

## **SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO**

### **COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E ABORDAGEM COMUNICATIVA: DELL HYMES FRAGMENTADO**

*Virgílio Pereira de Almeida<sup>1</sup>*

#### **RESUMO**

Em seu seminal *On Communicative Competence* (1972), Dell Hymes apresentou argumentos para defender que o conceito de ‘competência’ de Chomsky (o falante ideal em uma comunidade de língua homogênea) é, de certo modo, incompleto. Para Hymes, mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras (sociolinguísticas) que podem igualmente ser analisadas e descritas. Embora Hymes não se referisse a aprendizagem de segunda língua, seu artigo influenciou outros que apresentaram novas abordagens para o ensino de segunda língua em uma época na qual o método áudio-lingual já dava mostras claras de enfraquecimento. Este artigo analisa como os manuais didáticos da chamada abordagem comunicativa se apropriaram dos quatro pilares de Competência Comunicativa propostos por Hymes, a saber, língua que é (i) “formalmente possível”, (ii) “viável, considerando-se os meios de implementação possíveis”, (iii) “apropriada em relação ao contexto em que é usada e avaliada” e (iv) “de fato realizada”. Análise de comportamento típico em sala de aula, de conteúdo de manuais didáticos de EFL e da prática dos professores – em particular em relação à cobrança de uma pronúncia igual ou semelhante à do falante nativo – indica que ainda é o modelo de competência gramatical/estrutural apresentado por Chomsky que serve de molde para o aprendiz.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa. Abordagem comunicativa. Manuais didáticos.

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo pretendo analisar como o conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes (1972) em seu seminal *On Communicative Competence* foi incorporado pelo ensino de língua estrangeira a partir da década de 1970, quando os manuais didáticos, praticamente de modo instantâneo, romperam com a tradição do método áudio-visual e adotaram o que se convencionou chamar abordagem comunicativa (*communicative approach*). Um dos preceitos mais repetidos da metodologia é a contextualização da linguagem, levando o professor a criar situações e oportunidades para que interações entre alunos, e entre o professor e alunos sejam mais 'reais'. Ao analisar o que passou a acontecer nas salas de aula de inglês como língua estrangeira (EFL) ou como segunda língua (ESL), Widdowson (1978), reproduz o seguinte diálogo:

Teacher:	What is on the table?
Pupils:	There is a book on the table.
Teacher:	What is on the floor?
Pupils:	There is a bag on the floor.
Teacher:	Where is the bag?
Pupils:	The bag is on the floor.
Teacher:	Where is the book?
Pupils:	The book is on the table. (WIDDOWSON, 1978, p. 5)

A intenção do autor ao selecionar esse exemplo foi explicitar a diferença entre *forma* e *uso*<sup>2</sup>. Segundo o autor, as frases acima manifestam o conhecimento do sistema estrutural da língua inglesa, o que ele classifica como exemplos de *forma correta*. Entretanto, interações como a ilustrada jamais ocorrem em situações reais de comunicação. Widdowson nos lembra que em situações reais, os falantes demonstram o conhecimento da língua usando-a efetivamente para atingir algum objetivo comunicativo, e não para demonstrar um conhecimento acerca de sua estrutura frasal abstrata. Em outras palavras, os falantes demonstram seu conhecimento ao produzir exemplos de *uso*. Voltando à interação acima, Widdowson não a considera genuinamente como sendo *uso* basicamente por duas razões. Primeiramente, é claro que um falante pode fazer as perguntas que o professor faz na interação; entretanto, perguntas

como essas só ocorrem quando o falante realmente não sabe onde se encontram os objetos a que se refere. No caso da interação em sala de aula, todos sabem que o livro está sobre a mesa e que a sacola está no chão, portanto as perguntas não são exemplos de *uso*. Em segundo lugar, a uma pergunta do tipo “*What is on the table?*” a resposta natural é “*A book.*”, e não como os alunos respondem no diálogo em sala de aula. Ressalta-se que o autor não argumenta a favor ou contrariamente ao uso de tal interação como uma técnica de ensino de língua estrangeira, mas apenas afirma que as construções não são exemplos de língua real – não são exemplos de *uso*.

