes (cf. Cunha, 2000a).

Enquanto as questões de ensino-aprendizagem de línguas ficarem abrigadas numa disciplina que trata generosa e genericamente de “questões de uso da linguagem”, enquanto não se levar em consideração, epistemológica e institucionalmente, a especificidade do objeto da disciplina, permanecerá uma situação em que todos — lingüistas, semioticistas, analistas do discurso, foneticistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos da educação, etc. — poderão achar que os resultados de suas pesquisas, em si, são suficientes para dar conta dos problemas da sala de aula de língua.

Os lingüistas continuarão a agir, por exemplo, como se o conhecimento das relações grafofonêmicas da língua fosse suficiente para dar conta das questões de alfabetização e continuarão a propor metodologias de alfabetização que só levam em conta os aspectos lingüísticos do processo. Os conhecimentos lingüísticos são imprescindíveis (e ainda há, no Brasil, alfabetizadores demais que desconhecem o funcionamento do sistema), mas não trazem nenhuma resposta a perguntas como as seguintes: Como motivar alunos, que não convivem com o escrito, a aprender a ler e escrever? Como integrar o escrito à vivência desses alunos? Que tipo de escritos abordar em sala de aula? Qual o lugar dos textos nesse processo? Que tipo de conhecimento meus

alunos já construíram sobre as funções e o funcionamento dos escritos? O que é compreender o que se lê?... Não se trata, ao defender um CEAL autônomo, de minimizar as contribuições que a lingüística pode oferecer, mas de mostrar que as questões de ensino-aprendizagem de línguas não se esgotam na dimensão lingüística.

Da mesma forma, enquanto não se pensar o objeto “ensino-aprendizagem de língua” de maneira integrada, os pedagogos continuarão a achar que o discurso que produzem sobre a avaliação escolar, por exemplo, é suficiente para solucionar as dificuldades encontradas na avaliação das competências languageiras. Os conhecimentos produzidos sobre a avaliação escolar, suas diferentes modalidades ou funções e seus instrumentos são imprescindíveis para se pensar a avaliação em línguas, mas não podem responder a questionamentos como: O que faz com que uma narração seja bem sucedida enquanto narração? Como saber se a apresentação oral de um aluno foi apropriada à situação e aos objetivos comunicativos pretendidos? Quando se pode considerar bem elaborada uma argumentação escrita? Como ajudar meus alunos de língua materna ou estrangeira a se apropriarem dos critérios de avaliação necessários a sua autonomização enquanto aprendizes? Como identificar indicadores da presença desta ou daquela competência languageira nas produções deles?...

Enquanto não se pensar o objeto “ensino-aprendizagem de língua” de forma integrada, os adeptos das novas tecnologias continuarão a crer que sentar um aluno na frente de um computador é suficiente para resolver seus problemas de produção escrita e a propor metodologias cuja novidade se limita ao uso de suportes mais modernos. Mas, ao defender a introdução de novas tecnologias na sala de aula, não responderão a inquietações comuns aos professores de língua que transcendem a escolha dos recursos utilizados durante as aulas e dizem respeito a objetivos, finalidades e concepções do ensino de línguas, dentre outros.

Não é necessário multiplicar os exemplos para constatar que são inúmeras as situações em que especialistas de outras disciplinas, cujos objetivos não são de promover o ensino-aprendizagem de línguas, sentem-se autorizados a definir o que é bom para esta disciplina, o que deve ser feito nas salas de aula de línguas, só porque seu objeto de estudo está em parte — e somente em parte — relacionado com o objeto do CEAL. Basta assistir a um congresso de lingüística para ver este fenômeno se repetir comunicação após comunicação, mesa redonda após mesa redonda. Um grande número de pesquisadores na área das ciências da linguagem, para só ficar com esta categoria, faz questão de incluir, ao final de suas apresentações, propostas metodológicas tópicas fundamentadas em suas pesquisas sobre interação oral, discursos ou textos. O essencial do conhecimento por eles produzido pode, sem dúvida, ser solicitado para responder a questionamentos oriundos da sala de aula. Todavia, não se deve considerar, de antemão, que resultados de pesquisas, que não foram empreendidas para investigar o ensino-aprendizagem de línguas (ainda que produzidas com base em corpus elaborados a partir do espaço escolar), possam ser designados como necessariamente bons para a sala de aula. Isso é manter a já denunciada lógica aplicacionista.

