

## *Língua estrangeira: ensinar, o quê? Porquê? Para quê?*

---

Ao falarmos, hoje, em ensino de línguas, torna-se inevitável falar em comunicação e em pedagogia intercativas, muitas vezes em abordagem intercultural e compreensão internacional.

---

Atentemos nestes conceitos.

Para isso, precisamos tentar compreender quais são, o que são e que funções desempenham os processos comunicativos que marcam um todo social, seja ele estrangeiro ou não. Que factores neles intervêm? Que princípios organizativos aí podem ser detectados? Que sistemas, quais as suas funções? E, também, afinal, recontextualizando tais perguntas: que se entende por comunicação ou por interacção, agora em sala de aula, para mais em língua estrangeira, em situação de ensino da mesma, no decurso de n processos de aprendizagem?

Perguntemos ainda por isso: poder-se-á conciliar necessidades comunicativas numa língua estrangeira, em situação real não escolar, e necessidades de comunicação em instâncias de ensino/aprendizado? Que articulação e que relações se poderá estabelecer entre estas competências de comunicação em língua materna? Ensinou-se umas? Como ensinar as outras?

Indo mais longe e no decurso de posição já assumida: haverá, mesmo, uma competência de comunicação? UMA só?

Repare-se na pluralidade de formas com que designamos uma língua encarada como vários objectos de estudo.

Por vezes, fala-se em ensinar uma *língua internacional*. Noutras, fala-se em *formação prática*, noutras ainda em *objectivos profissionais*. Fala-se, também, em visar a *comunicação em sociedade*. Que fazer? Que decidir? Que caminhos abrir, a partir de tudo isto? Que relações estabelecer entre processos comunicativos autênticos e as ciências que os estudam? Entre aqueles e a didáctica do ensino da língua estrangeira? Entre tudo isto e um processo específico de comunicação didáctica, o da construção de um SABER DIZER, de um SABER VIVER, diferentes, surtos em clima de distanciação, mesmo, ou talvez porque em situação de fingimento, de SIMULAÇÃO total: a que se vive numa sala de línguas?

2. Mas, simulação de quê, afinal? Falou-se de «língua viva de um povo vivo», falou-se portanto em termos de autenticidade. Ora sabemos que nada há de autêntico na tentativa de reconstrução ou de vivência em contexto escolar (universo bem delimitado), vivência de bocados de realidade desconhecida, estranha, amostras descontextualizadas, vivência de fatias de vida simulada.

Isto, mesmo no caso de materiais particularmente bem engendrados. E, refiro-me a certos trabalhos no BELC, como:

Debyser (F.): *l'Immeuble*. Roman simulation en 66 exercices.

Care (J. M.): *Iles*. Une simulation de J. M. Caré, F. Debyser, C. Estrade.

Care (J. M.) e Mata Barreiro (C.): *Le cirque*.

Poder-me-ão responder que, neste tipo de situações se aceita o fingimento, o «imaginem os que ...», ou o «faça como se ...», também aqui havendo um jogo, um daqueles «Games People Play».

Mas, tratando-se de jogo, de representação, talvez se possam pôr/testar outras hipóteses. Sugira-se uma, aceitando a distanciação e a representação como condições de simulação. Tente-se depois enraizar, nesta, uma aprendizagem de vida, não de imitação. Como? Fazendo o quê?

Se aceitarmos que, representando, simulamos, mas que, ao mesmo tempo, damos vida, que será necessário fazer, *antes*, para que toda a actividade na aula se justifique, deixe de ser arbitrária e que tudo surja fortemente motivado? Supomos que criar, imaginar, começar por descrever lugares, objectos, personagens, relações entre eles. Impõe-se por isso caracterizar códigos, sociais e culturais, demarcar sistemas de valores, crenças, atitudes, comportamentos, INTRA - e INTER - classes, grupos, etc. Depois, há que identificar papéis imaginados, há que viver acontecimentos, incidentes/acidentes prováveis. E, então, o questionar dos documentos autênticos, de todos os tipos e formas, assumiria uma função importante, diferente embora da inicial, a de permitir dar verosimilhança a cenários e a situações, a contextos criados. E no acto de ler/interpretar/analisar tais documentos, o sujeito passava, naturalmente, de interpretante a analisante.