### FORMA & USO

Widdowson (1978) concede que a distinção entre *forma* e *uso* é relacionada com a distinção entre *língua* e *fala* de Ferdinand de Saussure e com a de *competência* e *desempenho* de Noam Chomsky. Reconhece ainda que *forma* é um aspecto do desempenho, “um aspecto que evidencia a extensão demonstrada pelo falante de seu conhecimento de regras linguísticas”<sup>3</sup> (WIDDOWSON, 1978, p. 3). O *uso*, por sua vez, é o aspecto do desempenho através do qual o falante demonstra sua capacidade de utilizar seu conhecimento das regras linguísticas para a comunicação efetiva.

A comunicação efetiva é o foco da análise sobre competência comunicativa proposta por Dell Hymes em *On Communicative Competence* (1972). O artigo foi primeiramente apresentado na Conferência de Planejamento de Pesquisa sobre Desenvolvimento da Linguagem entre Crianças com Deficiências na Universidade de Yeshiva, Nova Iorque, em 1966. Em franca oposição à teoria linguística voltada ao falante ideal proposta por Chomsky, Hymes defende em seu artigo a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante ‘real’, aquele que faz *uso* da língua. Após recuperar a caracterização típica que é dada pela visão da gramática transformacional ao desempenho – Chomsky o adjetiva como ‘degenerado’, e Katz como uma ‘adulteração da competência ideal’<sup>4</sup> –, Hymes

cria uma imagem metafórica do Jardim de Éden, alegando que a vida humana parece ser dividida entre competência gramatical – um poder inato ideal –, e desempenho – um desvio do ‘bom caminho’ –, como o morder a maçã, que impele o falante perfeito para o mundo decadente. Pondera o autor, entretanto, que pesquisas demonstram que a homogeneidade não há como ser encontrada em uma língua falada em grandes comunidades, como a de falantes do espanhol, por exemplo, mas o que se encontra é uma heterogeneidade formada por variantes que emergem segundo fatores sociais como grau de formalidade, idade do falante, classe social, etc. Resume Hymes afirmando que se um pesquisador “analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, sua diversidade o empurra para fora de seus limites. Se ele começa por uma análise da diversidade, consegue isolar a homogeneidade que ela realmente encerra” (HYMES, 1972, p. 276).

A diversidade linguística em uma mesma comunidade, e especialmente em um mesmo falante – que aprende que há diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, e que pode optar por como dizê-lo dependendo de circunstâncias diversas –, levou Hymes a apresentar uma teoria que justificasse não apenas o fato do falante em processo de aquisição, com todas as limitações de *input* anotadas por Chomsky, conseguir desenvolver uma ‘gramática’ de sua língua (forma, estrutura), mas também desenvolver conceitos do que seria adequado dizer em determinadas situações, e quais opções diferentes a língua lhe fornece para dizer a mesma coisa. Bortoni-Ricardo, em capítulo no qual rediscute o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, reforça que a criança aprende “o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 61). Em comparação à teoria da gramática transformacional, Hymes alega que a aquisição vai além do que é proposto por Chomsky:

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, elas [as crianças] desenvolvem uma **teoria geral da adequação** da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social (HYMES, 1972, p. 279 – grifo meu).

O conceito de competência proposto por Dell Hymes, portanto, transcende o limite do estrutural formal. O autor explicita sua posição afirmando que “há vários setores de competência, um dos quais é o gramatical” (HYMES, 1972, p. 281). Assim sendo, a proposta do autor é de uma teoria linguística que seja integrada com uma teoria de comunicação e cultura, e que, portanto, deve abranger (1) o que é formalmente possível, (2) o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis, (3) o que é contextualmente apropriado, e (4) o que é de fato realizado pelos membros da comunidade. Em efeito, uma determinada estrutura pode ser formalmente possível (segundo as regras gramaticais de uma dada língua), viável, apropriada (contextualmente adequada), mas mesmo assim jamais realmente utilizada pelo falante, o que tornaria tal estrutura um exemplo abstrato de uma enunciação que concretamente jamais existiria, e portanto irrelevante para a discussão a respeito de competência comunicativa (ainda que seja de interesse para outras áreas de estudos linguísticos). Ressalta Hymes, entretanto, que os quatro níveis propostos não devem ser vistos como independentes um do outro, mas como esferas que se entrelaçam.