Numa publicação recente (Xavier & Cortez, 2003), que apresenta a opinião de renomados lingüistas do país a respeito das “virtudes e controvérsias da lingüística”, chamam a atenção as respostas dadas por alguns desses pesquisadores às perguntas: “Para que serve a lingüística?” e “A lingüística teria algum compromisso necessário com a educação?”. Em diversos momentos, a relação entre a lingüística e o chamado “campo aplicado” apresenta-se, no discurso dos professores entrevistados, com feições tipicamente tradicionais. Ao responder à primeira pergunta, Mollica (id, p. 147), por exemplo, manifesta uma concepção ainda bastante comum: a de que a LA é um campo subordinado à lingüística. De fato, defende que “num nível aplicado, é clara a vocação da

lingüística para a educação em muitos desdobramentos, desde a importância para a qualificação profissional até os aspectos de natureza pedagógica propriamente dita, ligados à construção de métodos e ações nos processos de ensino e aprendizagem de [...] língua materna e línguas estrangeiras” (o grifo é nosso).

Por sua vez, Abaurre (id., p. 19) considera que “o compromisso maior ou menor de lingüistas com questões voltadas para a educação vai depender, naturalmente, dos recortes que cada um faz de seus objetos específicos de investigação, no âmbito dos estudos da linguagem”. As considerações dessa pesquisadora parecem sugerir que esses recortes dependem exclusivamente do pesquisador e não do campo disciplinar no qual sua pesquisa se insere. Mais adiante, a pesquisadora constata a impossibilidade de “estabelecer uma linha divisória muito nítida” (id., p. 20) entre os que trabalham num departamento de lingüística e os que pertencem a um departamento de lingüística aplicada. Para ela, essa divisão retrata tão somente a “constituição histórica de espaços acadêmicos” (p. 20) e parece não ter razões epistemológicas de ser.

Para Albano (id., p. 32), a lingüística “pode servir também [...] para revolucionar o ensino”. Mais adiante, essa autora introduz uma ressalva: “métodos de ensino podem ser influenciados e podem mesmo ser desconstruídos por uma reflexão sobre o que é linguagem, que vem de dentro da lingüística — não só dela, mas também dela e de maneira importante” (p.32). Borges Neto (id., p. 47), embora pense que a lingüística não tenha a obrigação de ser útil, nem que todos os pesquisadores da área tenham que se interessar por educação, termina suas considerações afirmando que a educação é “uma área em que temos o que dizer” (p. 48). Entretanto, nesses dois casos, não fica muito claro que o fórum de discussão dos aspectos educacionais em línguas não seja a lingüística.

Enfim, para Vogt (id., p. 198), “é claro que a lingüística tem um papel fundamental na questão do processo de aprendizagem”. O pesquisador justifica imediatamente sua posição apontando para a lingüística como a disciplina responsável pelo desenvolvimento das competências linguageiras: “Hoje, mais do que nunca se sabe que sem o domínio da língua e da expressão você não vai a lugar nenhum [...]”. Ora, embora nenhum professor de língua deva ignorar as informações produzidas nas ciências da linguagem, não se pode pretender que a lingüística tenha entre suas atribuições a de levar aprendizes “ao domínio da língua e da expressão”.

Parece que a confusão que se estabelece aí é principalmente gerada porque o mesmo pesquisador pode empreender estudos ora situados em sua área de pesquisa de origem, ora voltados para as problemáticas do ensino-aprendizagem. O problema não reside nesta possibilidade em si, e sim no fato de que, quando o pesquisador se debruça sobre ensino-aprendizagem de língua, o faz de forma “clandestina”, na medida em que isto não é tarefa desta disciplina; também o faz “de fora”, isto é, a partir do prisma de sua disciplina de origem, sem se posicionar na perspectiva do CEAL. Por isso, propõe uma visão geralmente fragmentada, perde de vista a complexidade do objeto e acaba adotando uma metodologia tipicamente aplicacionista.