Seguidamente, outras técnicas de criatividade, sugeridas como suporte/estímulo ao imaginário, permitiriam abrir caminho a narrativas, mais ou menos biográficas, das personagens. Depois, haveria dramatização, representação.

Tinham-se assim delineado linhas de força para uma metodologia da simulação global, onde se seguiriam fases como, a título de exemplo,

- A. **esboço de cenário**, de espaços delimitados, inventados, de paisagens, de habitats. Aí se acentuariam certos índices capazes de tornar plausíveis primeiros esboços, tais como indicações topológicas precisas, pormenores reais, sociogramas, sistemas de parentesco, etc. etc.
- B. **escolha de uma cronologia e de uma ordem** na trama narrativa, cortada talvez por acontecimentos inseridos aleatoriamente, numa imaginária «vida de todos os dias», acontecimentos sempre dependentes dos contextos escolhidos. Acentue-se ser esta actividade particularmente compatível com um ensino

nocional/funcional que abra para línguas de especialidade.

C. **dramatização - representação.**

Tratou-se portanto da criação de um mundo, mas de um mundo só conhecido através de, e sempre mediatizado, o que acontece mesmo que se crie uma longa fase inicial para fornecer informações precisas, para explicar implícitos, reduzir mal entendidos, representar universos socioculturais. Assim se iriam, pela consulta de banco de dados, obtendo informações para posteriormente estimular o imaginário, e concorrendo, no momento, para facilitar a produção oral e escrita. Destaque, de novo, para todos aqueles documentos autênticos mediatizados, que, se objecto de metodologia de estudo e de descritores apropriados, se podem tornar documentos de referência ricos e extraordinária fonte de informações, de índices (lexicais, temáticos, culturais), a reinvestir criativamente mais tarde.

Acentuamos contudo, o facto de, sem uma fase prévia, inicialmente endocêntrica, nenhuma simulação poder resultar. Consideramos assim co-ocorrentes, embora em tipos de progressão diferentes, duas aprendizagens de uma língua estrangeira a endógena e a exógena.

Partimos, tal como Christoph Edelhoff, François Mariet, Marcel de Grève - para só citar alguns, do que se pode designar por nível zero: «Level one: Theme and content to be based on the knowledge and experience of the learners»<sup>1</sup> (C. Edelhoff). Para nós, este nível, seria aquele que designámos por abertura a uma língua «internacional» e veicular, por abertura ainda a uma vida «close, dominée et réglée»<sup>2</sup>.

Ao longo destes processos, e sempre em função dos alunos, ir-se-ia gradualmente abrindo caminho dos pormenores, ao verosímil e ao plausível em certos espaços e tempos.

Observando, interpretando, analisando e identificando modos de vida de outras gentes, far-se-ia agir uma causalidade do provável e criar-se-iam também utilizações potenciais para aquilo que se vai aprendendo. Em todo o caso, e mesmo sendo os objectivos, nesta fase zero, predominantemente linguísticos, podê-los-íamos já demarcar, em domínios vários. Sugerimos alguns:

- . metalinguagem da dinâmica de grupos («brainstorming», avaliação, tomada de decisões, ...)
- . aquisições lexicais e temáticas
- . aquisições metalinguísticas e metacomunicacionais (actos de fala correlatos com situações, com papéis sociais, aquisições discursivas, mais ou menos estereotipadas e previsíveis em certas situações de debate ou até já marcadas socioprofissionalmente, etc.)
- . discurso mais espontâneo em situação de grupo (debate não-formal)
- . reflexão e práticas incidentes em  
articulação, ritmo, tom, intensidade  
gestos e mímica  
.....

No domínio da língua escrita, acentuaríamos a elaboração colectiva quer de textos longos, quer de ficheiros de vários tipos: aquisições gramaticais, aquisições lexicais, «à Charge Culturelle Partagée» (Galisson), leitura e análise de documentos autênticos, descrições das personagens e respectiva evolução, etc., etc.

Deste modo, a integração de simulações globais, como suporte metodológico intensivo, noutros tipos de materiais didácticos, iria permitindo, além do mais articular ensino em turma e ensino individualizado (ex. ficheiros pessoais), estimular a leitura e o debate, dar outra dinâmica a trabalhos interdisciplinares e a abordagens interculturais. Assim, quer a sociologia, quer a sociolinguística, adquiririam outra dimensão, talvez mais real.

