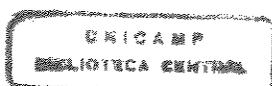


Herbert Luiz Braga Ferreira

**GRAMÁTICA E AQUISIÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE O FOCO NA
FORMA E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
SITUAÇÃO INSTITUCIONAL**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Unicamp
2001



Herbert Luiz Braga Ferreira

**GRAMÁTICA E AQUISIÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE O FOCO NA
FORMA E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
SITUAÇÃO INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida
Filho

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL-UNICAMP

Ferreira, Herbert Luiz Braga.

Gramática e aquisição: a relação entre o ensino com foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional / Herbert Luiz Braga Ferreira. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Gramática. 2. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 3. Psicologia cognitiva. 4. Aprendizagem - Aspectos psicológicos. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

A. Almeida F.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto

este *requisit é a redação final da tes.
defendida por Herbert Luiz Braga
Ferreira.

e aprovada pela Comissão Julgadora em

07, 05, 2001.

A. Almeida F.

Esta tese é dedicada ao meu pai, Luiz (in memoriam), e à minha mãe,
Ruth.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, num trabalho universitário, costumam fazer parte do ritual acadêmico de praxe neste tipo de texto. Quero, entretanto, aproveitar este espaço para dizer que a gratidão aqui expressa é mais do que o cumprimento de uma praxe acadêmica. Que as pessoas aqui mencionadas saibam que os agradecimentos que se seguem são um sincero reconhecimento do apoio que me deram e que me sustentou ao longo da realização deste trabalho. Assim, agradeço

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida filho, pela generosidade, intelectual e pessoal, com que conduziu a orientação deste trabalho.

À Profa. Dra. Joanne McCaffrey Busnardo Neto e ao Prof. Dr. Paulo Ottoni, membros das bancas de qualificação, pelas observações esclarecedoras, que me ajudaram no encaminhamento deste trabalho.

Aos meus queridos amigos de tanto tempo, Celso e Helena Magnoni, pelo carinho e afeto que me deram, sempre, mas especialmente nos momentos de desânimo e desalento vividos durante a realização deste trabalho.

Ao meu amigo muito querido, Frank Thomas Sautter, cuja afetuosa preocupação pelos rumos deste texto deu-me forças e coragem para levá-lo adiante e terminá-lo.

A Sílvia Franchetti, pela escuta atenta e, sobretudo, pela empatia.

À professora-sujeito desta tese, que abriu-me generosamente as portas da sua sala de aula.

À Profa. Jane Jatobá, amiga e colega no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade do Amazonas, pela sua decidida intervenção, sem a qual eu não teria tido o tempo necessário para finalizar este texto.

A Bel e a Loide, funcionárias da biblioteca do IEL, pela delicadeza do atendimento prestado.

Philaminte

L'impudente! Appeler un jargon
le langage
fondé sur la raison et sur le bel usage!

Martine

Quand on se fait entendre, on parle toujours
bien,
Et tous vos biaux dictons ne servent pas
de rien!

Philaminte

Hé bien! Ne voilà pas encore de son style
Ne servent pas de rien!

Bélise

Ô cervelle indocile!
Faut-il qu'avec des soins qu'on prend
incessamment,
On ne te puisses apprendre à parler
congrûment?
De *pas* mis avec *rien* tu fais la
récidive
Et c'est comme on t'a dit trop d'une
négative.

Martine

Mon Dieu! Je n'avons pas étugué
comme vous,
Et je parlons tout droit comme on
parle cheux nous.

Philaminte

Ah! Peut-on y tenir?

Bélise

Quel solécisme horrible!

Philaminte

En voilà pour tuer une oreille sensible!

Bélise

Ton esprit, je l'avoue, est bien matériel;
Je n'est que singulier, *avons* est pluriel,
Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire?

Martine

Qui parle d'offenser grand-mère ni
grand-père?

Philaminte

Ô ciel!

Bélise

Grammaire est prise à contresens
par toi
Et je t'ai déjà dit d'où vient ce mot.

Martine

Ma foi!
Qu'il vienne de Chaillot, d'Auteil ou de
Pontoise,
Cela ne me fait rien.

Bélise

Quelle âme villageoise!
La grammaire, du verbe et du nominatif,
Comme de l'adjectif avec le substantif,
Nous enseigne les lois.

Martine

J'ai, Madame, à vous dire
Que je ne connais point ces gens-là.

(Molière, *Les Femmes Savantes*, Acte II, Scène VI)

SUMÁRIO

RESUMO	17
CAPÍTULO 1	19
1. DAS BURGUESAS RIDÍCULAS A STEPHEN KRASHEN: UMA PEQUENA VIAGEM GRAMATICAL	19
1.1. Introdução	19
1.2. Objetivos e perguntas da pesquisa	29
1.3. Justificativa do projeto	34
1.4. A Metodologia da pesquisa.	44
1.5. A evolução histórica do ensino da gramática de LE	49
1.6. A Metodologia Direta	53
1.7. O ensino/aprendizagem de LE e a Metodologia Direta no Brasil	55
1.8. A Metodologia Audiovisual	62
1.9. O Anti-Método Cognitivo e o Método Cognitivo do Código.	68
1.10. A Abordagem Comunicativa.	71
1.11. Descrição do texto.	74
CAPÍTULO 2	77
2. DO EXPLÍCITO AO IMPLÍCITO: A TENSÃO ENTRE OS SABERES	77
2.1. A Hipótese do Insumo	87
2.2. A questão da identidade entre a aquisição de L1 pelas crianças e de LE por adultos.	94
2.3. Saber explícito <i>versus</i> saber implícito: compartimentos estanques ou vasos comunicantes?	106
2.4. Ellen Bialystok e as relações entre saber e saber usar no aprendizado de LE	125
2.5. O papel da consciência no aprendizado de LE	141
CAPÍTULO 3	147
3. E A GRAMÁTICA? POR QUE, PARA QUÊ E PARA QUEM SE ENSINA A GRAMÁTICA DE UMA LE?	147
3.1. Por que se deve ensinar gramática na sala de aula de LE?	147
3.2. Uma epistemologia do saber gramatical: Besse e Porquier e a noção de modelos metalingüísticos e descrições gramaticais.	162
3.2.1. Gramática explicitada <i>versus</i> Gramática implícitada	170
3.2.2. Gramática de aprendizagem e Gramática pedagógica	180
3.3. A atenção à linguagem e o despertar da consciência	183
3.4. Rod Ellis e a teoria integrada de aquisição de segunda língua em situação pedagógica.	196

3.5. Conclusões	204
CAPÍTULO 4	211
4. A CAIXA PRETA	211
4.1. O dizer da professora-sujeito	211
4.2. O fazer da professora-sujeito.	232
4.3. CONCLUSÕES PARCIAIS	270
CAPÍTULO 5	277
OBSERVAÇÕES CONCLUSIVAS	277
NOTAS	289
ANEXO 1	303
ANEXO 2	313
SUMMARY	319
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	321

RESUMO

No domínio da aquisição de conhecimento, da aquisição e uso de habilidades, os seres humanos funcionam seguindo processos de aprendizado denominados, pela Psicologia Cognitiva, processos de aprendizado explícito e processos de aprendizado implícito, e que resultam em representações mentais e organização do conhecimento distintas, denominadas saber explícito e saber implícito. Essa dicotomia tem recebido, na literatura, diferentes denominações, tais como aprendizado intencional e aprendizado incidental, processos conscientes e subconscientes, processos automáticos e controlados, saber declarativo e saber operatório. Na área do ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) ela é geralmente conhecida como aquisição *versus* aprendizagem. O debate a respeito da relação entre esses saberes, quando se trata do ensino/aprendizagem da gramática de LE, tem sido travado, grosso modo, em torno de três posições: a hipótese da inexistência de interface entre esses saberes, a hipótese da interface forte e a hipótese da interface fraca. No ensino da gramática de LE, estas posições assumem configurações que vão da opção zero, ou seja, nenhum ensino gramatical, até as diversas abordagens da *atenção à linguagem* e do *despertar da consciência* do aprendiz em relação às características formais da LE. Articulando-se a partir de duas preocupações centrais, a investigação teórica sobre as relações entre esses saberes e a compreensão da condução desses saberes na sala de aula de LE pela professora-sujeito da pesquisa, este trabalho procura iluminar uma questão teórica central na área do ensino/aprendizagem de LE, ao mesmo tempo em que busca compreender melhor como esses saberes são tratados na prática pedagógica da sala de aula de LE brasileira.