Voltemos nossa atenção ao exemplo de interação em sala de aula de Widdowson (1978) apresentado no início desse artigo. Um diálogo como aquele, em que um falante inquire sobre a localização de um objeto que está efetivamente vendo, não seria jamais usado em uma situação real. A resposta à questão, por sua vez, não é contextualmente apropriada, como já discutimos anteriormente.

Ao resumir o conceito que propõe, Dell Hymes conclui que “pode-se dizer que o objetivo de uma teoria abrangente de competência é mostrar as maneiras nas quais o sistematicamente possível, o viável e o apropriado se unem para produzir e interpretar **comportamento cultural** que realmente ocorre” (HYMES, 1972, p. 286 – grifo meu). Ressalto que o enfoque da produção e interpretação da teoria não é tão somente *um dado enunciado* e o que esse enunciado envolve ou o que dele resulta; quando o teórico volta o foco para o *comportamento cultural*, o escopo de competência comunicativa se torna ainda

mais abrangente. Por essa razão, Wolfson (1989), em introdução a um livro exclusivamente dedicado à sociolinguística e o ensino de inglês como segunda língua, destaca que o ensino de língua, por natureza, abrange compreensão e interpretação de paradigmas culturais.

### **MANUAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ainda na introdução de seu livro, Wolfson relembra que a área de ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua (TESOL) não ficou por muito tempo imune ao interesse em relação aos aspectos sociais da linguagem, especialmente devido às pesquisas que vieram à tona na passagem da década de 1960 para a de 1970. Os manuais didáticos, a partir dessa época, sofreram uma transformação de metodologia em que a contextualização passou a ser conceito central. Entretanto, os livros didáticos específicos para o ensino de inglês como língua estrangeira não conseguiram abarcar os quatro pilares propostos por Hymes como princípios estruturantes da competência comunicativa.

De uma maneira geral, os livros didáticos de ensino de EFL têm como modelo gramáticas prescritivistas. Ao enfatizar a estrutura canônica da língua, e ignorar o uso vernacular, os manuais se aproximam mais do conceito de competência de Chomsky – falante ideal, em comunidade homogênea de fala – do que da teoria apresentada por Hymes, em cujo escopo o ‘formalmente possível’ é apenas um dos parâmetros a serem considerados. O que é apresentado aos estudantes de EFL, portanto, é um conjunto de estruturas do qual o falante nativo só faz uso em situações com alto índice de monitoração (BORTONI-RICARDO, 2006) – em ambientes e ocasiões estritamente formais. Tal desvio é particularmente observável em estruturas canônicas que têm sido, já há algum tempo, negligenciadas pelo falante nativo na maioria das situações reais de fala.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), após discutirem a dicotomia *there is* versus *there are*, afirmam que o falante nativo parece ter assimilado a

estrutura *there's* como sendo uma unidade sem referencial (como o *it*, em *'it is essential that you go*) e por isso não faz mais a distinção que canonicamente é feita considerando-se o sujeito singular ou plural. Em outras palavras, o falante nativo utiliza, na maioria absoluta das situações, *there's* seguido de um sintagma nominal singular ou plural. Concluem as autoras que

é provavelmente irrealista da parte de professores de ESL/EFL esperar que seus alunos mantenham a regra tradicional da concordância de sujeito-verbo em sua fala, quando grande parte dos falantes nativos a ignoram. Alunos de ESL/EFL devem provavelmente aprender o contraste *there is* versus *there are* uma vez que a concordância de número ainda é esperada em uso formal – especialmente escrito; entretanto, eles devem perceber que, na fala, os falantes nativos geralmente usam *there's* seguido de substantivos no plural. (CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 449)