3. De facto, e ainda hoje, o papel da sociologia em contexto escolar institucional é mínimo. É que, para além das «Ciências Sociais» e dos pressupostos teóricos que marcam certas metodologias do ensino de línguas estrangeiras, para além de alguns perfis sociométricos, raramente traçados aliás, pouca reflexão é feita, na própria escola, até sobre as condições sociais ou económicas e, mesmo, sobre os capitais culturais dos alunos. Daí que, sem se atender a quem são, sem tentar avaliar a distância social e cultural a que um ou outro aluno, por vezes todos, se encontram de conteúdos e temáticas uniformes, as que definem a quase totalidade dos objectos pedagógicos utilizados, se avance, da língua estrangeira para aqueles que que falam e para um mundo estranho, distante, social e culturalmente. Mais, fundamentam-se pedagogias em concepções específicas e arbitrárias, quer da cultura, quer da organização sociopolítica e até no que se pressupõe serem determinantes sociolinguísticas das aprendizagens verbais.

Esconder estes problemas, em qualquer contexto de aprendizagem de línguas, de nada vale. Lembro A. Grosser e as suas palavras «le respect de l'enfant ce n'est pas le silence»<sup>3</sup>. Que tal silêncio desapareça, pois, e que o desejo de/o querer objectividade possam agir, motivar, possam representar necessidades, estas vistas já como função de experiências diferentes da cultura estrangeira. Levar a compreendê-la? Tentar explicá-la? Como? A partir de que caminhos pedagógicos? O que propomos parte da simulação total atrás referida e de uma evidência, o constatar que um saber falar se aticula necessariamente com um saber viver. Acontece, contudo, e não o esqueçamos, que todo o saber viver difere de comportamentos fixos, estereotipados, que se enraíza na observação e num tipo de condições de produção que a criatividade deve marcar, não apenas a imitação, não apenas a repetição ou a memória. Criem-se por isso condições de produção de objectos, eles também culturais, mesmo em língua estrangeira, o todo articulado com a vida do *aluno*, com a que a todos é comum, ou seja, a do quotidiano, na sala da aula.

Também aqui propomos um caminho, lembrados de Pierre Bourdieu<sup>4</sup> que nos fala do **habitus** como núcleo estruturado e estruturante de práticas, sociais e culturais. Através dele explica variações na produção, associações e gostos, baseados na homologia das diferenciações em posições sociais correlatas com estilos de vida. Como condições de reprodução de tais **habitus** a transmissão (escolar, familiar, ...), técnicas de inculcação directa (não faças, ...) e indirecta (mediatizada, ...). Serão pois os **habitus** de um povo que teremos de aproximar.

Para isso convém racionalizar a escolha dos documentos que se utilizarão; convém montar, modernizar, actualizar bancos de dados; convém escolher e hierarquizar em função do valor atribuído a factores como organização escolar, familiar ou a socialização, por exemplo, na reprodução de «habitus» culturais.

Tentem-se ainda análises científicas do universo em estudo (cultura e contra-cultura), partindo de instrumentos intelectuais e linguísticos, de metalinguagens e de semiologias diversas e interactivas.

Acabe-se enfim com processos de legitimação de pressões institucionais que visam manter uma certa ordem pedagógica. Acabe-se com o uso ilícito de técnicas sociológicas (inquéritos, sondagens, análise do conteúdo) para legitimar problemas mal levantados, escolhas invertidas, más representações de situações reais. Acabe-se com a ilusão do ser possível *ensinar* a/uma competência de comunicação, mesmo recorrendo à sociolinguística.

4. Para Barnes (1977)<sup>5</sup>, por exemplo, a sociolinguística é de «very little use in understanding pedagogical issues». Halliday<sup>6</sup> irá criticá-lo em 79, afirmando-o não sensível ao reposicionamento do objecto da linguística: já não «almost exclusively linguistic forms» mas «meanings and functions». Consagra-se assim um caminho de abertura a programas de ensino de línguas «designed on communicative, functional or notional lines»<sup>6</sup>.

Sem tomar posição por uma ou outra escolha, impõe-se-nos todavia constatar o quanto são pobres e lacunares as relações entre estudos linguísticos («latu sensu») e materiais «práticos» de ensino.

Porquê esta situação?

Talvez porque engane o falar genericamente em sociolinguística.

É que, de facto, não há uma, mas várias correntes dominantes, estruturáveis, a partir de duas grandes orientações.