Palavras-chave: gramática; língua estrangeira; aquisição; aprendizagem; saber explícito; saber implícito; ensino.

CAPÍTULO 1

1. DAS BURGUESAS RIDÍCULAS A STEPHEN KRASHEN: UMA PEQUENA VIAGEM GRAMATICAL

“A teoria do ensino de línguas tem memória curta.” (H. H. Stern, *Fundamental concepts of language teaching*, 1983)

1.1. INTRODUÇÃO

Philaminte e Bélise, as burguesas pretensiosas, personagens da comédia de Molière *Les Femmes Savantes*, decidem, indignadas, despedir Martine, camponesa que lhes serve como criada. O motivo? O fato de Martine ter utilizado “uma palavra selvagem e vulgar, que em termos decisivos condena Vaugelas”¹, afirma Philaminte. Nesta cena, verdadeira aula de gramática normativa, aparece, resumida, concentrada, uma característica fundamental do uso, socialmente determinado, da Língua como fenômeno identificador das classes que dividem a sociedade e de sua instrumentalização como expressão e afirmação de poder.

Mas há aqui, também, e este é o ponto que mais nos interessa, no empenho que Philaminte dedica (trinta aulas, diz ela) a ensinar a Martine que *pas* e *rien* não devem estar juntas na mesma frase, ou que a conjugação do verbo *avoir* que ela utiliza é “incorreta”, a demonstração de um certo número de crenças que, já fortemente estabelecidas no século XVII, prolongar-se-ão até nossos dias. Segundo essa tradição, uma disciplina, a Gramática, encarrega-se de definir o correto e o incorreto no uso da língua, prescrevendo, em consequência, determinadas construções e estigmatizando outras. Além disso, há a crença na chancela do autor consagrado, cuja opinião legítima e válida o *bon usage*. Esta crença, em resumo, concebe a regra gramatical como um preceito com força de lei e é ela que está na base do que Besse (1994) denomina de concepção jurídica” da regra gramatical, visto que “a regra

gramatical é, na ordem lingüística, o equivalente da lei ou do mandamento, na ordem social, moral ou religiosa” (Besse, 1994, p.57).

Finalmente, e este é sem dúvida o ponto mais importante para nós, professores de LE², o empenho pedagógico de Philaminte baseia-se em duas crenças estreitamente solidárias. Em primeiro lugar, a crença de que ensinar uma língua é, essencialmente, ensinar a sua gramática³ e, em segundo lugar, a crença segundo a qual as regras que organizam a gramática de uma língua podem ser ensinadas/aprendidas de forma imediata e transparente, ou seja, de que tudo que é ensinado é efetivamente aprendido. Essa última crença, é claro, não é exclusiva dos professores de línguas, já que ela é igualmente partilhada pelos professores das outras disciplinas integrantes do currículo escolar, o que sem dúvida contribui para eludir a especificidade do processo de ensino/aprendizagem de LE.

É, pois, esse conjunto básico de crenças, mais ou menos articuladas, mais ou menos explícitas, que muitos professores de LE têm do processo de ensino/aprendizagem, concepção que eu denomino a “concepção gramatical implícita” do professor de LE. E é certamente essa concepção que alimentava dois fortes sentimentos, perplexidade e impotência, sentimentos esses que estão, com certeza, na origem desta tese. Como esses sentimentos estão estreitamente ligados à minha experiência cotidiana como professor de Francês, na Aliança Francesa de Manaus, primeiro, e, mais recentemente, na Universidade do Amazonas, pressuponho que a descrição das circunstâncias que cercavam essa prática e das diferenças existentes entre os aprendizes dessas duas instituições seja pertinente a esta introdução.

No caso da Aliança francesa, trata-se, como se sabe, de cursos pagos que oferecem, além da formação em língua francesa, cursos avançados de literatura e civilização francesas para aqueles que têm interesses literários e desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura e a civilização francesas. Os aprendizes, oriundos em grande parte da classe média e da classe média alta, não raro tiveram contato prévio com a língua francesa (viagens de turismo ou de trabalho a países francófonos, cursos anteriores) e seu objetivo é, em geral, a aquisição de competência

comunicativa. Para vários desses aprendizes, o Francês é visto como necessário para o desempenho de suas atividades profissionais, o que indica a presença de forte motivação instrumental. Os professores dispõem, além do livro didático, de uma razoável quantidade de material pedagógico audiovisual (fitas cassetes, discos, fitas de vídeo) que os aprendizes podem utilizar individualmente, se o assim o desejarem.

Já as circunstâncias do ensino do Francês na Universidade do Amazonas diferem em vários pontos daquelas existentes na Aliança Francesa de Manaus. Instituição pública, a Universidade do Amazonas reúne aprendizes oriundos de universos sócio-econômicos distintos, de diferentes horizontes culturais e, muitas vezes, de pouco, ou mesmo, como no caso do Francês, nenhum passado lingüístico de aprendizagem de uma LE. Com efeito, para a maioria dos estudantes inscritos no curso de Letras, o primeiro semestre de Francês (Francês I) é o primeríssimo contato com essa língua-alvo.

O curso de Letras da Universidade do Amazonas oferece Licenciaturas plenas em Português, Inglês e Francês, e destina-se a formar professores para o ensino fundamental, tendo como objetivos, além de desenvolver as chamadas quatro habilidades (compreensão e produção orais, compreensão e produção escritas), fornecer uma certa informação teórica sobre a organização e o funcionamento da língua francesa, bem como o estudo da literatura de expressão francesa. A disponibilidade de material pedagógico audiovisual não é grande, e mesmo a utilização de um livro didático comum a todos os professores não é a regra.

Entretanto, apesar das diferenças existentes entre essas duas instituições e seus aprendizes, há um fenômeno recorrente, comum a esses últimos e fonte do meu sentimento de perplexidade: a defasagem, por vezes notável, entre o saber que eles possuem sobre a língua-alvo, incluindo-se aqui o domínio de uma certa metalinguagem gramatical, e o seu uso em situação de produção oral livre, mais próxima de situações de comunicação autênticas. As tentativas de diminuir essa defasagem centrando a atenção dos aprendizes na forma não alcançavam qualquer resultado significativo aparente, resultando, amiúde, da parte dos aprendizes, em frustração, e, de minha parte, em agudo sentimento de impotência.