O que as autoras defendem, portanto, é que o aluno de EFL possa ter a mesma percepção que o falante nativo tem em relação ao que é formalmente possível, viável e apropriado em relação ao uso dessa e de outras estruturas. Quando Hymes argumenta que durante o processo de aquisição de linguagem, os falantes “desenvolvem uma **teoria geral da adequação** da fala” (HYMES, 1972, p. 279), significa dizer, em relação à dicotomia analisada, que o falante se apercebe que são *viáveis* as seguintes possibilidades:

(i) There are some problems with that perspective.

(ii) There's some problems with that perspective.

e, então, dependendo do *contexto*, o falante *realizará* o mais apropriado – a alternativa (i) se estiver redigindo um memorando em seu ambiente de trabalho, por exemplo, e a alternativa (ii) se estiver conversando com um colega. Se um aprendiz de EFL, por sua vez, não tem acesso à alternativa (ii), estará fatalmente impossibilitado de demonstrar competência comunicativa em uma das situações descritas. Quando consideramos que estatisticamente as situações nas quais o aprendiz faria uso da alternativa que não lhe é apresentada são largamente mais frequentes do que as situações nas quais ele faria uso da forma canônica, o quadro se mostra ainda mais insólito.

Um outro exemplo que se assemelha ao anterior é o uso do subjuntivo em estruturas como *If she were available, ...* ou *I wish he were here*. Tais estruturas,

mais uma vez, só ocorrem em situações de alto monitoramento – em documentos oficiais ou pronunciamentos formais. O falante nativo, na maioria das situações, utiliza o *was* em frases como as exemplificadas. Também nesses casos, os manuais didáticos não apresentam a forma vernacular e mais uma vez o aprendiz é prejudicado e não tem como perceber a possibilidade de adequação de suas escolhas linguísticas.

### NATIVE-LIKE PRONUNCIATION

De uma maneira geral, os aprendizes de EFL buscam obter proficiência perfeita na expressão oral. Professores abertamente estimulam essa prática, e os manuais didáticos fornecem material para que o aprendiz consiga identificar fonemas semelhantes e diferentes daqueles de sua língua materna. Há diversos exercícios que trabalham com pares mínimos e fonemas próximos (particularmente vocálicos) e que pretendem mostrar ao aprendiz as nuances da fonética da língua inglesa. Ainda que a prática se justifique nos casos em que uma pronúncia equivocada pode levar o interlocutor a não compreender a intenção do aprendiz, a busca obstinada por uma pronúncia idêntica àquela do falante nativo faz com que o aprendiz deixe de marcar a tipicidade de sua fala mesmo em fonemas nos quais uma pronúncia ‘estrangeira’ não atrapalharia a compreensão, com a não aspiração do /p/ ou do /t/ pelos brasileiros, por exemplo. Em avaliações orais, a nota máxima geralmente é atribuída apenas aos alunos que ‘soam como nativos’.

Pesquisadores alertam para os problemas que uma ‘pronúncia perfeita’ pode acarretar ao falante estrangeiro que não tem o domínio das outras (diversas) facetas da competência comunicativa. Wolfson (1989), em discussão acerca do que convencionou-se chamar *relatividade sociolinguística*, ilustra diversas situações nas quais aprendizes estrangeiros nos Estados Unidos mostram dificuldade na interação, pois não se apercebem que os paradigmas

culturais são outros. Exemplifica Wolfson que aprendizes japoneses relatam que acham estranho e ofensivo quando os americanos, após estenderem a eles um convite para uma atividade social, acrescentam um comentário do tipo ‘apareça se você quiser’. Considerando-se que as regras de etiqueta na sociedade japonesa determinam que quem faz um convite deve se esforçar para que o convidado o aceite, muitas vezes o comportamento típico americano leva o estrangeiro a se perguntar se o convite é realmente sincero ou se sua presença é, na realidade, indesejada. Problemas envolvendo reuniões sociais são também frequentes com populações de culturas diferentes. Não raro, estrangeiros se sentem frustrados ao recusarem a primeira oferta de bebida ou comida quando estão visitando um americano, e não mais receberem nova oferta. Como em algumas culturas é esperado que o convidado recuse a primeira oferta, e espere que o anfitrião insista, a inexistência de uma segunda oferta – como é de praxe na sociedade americana – deixa o convidado frustrado (e faminto).