Por um lado temos a língua definida pelo seu aspecto social e no(s) modo(s) como os actores sociais usam a linguagem. Destaquem-se aqui algumas correntes. Primeiro, a *sociologia da linguagem*, tendo como objecto de estudo a linguagem no seu contexto social ou a significação social da linguagem (Fishman, 1968, 1971)<sup>7</sup>. Temas dominantes: o multilinguismo resultante da organização social e de distribuições geográficas de línguas minoritárias, o bilinguismo, a diglossia, a padronização. Damos aqui particular relevo a estudos de relação entre grupos étnicos e/ou sociais, países, línguas de comunicação oral e línguas veiculares. Trata-se de uma disciplina científica que se impõe articular com problemas educativos gerais e com problema de política linguística, visando também o ensino de línguas estrangeiras, a planificação curricular e a alfabetização.

Insito, neste mesmo domínio o trabalho de Bernstein e a chamada «hipótese do déficite linguístico». Podemos apresentá-la resumidamente dizendo que as exigências no «desempenho» linguístico, estabelecidas pelas classes dominantes, determinam a variedade padrão de uma língua, a sua norma-padrão. Esta, por sua vez, determina o reconhecimento e a aprovação ou a recusa, de um comportamento verbal, fixando uma

escala normativa de avaliação. Será pois em contraste com esta que certas variedades podem ser consideradas melhores ou piores.

Acontece ser a falta da classe média a que mais frequentemente coincide com a variedade padrão, tornando-se portanto mecanismo selector e filtro social.

Compreende-se facilmente a que poderá conduzir uma posição deste tipo, se transporta, de modo simplista, e porque não ingénua, para a elaboração de materiais didácticos, por exemplo. Sentimos, de novo, de modo agudo, o fosso entre descrições científicas e descrições ou aplicações pedagógicas.

Destaque particular, ainda aqui, para aquilo que designaremos por *sociopsicologia da linguagem*, ou seja, o estudo de atitudes ante uma língua, atitudes que vêm de crenças, de opiniões, de posições ante as línguas que se falam, se querem falar, que nos recusamos ou nos obrigam a falar. Cito Lambert, desde a sua obra de base em 72: *Language, Psychology and Culture*. California, Stanford University Press.

Inclua-se também nesta orientação a sociolinguística varicionista, que se propõe articular produção linguística e contexto social, desenvolvendo estudos de variabilidade, marcados, contudo, pelo perigo do empirismo de certas descrições - como o acentuaram F. Gadet e M. Pêcheux<sup>8</sup>. Como objectivo fundamental: «l'ensemble des conduites linguistiques collectives caractérisant les groupes sociaux dans la mesure où elles se différencient et entrent en contraste dans la même communauté linguistique globale» - Marcellesi<sup>9</sup>, 1974, p. 15.

Estudos de variabilidade, ainda, por exemplo, em dialectos urbanos. Surgem em Labov, onde vamos encontrar análises de correlações entre factores sociais (classe, sexo, idade, ... maior ou menor formalismo em contextos conversacionais, etc.) e respectivos efeitos em certas microestruturas de formas linguísticas - exemplo, o caso de variáveis fonológicas e gramaticais.

De referir ainda a articulação de uma norma valorizadora - positiva ou negativamente, de certas pronúncias ou dialectos - com a ideia de um nível médio de uso corrente, erigido em norma. Daqui a explicitação de regras puramente normativas (ex. *their* não se lê como *d*-), de tipo III, de outras, mais ou menos imperativas, de usos escolares decorrentes, de uma língua standard média - tipo II; diferentes, ambas, das regras linguísticas (tipo I), fundamentais, ligadas a uma estrutura abstractizante, inconsciente, mais profunda<sup>10</sup>.

Relevo, enfim, também nesta orientação para o estudo interaccional dos comportamentos verbais - Gumperz e Hymes, sobretudo para o que se designa por competência de comunicação e *etnografia da fala*. Esta trabalha sobre acontecimentos comunicativos específicos («communicative events»), em determinadas comunidades. Trata-se de um domínio de pesquisa integrado e que, também ele, transcende a sociolinguística *strictu sensu*, fornecendo-nos estudos sobre a linguagem, tal como esta é usada, no seu quotidiano, por falantes nativos - forma de práticas sociais interactivas.