Diante dessa defasagem e de suas conseqüências aparentes sobre o processo de aprendizagem da LE, era inevitável a emergência de certas questões que desafiassem a certeza estabelecida do que se poderia denominar a minha “consciência ingênua” enquanto professor de LE. Essas questões, ruminadas à época certamente ainda não em termos técnicos precisos, poderiam ser assim colocadas: Existiriam duas formas distintas de aprender uma LE? Seria possível afirmar que essas duas formas distintas de aprendizado criariam duas formas distintas de domínio sobre uma LE, um saber *sobre* a língua (caracterizado pelo conhecimento de regras gramaticais e pela capacidade de verbalização dessas regras) e um saber *na* língua (caracterizado pelo uso efetivo dessas regras em situação de comunicação espontânea) e que estes dois saberes fossem de natureza absolutamente distintas e não mantivessem qualquer relação entre si? Por quê o ensino deliberado, explícito, de regras gramaticais não é garantia de apropriação e uso espontâneo dessas regras? Por quê, em suma, o que é ensinado parece não ser aprendido?

A leitura da literatura no domínio da Psicologia Cognitiva fez-me descobrir que esse fenômeno estranho (embora aparentemente tão comum) de dissociação entre saberes tem um nome e é tratado na literatura sob a designação, que se apresenta em termos de uma dicotomia, de aprendizado explícito *versus* aprendizado implícito (temos aqui a referência ao *processo* de aprendizagem) e saber explícito *versus* saber implícito (o termo *saber* referindo-se ao *produto* resultante dos processos de aprendizagem) saber explícito *versus* saber implícito. No momento, podemos prescindir de uma definição rigorosa desses termos, com os quais lidaremos de forma mais precisa no capítulo seguinte, dedicado à discussão teórica desses conceitos, que, como se verá, ocupam um lugar muito importante neste trabalho. Por ora, entretanto, uma definição genérica pode servir como uma primeira apresentação à questão que nos interessa aqui. É possível, assim, falar do saber explícito e do saber implícito em termos de *saber* e *saber que se sabe*. Mais precisamente, o saber explícito é caracterizado como um saber cujo conteúdo está claramente presente na consciência dos sujeitos, podendo ser verbalizado a qualquer momento pelos próprios sujeitos, submetido ao exame e à investigação. O saber implícito, ao contrário, opera num

nível abaixo da consciência, parece ser adquirido independentemente da volição dos sujeitos e mostra-se freqüentemente refratário à verbalização. Os termos explícito e implícito referem-se não apenas ao *produto* do aprendizado, caracterizado como um *saber* (tanto explícito quanto implícito) como também ao *processo* que conduz a esse aprendizado, sustentado por duas formas de memória (explícita e implícita) resultando, em última instância, em representações mentais e organização do conhecimento distintas.

Naturalmente, colocados assim como pólos opostos de uma dicotomia, a questão que surge imediatamente quando se começa a refletir sobre a natureza e o estatuto desses saberes no processo de apropriação de uma LE é a da relação existente entre eles. Dentre as concepções teóricas que se ocuparam desta questão, a Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*) de Stephen Krashen (1982, 1985, 1994) tem atraído considerável atenção ao longo das duas últimas décadas e isso por duas razões: em primeiro lugar, pela elegância e simplicidade com que Krashen articula os construtos que compõem a sua teoria da aquisição de uma segunda língua e, em segundo lugar, pela ostensiva preocupação deste autor com as implicações de sua teoria para a prática pedagógica do ensino/aprendizagem de LE. Como se sabe, Krashen é muito claro quanto à natureza e o alcance de cada um dos saberes em questão. Para este autor, o saber explícito e o saber implícito são entendidos como distintos e irreduzíveis um ao outro, isto é, o saber explícito não se transforma em saber implícito. Além disso, e este é o ponto central da primeira das cinco hipóteses que compõem a sua Hipótese do Insumo, os mecanismos efetivamente responsáveis pela apropriação de uma LE (que o autor sintetiza sob a denominação de “aquisição”) são de caráter implícito, enquanto aqueles de natureza explícita (resumidos sob a designação de “aprendizado”) ocupam uma posição periférica e marginal no conjunto dos processos de apropriação da LE pelos aprendizes. A Hipótese do Insumo apresenta-se, assim, como uma versão forte da posição da não interface entre os saberes. Entretanto, como o próprio Krashen (1994) admite, em certos casos a aquisição não é a única responsável pela apropriação, seja de uma língua 1^a, seja de uma LE. Para os falantes da primeira, mesmo falantes letrados, existem regras de

pontuação, gramática e ortografia que não são adquiridas (o termo “adquiridas” é usado aqui, é claro, no sentido técnico que ele tem para Krashen), enquanto os aprendizes da segunda raramente atingem a competência integral de um falante nativo. Mas essa admissão dos limites do domínio do saber implícito, suscita, justamente, como nota Nick Ellis (1994) uma quantidade de questões que este autor formula assim:

Quais são os aspectos da língua que podem ser adquiridos implicitamente e qual é o papel do aprendizado explícito nos outros? Como a complexidade da estrutura e a saliência das características definidoras de classe afetam o equilíbrio entre as capacidades de aprendizado implícito e explícito? Que padrões podem ser abstraídos implicitamente? O que é que possibilita a capacidade de aprendizado explícito - é a memória para episódios específicos, a habilidade para analisar uma sequência linguística na memória de trabalho ou o fato de que a própria língua permite a formulação de regras sumárias? Quais são as representações da língua existentes na memória explícita e na memória implícita? Quais são os processos de aprendizado explícito e implícito e que papel a atenção desempenha em cada um deles? Há diferenças, em termos de desenvolvimento, no potencial geral para o saber implícito? Se não, (alguns psicólogos vêem o aprendizado implícito como sendo mais invariante, em termos de desenvolvimento, do que as habilidades explícitas) por que parece haver períodos críticos após os quais alguns aspectos da aquisição da linguagem são

menos possíveis? Há então um sistema especial de aprendizado implícito específico para a aquisição da linguagem ou trata-se de um potencial geral de aprendizado? A aquisição de L2 acontece como a da L1 ou a Gramática Universal é inacessível à L2? (N. Ellis, 1994, pp. 7-8).

Como se vê, estamos aqui diante de uma verdadeira agenda de pesquisa, envolvendo diversos aspectos da questão saber-aprendizado implícitos *versus* saber-aprendizado explícitos. Por outro lado, se voltarmos nossa atenção para a pedagogia do ensino de línguas veremos que a questão explícito *versus* implícito já ocupava a atenção da reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LE desde o início do nosso século, integrando, de fato, um dos três grandes problemas do aprendizado de LE que a pedagogia do ensino de línguas enfrentava — e, de fato, continua a enfrentar, neste final de século (Stern, 1983). A primeira dessas questões diz respeito ao que Stern denomina a conexão L1-L2, e tem a ver com a disparidade entre o conhecimento que o aprendiz tem da L1 e o domínio da L2, efeito inevitável do predomínio da L1 na mente do aprendiz. A segunda grande questão do aprendizado de uma LE — e é ela que ocupa aqui o centro de nossas atenções — tem a ver com “a escolha entre maneiras deliberadas, conscientes ou relativamente cognitivas de aprender uma segunda língua e maneiras mais subconscientes, automáticas, ou mais intuitivas de aprendê-la”(Stern, 1983, p. 402). Stern denomina estas alternativas a “opção explícito-implícito”. A terceira grande questão, enfim, e que constitui praticamente um desdobramento da segunda, diz respeito à dificuldade, ou mesmo à impossibilidade, com que o aprendiz se defronta, em prestar atenção, ao mesmo tempo, às formas lingüísticas, isto é, à língua enquanto código, e à interação comunicativa que se dá mediante o uso desse código. É o que Stern chama de o “dilema código -comunicação” (Stern, idem, *ibid.*)