Tais ilustrações de Wolfson (1989) mostram que cada um de nós carrega consigo a diversidade sociocultural da comunidade onde crescemos e nos educamos, e fazemos julgamentos em relação a outras comunidades baseados em nossos próprios paradigmas. É devido a seus paradigmas que o falante japonês no exemplo acima julga o comportamento do americano como rude. Entretanto, quando um estrangeiro em visita em nosso país apresenta um comportamento que não é condizente com o que é esperado em nossa cultura, geralmente relevamos o *faux pas* por sabermos se tratar de um desconhecimento cultural do que seria esperado em determinada situação. Saville-Troike (1982), entretanto, alega que o falante nativo, ao encontrar um estrangeiro que domine plenamente a produção oral da língua aprendida, deduz automaticamente que o aprendiz também adquiriu todos os outros aspectos de competência comunicativa, e uma falha de etiqueta pode não ser tolerada:

Um sotaque estrangeiro fará com que as regras de etiqueta ainda não assimiladas perfeitamente sejam aceitas como tal, enquanto um falante que mostra pleno domínio da fonologia da língua passa a impressão de que também domina outros aspectos do uso, e as violações serão mais provavelmente interpretadas como impolidez. (SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 28)

Thomas (1983), em artigo no qual apresenta o conceito de competência pragmática (o uso efetivo da língua para atingir um objetivo) em complementação à competência linguística (conhecimento abstrato sobre a sintaxe, semântica, fonologia, etc.), corrobora com essa percepção ao mostrar que

uma vez alertado para o fato de que o falante não possui total competência gramatical, falantes nativos parecem se mostrar bastante condescendentes. Deslizes pragmáticos, entretanto, raramente são tratados como tal. Se um falante não-nativo se comunica com fluência (i.e., com competência gramatical), um falante nativo provavelmente atribuirá sua aparente impolidez ou frieza não a qualquer deficiência linguística, mas a rudeza ou má-vontade. (THOMAS, 1983, p. 96/97)

O fato de como a quebra de etiqueta e atitudes socialmente inaceitáveis cometidas por um falante com evidente sotaque estrangeiro recebe uma resposta mais condescendente dos falantes nativos foi amplamente ilustrado no filme *Borat*, de 2006. Na película, o humorista britânico Sacha Baron Cohen se passa por um jornalista do Cazaquistão em viagem por diversas regiões dos Estados Unidos e cria situações com pessoas reais (não atores) que, via de regra, o tratam com grande amabilidade a despeito das atrocidades que ele comete nas diversas situações em que se envolve. O humorista conseguiu seu intento – criar situações inesperadas para registrar como a pessoa comum reage a elas – sem receber reação adversa que um interlocutor certamente adotaria em circunstâncias normais. A falta de domínio da língua do personagem era sempre estendida para a falta de domínio de outras regras da sociedade americana, como regras de etiqueta e de bom convívio social, por isso mais do que condescendência, o personagem recebe, em vários momentos, franca e genuína empatia dos interlocutores que tentam, de diversas maneiras, fazê-lo entender que na sociedade americana um outro tipo de comportamento é esperado em situações específicas.

## RECONSTRUINDO HYMES?

A limitação dos manuais didáticos e a inabilidade dos professores de EFL impossibilitaram que o conceito de competência comunicativa de Dell Hymes fosse integralmente incorporado à abordagem comunicativa da pedagogia de ensino de inglês como língua estrangeira a partir da década de 1970. A dificuldade de se descrever com precisão a competência pragmática (THOMAS, 1983), em contraste à facilidade em se apresentar o sistema linguístico formal de uma comunidade, explica o fato dos manuais didáticos se limitarem a criar currículos baseados apenas em regras da gramática normativa de uma língua. O resultado é um aprendiz que fala um “*superstandard English*” (SCHMIDT e MCCREARY, 1977, apud THOMAS, 1983), que, de acordo com os autores, “ainda que admirado e talvez admirável, simplesmente não funciona em todas as situações” (1983, p. 96).