No campo teórico deve-se particular relevo a certos textos de Dell Hymes, como o de 1962, clássico, ou o de 1974. Neles se podem isolar certas particularidades, quando da observação - análise - descrição de uma competência comunicativa no âmbito da *etnografia da fala*, ou seja, de padrões de usos verbais dentro de culturas específicas.

Apontemos algumas dessas particularidades:

- . tipologias de actos de fala, funções e significação
- . regras de selecção (contextos sociais, situações; papel, estatuto, actos de fala dos interlocutores; interacções criadas; canais e suportes, ...)

Há portanto articulação com estudos sociológicos e etnográficos, sobretudo com os que têm por base dados registados em fita audio - ou video - magnética, dados de interacções conversacionais ou outras.

Contudo, algumas perguntas têm de se fazer: onde, exactamente, a fronteira entre etnografia da fala e análise do discurso? entre estas e a teoria dos actos de fala ou a etnometodologia? Mais, como articular etnografia da fala, simulações, redes de comunicação e ensino de línguas estrangeiras? Como vencer a impossibilidade de ultrapassar uma língua standard média e até de a criar, dado esta ser ilusória, imaginária, não real?

Veremos agora que poucas são as relações entre qualquer uma destas correntes e o ensino das línguas estrangeiras.

De facto, embora a *sociologia da linguagem* constate

- . o declínio do ensino das línguas estrangeiras, em geral;
- . o apagamento de motivações tradicionais: cultura, literatura, viagens;
- . o aumento da aprendizagem de línguas de especialidade, ou para fins específicos, sejam estes *ler* em língua esgua estrangeira, aprender línguas africanas ou asiáticas, visar somente um conhecimento real do povo que as fala, tendendo para mudanças de atitude em relação a esses povos (cf. Ingram, 1978)<sup>11</sup>;

são quase nulas as acções que aqui se enraízam.

E, no entanto, como consequências, a nível de programas, poderíamos apontar, desde já, algumas acções prioritárias

- . *discussão* de
  - problemas sociais e políticos decorrentes ou obrigando a certas planificações linguísticas
  - fenómenos de multiculturalismo e de multilinguismo/biculturalismo e bilíngüismo
- . *compreensão* de
  - natureza da linguagem humana
  - relações entre línguas e dialectos
  - diversidade linguística e universais linguísticos.

Quanto a Bernstein, Labov, Hymes, Gumperz, ..., pouca tem sido a reflexão que, em ensino de línguas estrangeiras, e, sobretudo no ensino da língua materna, o seu trabalho devia exigir.

Por outro lado, se a etnografia da fala nos põe a hipótese da existência de um «level of speech acts [that] mediates immediately between the usual levels of grammar and the rest of a speech event or situation in that it implicates both linguistic form and social

norms» (Hymes, 1962)<sup>12</sup>, uma quase incógnita se põe, na prática pedagógica, quanto a articular esses níveis entre si, seja isto a propósito da utilização de modalizadores, da relação tom de voz - entoação ou da que se estabelece entre diferentes tipos de movimento, gestos, mímica e acções verbais.

Descritores, regras de ocorrência, muito pouco está suficientemente pormenorizado, muito pouco se encontra cabalmente estudado, muito menos ainda foi aplicado em situação de ensino.

Citem-se, como demonstração exemplar, as afirmações feitas nos trabalhos sobre *kindly* e *please* de Quirk (R.)<sup>13</sup>, Leech (G.)<sup>14</sup> e Ross (J. R.)<sup>15</sup>.

Aliás, de tudo isto, o que acabou por dominar, em práticas pedagógicas, e até das mais reflectidas, foi o modelo Jakobson - Hymes (designação minha), modelo das funções da linguagem em situações de comunicação (*vd.* Hymes, 1962) e foi o relevo dado à acção dos papéis sociais e dos papéis psicológicos naquelas situações.

De resto, uma «gramática de comunicação tem até hoje servido, sobretudo, para re-arrumar o já adquirido ... de outro modo. Lembro que Leech (acima citado) escreveu ser o seu livro apenas para estudantes avançados (p. 10) em estudos de gramática *da e na sua própria língua*; especificando ainda que tal gramática de comunicação, «has groundings in the grammar of the language after *several Years of School English*»).

5. Outra orientação há ainda a referir, a que se enraíza em diferentes pragmáticas e em problemas de enunciação.

Podemos fazê-la remontar a Morris, Pierce, Austin, Searle, tanto quanto à pragmática textual alemã.