Estas três questões são consideradas por Stern como as questões centrais do processo de *aprendizagem*, isto é, são questões que dizem respeito ao aprendiz de LE e às estratégias e técnicas que ele utiliza para haver-se com a apropriação de uma

nova língua. A essas três grandes questões relativas aos processos que ocorrem *no aprendiz* Stern faz corresponder, na tentativa de identificar as *estratégias de ensino* utilizadas pelos professores de LE, seis estratégias principais, agrupadas em pares de opostos configurando três parâmetros (ou dimensões). O primeiro é a “dimensão intralingual- interlingual” (e também intracultural e intercultural) e diz respeito ao papel e ao peso que o professor de LE concede às línguas em presença. Assim, procedimentos (que Stern denomina “técnicas”) de sala de aula que utilizam exclusivamente a LE são ditas intralinguais, enquanto procedimentos que partem da L1 e da sua cultura para a construção de um quadro de referência para o aprendiz são denominados interlinguais ou interculturais. O segundo parâmetro, derivado do dilema código-comunicação, constitui a “dimensão objetiva-subjetiva” (ou analítica-experimental) e concerne à possibilidade de tratar a LE e sua cultura, seja como um objeto de estudo e análise, como um “código”, diz Stern, ou como algo a ser experimentado e vivido implicando a subjetividade de cada um através do contato pessoal e da interação comunicativa. O terceiro parâmetro, enfim, é justamente aquele que corresponde, no domínio do aprendiz, à opção explícito-implícito, e que, entre as estratégias de ensino, Stern denomina de a “dimensão explícito-implícito”. Essa dimensão refere-se a “técnicas que encorajem o aprendiz a adotar, em relação à nova língua, uma abordagem cognitiva ou racionalizante, isto é, nos termos de Krashen, fazer funcionar o Monitor, ou, alternativamente, empregar técnicas que estimulem uma absorção mais intuitiva e a automaticidade, nos termos de Krashen, que desenvolvam a ‘aquisição’”(Stern, 1983, pp. 506-507). Para Stern, pode-se tomar como ponto de partida, no exame destas técnicas, a hipótese de que elas não são irreconciliáveis, sua aplicabilidade, entretanto, estando na dependência de fatores tais como “as características do aprendiz, os estágios do processo de aprendizagem e as condições de aprendizagem”(Stern, *idem*, *ibid.*).

Temos aqui, assim, sintetizadas de forma admiravelmente clara, questões centrais tanto para a dimensão concernente ao aprendiz quanto para aquela que diz respeito aos esforços do professor de LE na sua tentativa de guiar, estimular e acelerar o processo de apropriação da LE.

A leitura do texto de Stern ajuda-me a mapear com clareza os problemas que interessam e a delimitar os objetivos e o escopo desta tese. No panorama descrito por Stern, fica claro que o detalhe da paisagem que interessa particularmente é, no que concerne o ponto de vista do aprendiz, a opção explícito- implícito, e, no que diz respeito à visão do professor de LE, a dimensão explícito- implícito. Enquanto aspecto relacionado à face do ensino, a dimensão explícito-implícito pode ocupar-se, certamente, dos vários níveis que estruturam as línguas naturais, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o léxico. Mas foi, sem dúvida, para a morfologia e a sintaxe, isto é, para o que tradicionalmente é denominado como a *gramática* de uma língua natural, que a dimensão explícito-implícito do ensino de LE centralizou sua atenção. E é justamente a questão do ensino/aprendizagem da gramática de LE, considerada a partir da opção e da dimensão explícito-implícito que constitui o tema central deste trabalho.

Stern, por outro lado, preocupa-se, o que não parece ser freqüente na Linguística Aplicada, com a dimensão histórica das questões relativas ao ensino/aprendizagem de LE, e em especial com a evolução das concepções metodológicas do ensino de LE. A tomada de consciência da dimensão histórica das Metodologias do ensino de LE é uma atitude fundamental para todos aqueles — professores e pesquisadores — envolvidos com o ensino/aprendizagem de línguas, em primeiro lugar porque o conhecimento histórico é capaz de colocar (ou recolocar) certas questões no contexto de uma tradição e do seu desenvolvimento ao longo do tempo. Aprenderemos, assim, que certas concepções metodológicas que impressionam olfatos mais desavisados pelo perfume da (aparente) absoluta novidade, são na verdade formulações contemporâneas de questões que nossos antecessores já se colocavam, revestidas, é claro, de termos e de uma linguagem que pertencem aos momentos históricos que foram os deles. Em segundo lugar, porque a História, ao nos fazer refletir sobre as nossas concepções em relação à Linguística Aplicada, é capaz de oferecer-nos lições de modéstia, de prudência e de reserva quanto às pretensões e às reivindicações das diferentes concepções metodológicas surgidas a longo do tempo (Puren, 1988).

A lição de reserva é, parece-me, a mais importante dentre elas, pois ela pode armar-nos de uma saudável reticência em relação ao “voluntarismo, ao maximalismo, e mesmo ao messianismo demasiado freqüentes na pesquisa e na formação em DLVE [Didática de Línguas Vivas Estrangeiras]”⁵. A história traz, com a percepção da complexidade e da permanência dos problemas fundamentais do ensino/aprendizagem das LVE [Línguas Vivas Estrangeiras], um recuo salutar face a todo discurso que se pretenda fundado na autoridade, seja em nome da ciência (uma ou outra das teorias de referência da DLVE), seja da experiência (a prática individual ou a experimentação coletiva) e/ou da consciência (em nome de saberes não-didáticos tais como a sociologia ... ou a própria história !) (Puren, 1988, p. 396. É o autor que sublinha).

O recurso à História, guardiã da memória, será capaz de mostrar-nos, não apenas a origem da tradição dominante no ensino escolar da gramática de LE, mas também a existência de uma outra tradição, a qual, sem jamais ter tomado plenamente assento nos bancos escolares, permaneceu sempre como uma possibilidade alternativa ao procedimento consagrado no ensino de LE. É esta outra tradição, durante muito tempo marginal à escola enquanto instituição, que constitui, como veremos a seguir, a ancestral de muitas das abordagens contemporâneas do ensino de LE que privilegiam o foco no sentido, a interação, a comunicação.

Um olhar à história do ensino de LE, portanto, é indispensável, a fim de que possamos colocar as questões que nos interessam no curso de seu devenir histórico e vê-las apropriadamente inseridas na tradição do ensino/aprendizagem de LE. Assim

procedendo, este breve passeio histórico servirá como uma introdução às razões que justificam este trabalho.

Mas antes de começarmos este passeio, é preciso apresentar ao leitor os objetivos deste trabalho, as perguntas que ele propõe, as justificativas que o sustentam e a metodologia utilizada na condução da investigação, análise e interpretação dos dados empíricos.

1.2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Os aprendizes de LE não são apenas sujeitos psicolinguísticos. Suas estratégias para internalizar, interiorizar, apropriar-se, enfim, de uma LE, por individuais e pessoais que sejam, são também práticas sociais. Aprender e ensinar uma LE são práticas intimamente ligadas às representações que circulam na sociedade da L1 sobre o país, a cultura e os falantes da LE, sobre a própria LE, à história do contato entre as línguas e culturas em questão e, sobretudo, à história das práticas sociais de ensino de línguas, cristalizadas, na prática de cada professor de línguas, no que Almeida Filho (1993) denomina “abordagem de ensinar”. Almeida filho define abordagem de ensinar como

o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira [...] A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (Almeida Filho, 1993, p.13).

O conceito de abordagem de ensinar tem como contrapartida o de “culturas de aprender”, que Almeida Filho define como sendo “caracterizadas pelas maneiras

de estudar, de se preparar para o curso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais” (*ibid.*). Essas maneiras de aprender tidas como “normais”, precisa Almeida Filho, são aquelas “típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de forma naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida” (*ibid.*).