Talvez o estado atual da chamada abordagem comunicativa se deve à ideia equivocada de que língua e cultura ou língua e contexto sejam entidades distintas, como provoca Gumperz (1997, p. 40). Há muito sociolinguistas vêm tentando alertar que os aprendizes de língua estrangeira precisam principalmente se tornar sensíveis a paradigmas culturais distintos de falantes nativos das línguas estudadas. A simples sensibilização tornará o aprendiz mais cuidadoso e atento em suas interações e menos propenso a julgar atitudes de interlocutores de culturas diferentes da sua.

Ainda que fosse possível a assimilação do *modus vivendi* de uma comunidade estrangeira, devemos sempre nos lembrar que não há homogeneidade em uma grande comunidade, e que ‘choques culturais’ ocorrem também dentro de uma comunidade de um mesmo país (THOMAS, 1983). No caso do inglês como língua estrangeira, um efeito dos tempos de globalização que chega para acrescentar um tempero a mais na discussão é o fato de que a maioria dos falantes de inglês hoje em dia não são nativos, ou seja, há mais pessoas falando inglês como língua estrangeira do que como língua materna. Não demora muito e será o falante nativo quem sofrerá o choque cultural por não saber se comportar diante do falante não-nativo.

## COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE APPROACH: DELL HYMES FRAGMENTED

### ABSTRACT

In his seminal article *On Communicative Competence* (1972), Dell Hymes presented arguments to defend that Chomsky's concept of 'competence' (the ideal language speaker in a homogeneous language community) is, in a way, incomplete. For Hymes, more than acquiring the formal rules of a language, the native speakers also acquire other (sociolinguistic) rules that can also be analyzed and described. Although Hymes did not have second language learning on his analytic horizon, his article led others to present new approaches to second language learning in a time when the audio-lingual method was already fading. This paper analyzes how EFL textbooks from the so called communicative approach incorporated the four pillars of Communicative Competence proposed by Hymes, viz., language which is (i) "formally possible", (ii) "feasible in virtue of the means of implementation available", (iii) "appropriate in relation to a context in which it is used and evaluated", and (iv) "actually performed". Analysis of typical classroom behavior, of ESL textbooks, and of general teacher practice – particularly in the search of native- or near-native-like pronunciation – indicates that it is still the model of grammatical/structural competence presented by Chomsky that serves as a model for learners.

**Keywords:** Communicative Competence. Communicative Approach. Textbooks.

### NOTAS

- <sup>1</sup> Doutorando em Linguística
- <sup>2</sup> No original, Widdowson utiliza os termos *usage* e *use*. A tradução para forma e uso, adotada nesse artigo, foi proposta por José Carlos de Almeida Filho, que traduziu a obra em 1991.

- <sup>3</sup> Todas as citações retiradas de obras estrangeiras foram traduzidas pelo autor desse artigo.
- <sup>4</sup> As obras citadas por Hymes são CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, e KATZ, J. J. (1967), *Recent Issues in Semantic Theory*, *Foundations of Language*, vol. 3, pp. 124-194.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2006. 263 p.

CELCE-MURCIA M. e LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book – An ESL/EFL Teacher’s Course*. Second Edition. USA: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 854 p.

GUMPERZ J.J. (1997) Communicative Competence. In COUPLAND, N. e JAWORSKI, A. *Sociolinguistics – A Reader and Coursebook*. London: Palgrave MacMillan, 1997. 505 p. p.39-48.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication – An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1982. 290 p.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 4, n. 2, p. 91-112, jul., 1983.

WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.

WOLFSON, N. (1989) *Perspectives – Sociolinguistics and TESOL*. USA: Heinle & Heinle Publishers.