O campo de pesquisa delimita-se à volta de actos que co-ocorrem com o de falar e que revelam as nossas intenções de acção sobre o(s) interlocutor(es), de molde a modificar-lhes sistemas de valores, comportamento, ..., etc. É evidente que a força ilocucionária de um acto - e é uma relação de força que aqui se indicia - depende de todo o contexto/situação de interlocução, dela dependendo também, naturalmente, o valor argumentativo do *dito*, do *representado* («performed») ou do *pre-suposto*.

A linguagem surge deste modo, não só como veículo de representações sociais, mas também como indício, marca de relações de poder, de manipulações mais ou menos conscientes.

6. São tudo tramas complexas, esboço de fronteiras em que se cruzam o linguístico e o discursivo, ambos, já por si, no limiar de outras ciências.

E, se nem um, nem outro são redutíveis, como os articular, e a partir de que descrições científicas com progressões didácticas ou com conteúdos pragmáticos?

Só uma hipótese de trabalho nos é possível sugerir: a da investigação de terreno, trabalho conjunto de docentes - investigadores de vários tipos e níveis de ensino. Pedimos também que se repensem programas, livros, materiais diversos. Que se colabore, sem modismos, sem exhibições mais ou menos científicas vs outras mais ou menos pedagógicas. Que se pense mais nos alunos e no que realmente queremos, para além de

uma competência gramatical ou de uma adequação a contextos. Que se articulem saberes plurais

- . cognitivos (saber, saber pensar, saber dizer, ...)
- . psicomotores (saber dizer, saber falar, ...)
- . afectivos (saber estar, saber ser, ...)

E que se estimule a progressiva tomada de consciência por cada um,

- . de uma identidade cultural que coexiste com outras e que marca, profundamente, toda a relação EU - OUTREM
- . de fenómenos de criação cultural
- . da possibilidade de um humanismo universalizante.

Tudo isto é, afinal, bem mais importante do que a aprendizagem de uma língua. Ou não será? ●

#### REFERÊNCIAS

1. EICHEIM (H.) et alii - Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld Zwischen Gesellschaft Schule und Wissen schaften, München, Druckerei Kemmler e Hoch Gmbtt, 1981, p. 16.
2. RICARDO MARQUES (M. E.) - «Langue internationale» et approche interculturelle, in Triangle 1, Paris, AUPELF, 1981, pp. 35-46.
3. in «L'école et la vie», n.º 4, janº 1979.
4. BOURDIEU (Pierre) - La distinction-critique sociale du jugement, Paris, ed. de Minuit, 1979.
5. BARNES (Douglas) - The study of classroom communication in teacher education, in Gill (M.) e W. J. Crocker, eds, English in Teacher Education, New South Wales, University of New England, 1977.
6. HALLIDAY (M. A. K.) - Linguistics in teacher Education, in Maling-keeps (J.) e B. D. Keeps, eds, Language in Education, Camberra, Curriculum Development Centre, 1979.
7. FISHMAN (J. A.), ed. - Readings in the Sociology of Language, la Haye, Mouton, 1968; Advance in the Sociology of Language, la Haye, Mouton, 1971.
8. GADET (F.) e PECHEUX (M.) - La langue introuvable, Paris, Maspero, 1981.
9. MARCELLESI (J. B.) e GARDIN (B.) - Introduction à la Sociolinguistique, Paris, Larousse, 1974.
10. LABOV (W.) - Sociolinguistique. Paris, ed. de Minuit, 1976, p. 95.
11. INGRAM (D. E.) e QUINN (T. J.) (eds.) - Language Learning in Australian Society. Proceedings of the 1976 Applied Linguistics Association of Australia Conference.
12. HYMES (D.) - The ethnography of speaking, in J. A. Fishman, ed., Readings in the Sociology of language, la Haye, Mouton, 1968.
13. QUICK (R.) et alii - A Grammar of Contemporary English, London, Longman, 1973.
14. LEECH (G.) e STUARTVIK (Jan) - A Communicative Grammar of English, London, Longman, 1975.
15. ROSS (Jonh R.) - Where to do things with words, in Peter Cole e Jerry Morgan, eds, Syntax and Semantics, vol. 3, Speech Acts, New York, Academic Press, 1975, pp. 223-56.