Um exemplo muito interessante da influência que uma determinada cultura de aprender pode exercer sobre a percepção que os aprendizes têm de uma LE e da orientação que estes últimos, a partir dessa percepção, podem imprimir ao aprendizado de LE encontra-se na descrição feita por Chu (1990) do impacto da escrita sobre o aprendizado do Francês por estudantes chineses, a ponto de subverter procedimentos de ensino baseados em cursos de inspiração audiovisual, nos quais imperava uma rígida separação entre a escrita e a oralidade, a introdução da primeira sendo considerada como subsidiária e complementar da segunda. De acordo com a ortodoxia audiovisualista, a escrita só deveria ser apresentada aos aprendizes depois do trabalho com a língua oral. Ora, como se sabe, a escrita tem uma enorme importância na cultura chinesa, servindo como instrumento de comunicação entre variantes dialetais ininteligíveis entre si oralmente. Nessas circunstâncias, todas as tentativas de apresentar a língua francesa aos aprendizes chineses, unicamente na sua forma oral, desvinculada da língua escrita, fracassaram irremediavelmente. Mesmo métodos mais modernos, afirma Chu, nos quais o equilíbrio entre a língua oral e a língua escrita era maior não tiveram melhor sorte. “Vimo-nos obrigados, escreve Chu, a substituir os cursos orais por textos escritos, relegando os métodos novos, concebidos entretanto como cursos principais, a um lugar subsidiário, e isto independentemente dos objetivos visados” (Chu, 1990, p. 55). O caso chinês é, sem dúvida, o exemplo mais espetacular da influência de um passado lingüístico modelando as percepções dos aprendizes e até mesmo obrigando a uma revisão radical dos princípios metodológicos que orientavam um determinado curso.

O conceito de cultura de aprender apresenta certos pontos de contato com o que Beacco (1993) denomina “culturas gramaticais”, que diz respeito às interações dos aprendizes na sala de aula de LE enquanto “pertencentes a comportamentos próprios a uma dada coletividade”. Com efeito, prossegue Beacco, cada aprendiz, além do estilo de aprendizagem que lhe é próprio, marca característica de sua irreduzível individualidade, está imerso em uma dada organização social que tem em relação à língua e à linguagem, ao aprendizado de língua materna e à presença e ao papel de línguas segundas e estrangeiras em seu seio todo um conjunto de idéias, sentimentos e preconceitos. É todo esse complexo de fatores que irá modelar, assim, uma dada cultura gramatical. Uma característica fundadora das culturas gramaticais é o que Besse e Porquier (1984), denominam “percepções metalingüísticas”. As percepções metalingüísticas são constituídas por

*conjuntos heterogêneos de preconceitos
linguageiros, de estereótipos lingüísticos, de
conhecimentos gramaticais, de julgamentos
ideológicos adquiridos e aprendidos com a língua de
partida, particularmente no momento de seu
aprendizado no meio escolar. Estas espécies de
representações metalingüísticas do que é uma língua
e do seu funcionamento, do que é a língua-alvo que
se está aprendendo, desempenham o papel de um
modelo metalingüístico ingênuo na apreensão dos
dados lingüísticos estrangeiros: eles são percebidos
através de seu prisma, eles são vistos de seu ponto de
vista (Besse e Porquier, 1984, p. 109).*

Besse e Porquier reconhecem que essas representações, ou “crivos” metalingüísticos podem constituir-se em obstáculos ao aprendizado da língua-alvo, enquanto Beacco acredita que elas podem ao mesmo tempo entrar ou ajudar o processo de apropriação de uma LE. A resposta que Besse e Porquier propõem a essas percepções como possíveis entraves à apropriação da LE está no que eles

denominam “exercícios de conceitualização” (*exercices de conceptualisation*). Voltarei a essa questão no momento da discussão sobre o ensino da gramática de LE, no capítulo 3. Por outro lado, esses autores reconhecem que, embora presentes em todo aprendiz, essas representações são mais fortes entre os adultos que receberam uma formação gramatical do que entre aqueles que não tiveram tal formação ou entre as crianças.

O que interessa aqui é reconhecer que essas percepções, crivos metalingüísticos, fazem parte, de forma irredutível, daquilo que o aprendiz, no momento do contato com uma LE, já possui: a linguagem, a experiência languageira, enfim o “já-presente” (*déjà-là*, Trevisse, 1993), ou seja, toda a massa de conhecimento, explícito e implícito que o passado de aquisição da L1 constituiu e modelou. É esse passado languageiro que o aprendiz traz para a sala de aula de LE, e que pode manifestar-se sob a forma de demandas metalingüísticas. A sala de aula de LE surge assim como um espaço onde se cruzam cultura de aprender, demandas metalingüísticas e abordagem de ensinar.

O que importa destacar é o fato de que os conceitos de abordagem de ensinar, cultura de aprender, culturas gramaticais e percepções metalingüísticas lidam com fenômenos (ensino e aprendizagem) que, embora tendo como locus o aparelho psíquico e cognitivo dos indivíduos, estão imersos na cultura, banham-se nela, são por ela informados, ganham forma e expressão por meio dela e, talvez, sejam até mesmo influenciados e modificados por ela.

Para Beacco (1993), a metodologia do ensino de línguas,

centro instável da didática na tradição francesa, funda-se a partir de três domínios disciplinares de antigüidade desigual e, portanto, de influência desigual na reflexão e nas práticas de ensino: as descrições da língua-alvo organizadas pela tradição gramatical ou concebidas pelas ciências da linguagem contemporâneas, as descrições dos processos e dos comportamentos de

aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e as descrições ideológicas desses ensinamentos-aprendizagens enquanto pertencentes a comportamentos próprios a uma dada coletividade (ibid.).

A estes três domínios disciplinares Beacco faz corresponder uma tríade composta pelos “objeto de aprendizagem-aprendiz-meio”.

Este trabalho pretende articular-se sobre dois dos elementos dessa tríade, tendo, portanto, um duplo objetivo. De um lado, do ponto de vista teórico, examino a questão das relações entre o saber explícito e o saber implícito do ponto de vista do aprendiz e discuto o que o debate sobre essas questões pode nos oferecer sobre o ensino da gramática de LE. Por outro lado, entendo que o debate sobre um tema como este, longe de ser uma questão de importância apenas teórica, interessa de perto a prática pedagógica dos professores de LE, na escolha, como vimos, da dimensão explícito-implícito. Assim, busco compreender, apoiando-me nos conceitos de “culturas gramaticais” (Beacco, 1993), “abordagem de ensinar e cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993) e de “percepções metalingüísticas” (Besse e Porquier, 1994) como a professora-sujeito orientada pela abordagem de ensinar que é a sua, concebe as relações entre o saber explícito e o saber implícito e como, a partir dessa concepção, a professora-sujeito, na sua prática pedagógica cotidiana, lida com o foco na forma e o foco no sentido.

Definidos os objetivos do presente trabalho, as perguntas que o orientam podem ser assim formuladas:

1. Do ponto de vista teórico, como se poderia conceber as relações existentes entre o saber explícito e o saber implícito no processo de aquisição de uma LE?

1.1. Que repercussões o relacionamento entre esses saberes poderia suscitar no ensino da gramática de LE?

2. Como a professora-sujeito desta pesquisa concebe a relação entre os saberes explícito e implícito e que importância, no conjunto de sua abordagem de ensinar, a professora-sujeito atribui a cada um desses saberes para o processo de apropriação de uma LE pelos aprendizes?

2.1. Como a professora-sujeito, na condução de sua prática pedagógica, ordena e administra as relações entre forma e sentido?