Para voltar às considerações iniciais deste artigo, o problema não é o que pensam, acham ou crêem os diversos pesquisadores, ou até mesmo o homem da rua, mas é o fato deste discurso passar a se impor como um discurso autorizado quando não é reconhecido nem epistemologicamente como tal. Quem deve lidar, a nível de propostas para a sala de aula, com as questões de ensino-aprendizagem de línguas não são aqueles que se debruçam sobre apenas uma das dimensões do objeto (aqueles que pesquisam as questões ligadas ao ensino, aqueles que tratam de aprendizagem ou os que se

dedicam à descrição das línguas, dos textos, da cultura, da comunicação...). E quando se fala aqui em propostas para a sala de aula, não se está referindo a sugestões esparsas, desconexas, que respondam pontualmente a apenas um aspecto de um problema da sala de aula. Ao contrário, faz-se referência a propostas construídas de forma articulada, no âmbito de uma abordagem integrativa que dê coerência às ações empreendidas em sala de aula.

Se aqueles que se dedicam ao ensino-aprendizagem de línguas não defenderem a constituição de uma disciplina autônoma para encamparem suas preocupações específicas, e não desqualificarem definitivamente a postura aplicacionista, seu discurso continuará a ser abafado pelas múltiplas vozes que ecoam nessa “casa da mãe Joana” que tem sido o ensino-aprendizagem de línguas. Afirmar que o ensino-aprendizagem de línguas, enquanto objeto de estudo, não é “o de todo o mundo”, não significa defender um isolamento anacrônico, nem dar provas de cega arrogância. É o ponto de partida obrigatório para a definição de relacionamentos complexos, porém sadios, com todas as outras disciplinas com que se precisa dialogar. É a condição para que se desenvolva de fato uma pesquisa específica da área que não se confunda com pesquisas lingüísticas, psicológicas, sociológicas ou pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BEACCO, Jean-Claude & CHEVALIER, Jean-Claude. Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues. In: Lehmann, Denis. *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif, 1988. p. 31-48.
- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985.
- BOUTON, Charles. *La linguistique appliquée*. Paris: PUF, 1979 (3^{ème} éd. 1993).

- CAVALCANTI, Marilda. A propósito da Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1986, nº 7. p. 5-12.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: M. S. Z. de Paschoal & M. A. A. Celani. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *D.E.L.T.A.*, 1998, vol. 14, n. 1, p. 33-57.
- CUNHA, Myriam Crestian. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. *Anais II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: ABRALIN, 2000a. p.719-727. CD-ROM.
- _____. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000b. p.23-54.
- EVENSEN, Lars Sigfred. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In I. Signorini & M. C. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 81-98.
- GALISSON, Robert. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures: vingt ans de réflexion disciplinaire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 79, 1990.
- _____. Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures? (la formation par l'inscription disciplinaire).

- In: R. Galisson & Ch. Puren. *La formation en questions*. Paris, Clé International, 1999. p. 73-94.
- GIRARD, Denis. *Les langues vivantes*. Paris: Larousse, 1974.
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992.
- KLEIMAN, Angela Bustos. O ensino de línguas no Brasil. In: Mara S. Z. de Paschoal & Maria A. A. Celani. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.
- KLEIMAN, Angela Bustos. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: I. Signorini & M. C. Cavalcanti (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.
- MACKEY, William Francis. *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 1972.
- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 1996.
- MEURER, José Luiz. Transdisciplinaridade na produção de conhecimento em linguística aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada em Campinas*, 1995. p. 27-30.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 1994, vol. 10, n° 2. p. 329-338.
- _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PASSEGI, Luis. A linguística aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade. In: L. Passegi (org.). *Abordagens em linguística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 29-51.

- PUREN, Christian. Comment théoriser sa pratique? (La formation des questions). In: Robert Galisson & Christian Puren. *La formation en questions*. Paris: Clé International, 1999. p. 33-60.
- REUTER, Yves. Vers une synthèse: réflexions et propositions. In: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.) *Didactique du Français: état d'une discipline*. Paris, Nathan: 1995. p. 243-261.
- RICHTERICH, René. Didactique, temps, espace et... lexique. *Le Français dans le Monde*, n° 268, octobre 1994. p. 37-42.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pesquisas em linguística aplicada em língua materna. *Revista da ANPOLL*, 1995, n° 1. p. 87-93.
- SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998..
- SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini & Marilda C. Cavalcanti (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (org.). *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2003.