2.2. Quando, no decorrer dos eventos da sala de aula, um e outro dos termos desta oposição ganha proeminência?

Ao lado dessas questões, que formam, por assim dizer, o cerne das preocupações empíricas deste trabalho, já que centradas na sua personagem principal, a professora-sujeito, outras questões, desta vez relativas aos aprendizes, fazem parte das minhas inquietações e podem ser assim formuladas:

2.3. Há, da parte dos aprendizes, demandas metalingüísticas dirigidas à professora-sujeito? Como os aprendizes formulam essas demandas? Como a professora-sujeito responde a elas?

1.3. JUSTIFICATIVA DO PROJETO

O surgimento da abordagem comunicativa (AC) foi acompanhado de um curioso mal-entendido, tanto mais notável quando se verifica que, do ponto de vista da sua articulação teórica, os modelos que ofereciam uma definição da competência de comunicação (Canale e Swain, 1980; Canale, 1983; Moirand, 1982) não podiam ser mais claros quanto à inclusão, nessa competência, de um componente relacionado especificamente à própria língua, enquanto forma.

Para Canale e Swain, por exemplo, a competência comunicativa é constituída pela competência gramatical, pela competência sócio-lingüística e, enfim, pela competência estratégica. A competência gramatical compreende o conhecimento fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico. A competência sócio-lingüística é dividida em dois grupos de regras, regras sócio-culturais e regras de discurso. As regras sócio-culturais dizem respeito à adequação entre os enunciados, suas funções comunicativas e o contexto sócio-cultural que os envolve. São essas regras que determinam quem pode dizer o quê, a quem, onde, quando e como. As regras de discurso lidam com as noções de coesão e coerência discursiva

(Widdowson, 1991). A competência estratégica, finalmente, é concebida como sendo constituída por

estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser ativadas para compensar falhas na comunicação devido a variáveis no desempenho ou à competência insuficiente. Tais estratégias são de dois tipos: as que dizem respeito à competência gramatical (p. ex. parafrasear formas gramaticais não dominadas ou que, momentaneamente, não são lembradas) e as que concernem à competência sócio-lingüística (p.ex. várias estratégias de desempenho de papéis, dirigir-se a estranhos quando se está em dúvida sobre o estatuto social deles) (Canale e Swain, 1980, pp. 30-31).

Canale (1983), embora introduzindo modificações na concepção teórica proposta por Canale e Swain, mantém a competência gramatical como um componente fundamental da competência comunicativa. Para Moirand (1982), a competência comunicativa inclui quatro componentes assim definidos:

- *um componente lingüístico, isto é, o conhecimento e a apropriação (a capacidade de utilizá-los) dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua;*
- *um componente discursivo, isto é, o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação na qual eles são produzidos e interpretados;*

- *um componente referencial, isto é, o conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e de suas relações;*

um componente sócio-cultural, isto é, o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais. (Moirand, 1982, p. 20).

Como se vê, a despeito das diferenças existentes entre essas concepções teóricas da competência comunicativa (para Moirand, por exemplo, as estratégias que o aprendiz põe em prática no momento da materialização da competência comunicativa não são concebidas como fazendo parte de uma competência específica, a “competência estratégica” como pensam Canale e Swain. Ao invés, essas estratégias, denominadas por Moirand de “fenômenos de compensação” estariam ligadas, pensa essa autora, em maior ou menor grau, a todos os componentes da competência de comunicação), todas elas incluem o componente linguístico como parte integrante da competência de comunicação.

Além disso, todos esses autores sustentam a importância da competência gramatical (ou linguística) na relação com os outros componentes da competência de comunicação. Para Canale e Swain esta competência é vista como sendo nem mais nem menos importante do que as outras competências, para o desempenho comunicativo; de fato, ela é concebida como importante para a compreensão e produção do “significado literal dos enunciados” (Canale e Swain, 1980, p. 32). Para Moirand, “ensinar a comunicar conduzirá, portanto, a interrogar-se sobre essas estratégias [relacionadas aos fenômenos de compensação] bem como sobre o papel dos diferentes componentes da competência de comunicação na produção e interpretação dos enunciados” (Moirand, 1982, p. 20. Note-se, ainda, a presença, em todas as concepções teóricas aqui em questão, da competência sócio-cultural.

Não seria exagerado, assim, partir da hipótese de que essas duas competências, a saber, a competência linguística e a competência sócio-cultural, formariam o núcleo central da competência comunicativa, estruturando um nível de conhecimento e apropriação da LE essencial, indispensável, sem o qual a passagem da competência ao desempenho comunicativo simplesmente não poderia ter lugar.

A despeito dessas inequívocas indicações concernentes à presença e à importância da competência gramatical como parte integrante da competência de comunicação, a questão do foco na forma, da reflexão sobre a língua, passou a figurar entre parênteses na reflexão e na prática do ensino comunicativo de línguas, as primeiras experiências com a AC tendendo a eliminar pura e simplesmente o ensino da gramática (Bérard, 1995). O fato é que a reflexão teórica, ao introduzir a noção de competência de comunicação e ao incluir a competência gramatical como uma dentre outras competências que, em conjunto, construiriam a competência comunicativa, exigia uma redefinição do papel e do lugar da gramática no ensino de LE. Ora, como nota justamente Bérard (1991), a dificuldade começa no interior da noção mesma de competência comunicativa, na medida em que os modelos propostos mostravam-se imprecisos sobre pontos importantes da sua construção. Com efeito, não é suficiente pensar a competência comunicativa como sendo constituída por determinados componentes; seria ainda necessário pensar as relações entre eles, o que nenhum dos modelos (Canale e Swain, Canale, Moirand) explicita. Quais as relações existentes entre o componente cultural e a comunicação, por exemplo? Que relações existem entre o social e o individual no que concerne à competência estratégica, isto é, a competência estratégica pertenceria exclusivamente ao domínio do indivíduo ou seria possível conceber essa competência como pertencendo também ao domínio do social e do cultural?

Por outro lado, acrescenta Bérard, existe um desequilíbrio entre as descrições disponíveis dos diversos componentes da competência comunicativa, dada a inexistência de descrições dando conta das regras sociais que regem a comunicação, enquanto a competência linguística tem sido descrita abundantemente. Mas, certamente, do ponto de vista pedagógico, a questão mais espinhosa é a da relação

entre competência e desempenho, já que, como nota Bérard, nenhum dos modelos propostos faz referência à noção de desempenho. Assim, é legítimo indagar-se sobre as relações da *competência* comunicativa enquanto conhecimento abstrato subjacente ao uso efetivo da língua com sua *atualização*, isto é, o uso em situações reais de comunicação. Além disso, a noção de competência comunicativa pressupõe que o aprendiz domine igualmente *todos* os componentes dessa competência já na sua L1, o que é uma situação absolutamente ideal. O ensino de competências em LE que não são dominadas, ou são dominadas de forma desigual pelo aprendiz na L1, é um elemento complicador na complexa questão da passagem da competência ao desempenho comunicativo.

É uma constatação trivial, hoje, afirmar que a predominância da pragmática e da noção de atos de fala significou um deslocamento, em termos do inventário dos conteúdos do programa de ensino de LE, para o domínio do significado. Mas não é de forma alguma trivial o reconhecimento de que o advento da AC provocou um mal-estar no que diz respeito à articulação entre gramática e significado que ainda hoje não foi superado. Bérard (1991), resume assim a diferença entre a MAV (Metodologia Audiovisual) e a AC, concernente ao inventário dos conteúdos do programa: Do lado da MAV, esses conteúdos são organizados reunindo-se estruturas + léxico, enquanto para a AC essa organização é feita a partir das noções de “macro-atos de fala + categorias semântico-gramaticais” (p. 40). A questão que se levanta é, então, como articular atos de fala e gramática. Alexander (1977, *apud* Bérard, 1991), propõe quatro arranjos possíveis do conteúdo de um programa comunicativo, o esquema funcional, o esquema funcional/estrutural, o esquema estrutural/funcional e, enfim, uma organização por áreas temáticas. No primeiro esquema tem-se um apagamento completo da gramática, pois o programa organiza-se exclusivamente sobre os atos de fala; no segundo, a ênfase é concedida à gramática; no terceiro, trata-se de incluir um pouco de tudo ao mesmo tempo e, finalmente, no quarto esquema, elege-se um tema, organizado a partir de um macro-ato e explora-se a fundo o que esse tema pode sugerir (inclusive, imagina-se, as questões gramaticais nele contidas). À leitura dessas propostas não é possível deixar de sentir um certo mal estar. Tudo se

passa como se, na organização do conteúdo, estivéssemos restritos a três alternativas possíveis: seja a recusa pura e simples da gramática, seja o retorno às práticas tradicionais da Metodologia Tradicional (MT), seja enfim a uma combinação de práticas tradicionais com aquelas vigentes na abordagem estrutural-global.

Aparentemente, a abordagem gramatical estaria condenada ao destino de um divórcio amistoso da AC, pelo menos no caso do ensino do Francês como língua estrangeira (FLE). Evidentemente, enquanto professor de Francês, não estou informado do que se passa no ensino de outras LEs, como o Alemão e o Inglês, por exemplo, mas na qualidade de professor de FLE posso avaliar perfeitamente as hesitações e compromissos que Bérard (1995) identifica nos livros didáticos concebidos para o ensino de FLE, quando ela escreve que

No domínio da gramática, o deslocamento de uma tradição gramatical normativa em direção a uma abordagem gramatical globalizante, tal como na gramática nocional, e na direção de uma gramática semântica, só é possível após uma reflexão teórica muito freqüentemente ausente dos programas de formação de professores, ou percebida como uma perda de tempo pelos professores, que devem enfrentar no cotidiano dificuldades de outra ordem. Face a essa necessidade, que suporia repensar totalmente os conteúdos de gramática, duas atitudes são identificáveis nos manuais: seja o retorno à gramática tradicional, seja uma mistura entre uma abordagem tradicional e uma abordagem de tipo estrutural-global (Bérard, 1995, p. 13).

No caso europeu, a elaboração da AC foi fortemente marcada pelos trabalhos do Conselho da Europa e a elaboração, para o Francês, de *Un Niveau-Seuil*. Por uma dessas curiosas coincidências históricas, (ou, na verdade, tratava-se de uma reação inevitável à Metodologia audio-oral (MAO) e à MAV que já estava no ar e que viria

a ser de qualquer maneira) a formulação do modelo do monitor krasheniano dá-se mais ou menos no mesmo momento em que a constituição da AC começa a ter lugar, e não é irrazoável pensar que a convergência, num mesmo momento histórico, de tendências teóricas que tinham em comum uma forte ênfase no significado tenha desempenhado um papel importante nessa forma, se não de censura, como na MAV, pelo menos de marginalização do componente gramatical da competência comunicativa. Por outro lado, não se deve ignorar a tendência, na recepção das idéias no domínio do ensino-aprendizagem de LE, a rejeitar em bloco, a cada movimento do pêndulo teórico, as concepções dominantes no período imediatamente anterior, sob a sedução da aparente descoberta, enfim, de uma panacéia universal, que viria colocar um ponto final a todas as nossas dúvidas e incertezas a respeito da condução das nossas práticas pedagógicas na sala de aula de LE.

Certamente, entre a profissão de fé teórica e as práticas efetivas de sala de aula de LE a separação pode, por vezes, ser abissal. Quanto, das práticas de sala de aula que reivindicam o título de “comunicativas” podem ser efetivamente consideradas como tal? De todo modo, a rejeição, e mesmo um completo apagamento, a partir da reflexão teórica, do foco na forma, é um dado evidente em certos círculos da pesquisa e do ensino de LE. A esse propósito, a advertência de Gaonac’h (1991) a respeito da persistência de certas práticas behavioristas consideradas como “reacionárias”, pode ser aplicada, *mutatis mutandis*, à adesão irrefletida à voga comunicativa:

Há atualmente, na didática de L2, como em outras disciplinas, uma quantidade de práticas pedagógicas absolutamente correntes, e cuja persistência corresponde sem dúvida a uma certa eficácia, e que não encontrariam justificação no quadro das concepções teóricas dominantes do momento, que reivindicam a qualificação de ‘pedagogia moderna’! (Gaonac’h, 1991, p. 12).

Chegamos aqui ao eixo articulador das questões que este trabalho deseja discutir. Como o leitor não deixará de ter notado, parte da discussão precedente foi

ocupada pelas noções de aprendizado e saber explícitos e implícitos, noções que dizem respeito ao aprendiz enquanto sujeito psicolinguístico. Esses conceitos dizem respeito ao aprendiz, considerado como processador de informação, e à maneira como ele recebe e processa o insumo ao qual ele é exposto, transforma esse insumo em *intake* e apropria-se enfim da LE, “desestrangeirizando-a” (Almeida Filho, 1993). Está-se aqui na presença de uma metáfora, a metáfora do insumo, que, como mostra Ellis (1997), tem orientado a reflexão teórica e a investigação empírica no domínio do estudo da Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*, em Inglês, geralmente referida pela sigla SLA) e que já se consolida como uma sub-disciplina independente dentro do campo mais vasto da Linguística Aplicada.

Mas o aprendizado de LE, é claro, não acontece no vácuo, sem relação alguma com toda a teia de relações e interações sociais que se dão em torno do aprendiz. E isso é tanto mais verdadeiro quando se pensa nesse aprendizado tendo lugar na sala de aula. A sala de aula, como por vezes a AC parece não se dar conta, com a sua insistência em trazer a “vida real” para dentro dela, também faz parte da “vida real”, ainda que ela obedeça a leis que lhe são próprias. Quando aprendizes e professores se reúnem num lugar e num tempo dados, eles trazem para esse lugar e esse tempo a soma de todas as suas experiências anteriores de ensinar e de aprender línguas, inclusive, certamente, a da própria L1, e esse passado languageiro é, por sua vez, modelado por todas as crenças, procedimentos e tradições que envolvem o ato de ensinar/aprender numa determinada sociedade e numa determinada cultura.

Num texto recente, Ellis (1997), chama a atenção para o fato de que o professor, inclusive o professor de LE, constitui um fator importante, talvez mesmo o fator mais importante, entre todos aqueles que organizam a vida da sala de aula. Neste trabalho, entendendo, em acordo com Ellis (1997), a Linguística Aplicada como uma disciplina mediadora entre as disciplinas de contato (Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística, Ciências da Educação) e a pedagogia das Línguas, entre o que esse autor denomina “conhecimento técnico” e “conhecimento prático”, pretendo articular, por um lado, a discussão teórica sobre a constituição, no aprendiz, de saberes explícitos e implícitos (essa discussão tendo a ver, portanto, com o

conhecimento técnico) com a maneira como o professor de LE organiza, conduz, propicia, favorece (ou não) na sua prática pedagógica cotidiana (isto é, mediante as artes e técnicas do seu conhecimento prático) a emergência desses saberes na sala de aula, o foco privilegiado, tanto em termos do debate sobre o conhecimento técnico quanto da investigação do conhecimento prático *em ato* na sala de aula, centrando-se na construção da *proficiência gramatical*.

Quando se constata que metade das palavras que utilizamos são itens gramaticais (Bickerton, 1990) e que esses itens desempenham um papel crucial na construção do sentido, poderemos então avaliar a extensão do mal-entendido em relação ao foco na forma na AC, como se o foco na forma fosse um luxo dispensável, um acréscimo irrelevante face à ênfase no sentido e ao desenvolvimento da competência de comunicação. Bickerton deixa este ponto muito claro quando escreve que:

Mas em geral, sendo flexões ou palavras, itens gramaticais não podem ser omitidos sem mudar o significado da frase ou tornando-a de alguma maneira incorreta (freqüentemente ambos). Nenhum verbo (exceto por um punhado como cut ou put) pode ser usado sem que se indique se o seu tempo está no presente ou no passado, e nenhum substantivo (exceto por alguns poucos como sheep ou fish) pode ser usado sem que se indique se ele é singular ou plural. Mesmo assim, fenômenos de concordância existem para mostrar que as noções de passado e pluralidade estão ainda presentes, mesmo que elas não sejam claramente marcadas. Os itens gramaticais, assim, desempenham um papel crucial para o significado tanto quanto os itens lexicais, embora, ao contrário desses últimos, raramente

possamos escolhê-los, ou inventar e adicionar novos itens (Bickerton, 1990, p.54).

A oposição entre gramática e comunicação é, portanto, uma falsa dicotomia. Mas seriam igualmente falsos a opção explícito-implícito e o dilema código-comunicação, do lado do aprendiz, e as dimensões objetiva-subjetiva e explícito-implícito, do lado do professor de LE a que Stern (1983, v. *infra* pp.15-16) se refere? Certamente que não. Ao postular a existência, da parte do aprendiz, dessa opção e desse dilema, Stern reconhece a presença de operações e processos cognitivos efetivamente existentes no aprendiz, ao mesmo tempo em que admite que as dimensões relativas às estratégias de ensino são um reconhecimento, uma admissão e uma resposta, da parte do professor de LE, da realidade desses processos cognitivos no aprendiz. Como veremos, a história das concepções metodológicas no ensino de LE é atravessada, ao longo de toda a sua evolução, por essas questões, podendo-se afirmar que elas estão solidamente ancoradas na tradição do ensino/aprendizagem de LE. É, em parte, no reconhecimento dessa tradição que este trabalho encontra sua razão de ser. Por outro lado, o apagamento da dimensão explícita nas estratégias de ensino que teóricos como Krashen, por exemplo, preconizam, a partir de uma determinada visão do papel do saber explícito no conjunto dos processos de apropriação de uma LE por parte do aprendiz, é problemático, tanto em termos teóricos quanto do ponto de vista da prática pedagógica.

Desse ponto de vista, uma outra questão, por outro lado, é a de saber como conduzir as práticas da sala de aula diante das novas exigências que a abordagem comunicativa propõe ao professor de LE. A escola, enquanto instituição, tende a aferrar-se a práticas estabelecidas, a ponto de criar, como notou Daniel Coste em recente conferência na Universidade de Campinas, “uma consciência metalingüística culpada” entre aqueles por ela formados. Se gramática e comunicação, como vimos, não são mutuamente excludentes, penso ser imperativo articular uma reflexão teórica que, rompendo com essa “consciência culpada”, mas sem recair na armadilha

gramaticalista, recoloque a questão do foco na forma nas preocupações dos professores de LE.

A investigação na área do ensino-aprendizagem de LE, dado o seu caráter de pesquisa aplicada, deve ter como uma de suas preocupações o oferecimento de subsídios aos professores de LE que lhes permitam uma mirada reflexiva sobre suas práticas em sala de aula, não certamente no sentido de impor-lhes o que pretensamente deveria ser, mas simplesmente no sentido de compreender os fundamentos de suas escolhas e decisões na sala de aula. Essa é uma postura que responde adequadamente à responsabilidade social da pesquisa de natureza aplicada (Ellis, 1997). Por outro lado, é uma postura que não descarta o compromisso fundamental da investigação científica, nas Ciências Sociais, que é o de compreender e explicar o funcionamento do mundo e da vida social. Assim, é fundamental, diante da opção implícito-explicito com que se deparam os professores de LE, a investigação das maneiras com que eles enfrentam os dilemas que essa opção lhes coloca. Compreender o que os professores de LE realmente fazem no enfrentamento desses dilemas é o primeiro passo para, num esforço conjunto entre a reflexão teórica e a investigação empírica, sugerir caminhos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de LE em nosso país.

1.4. A METODOLOGIA DA PESQUISA.

A natureza das perguntas que esta pesquisa formula coloca o seu desenho, na escala dos desenhos de pesquisa indo do paradigma exploratório-interpretativo ao analítico-nomológico (Nunan, 1989), do paradigma qualitativo ao quantitativo (Larsen-Freeman e Long, 1991), das abordagens quantitativas às abordagens qualitativas (Chaudron, 1988), mais próximo do pólo qualitativo-interpretativo, daquilo que Alves (1991) denomina “pesquisa qualitativa em educação”. De fato, pelo uso de observação não-controlada, pelo seu cunho mais descritivo e indutivo, pela sua orientação sobre o processo, mais do que sobre o produto, pelo seu desejo de

compreender as articulações que se dão entre o dizer e o fazer, essa pesquisa inscreve-se no domínio da pesquisa de caráter qualitativo.

Como já disse, a personagem principal da pesquisa é a professora-sujeito, e o foco da observação, a sala de aula e os procedimentos dessa professora-sujeito no que diz respeito à questão da relação entre a forma e o sentido no tratamento das questões gramaticais. Esta pesquisa adota assim um viés que a orienta efetivamente na direção da pesquisa educacional tal como entendida por Ellis (1997) na sua reflexão sobre os problemas de mediação entre a pesquisa em aquisição de segunda língua, a Linguística Aplicada e a prática pedagógica. Como mostra Ellis, uma das questões que fazem parte da agenda de pesquisa em educação é a investigação sobre como os professores conduzem o seu ensino, o que é exatamente o objetivo deste trabalho. Trata-se aqui de colocar em cena uma sala de aula de LE — que, como vimos, é um espaço contratual no qual professor e aprendizes comprometem-se a desempenhar certos papéis e nutrem determinadas expectativas sobre os respectivos comportamentos e condutas, os quais, nunca é demais repetir, variam de uma cultura para outra — com seus personagens e observar seu comportamento diante do tema da dimensão explícito-implícito no tratamento do ensino da gramática de LE.

Parece-me, assim, que dada a natureza mesma das perguntas que esta pesquisa faz, seu viés metodológico não poderia ser outro senão um viés de caráter etnográfico (van Lier, 1988; Chaudron, 1988), interpretativo (Geertz, 1978), orientada pela atitude de observação não-participante (Larsen-Freeman e Long, 1991), inclinando-se, dessa forma, em larga medida, para o paradigma exploratório-interpretativo (Nunan, 1989) e pela decisão de centrar a observação sobre o professor, enquanto organizador, mediador e modelador das interações que têm lugar na sala de aula (Cortès, 1987; Ellis, 1997; Bailey e Nunan, 1996).

Uma palavra deve ser dita, entretanto, sobre a inclusão da entrevista com a professora-sujeito entre os instrumentos utilizados na coleta dos dados empíricos. De fato, esta entrevista tem um caráter *ad hoc* inegável. A professora-sujeito desta tese, tendo tido acesso a uma das primeiras versões deste trabalho, contestou vivamente alguns pontos da interpretação apresentada sobre o seu fazer na sala de aula. O

caráter incisivo da contestação da professora fez-me ver que ela parecia ter pontos de vista bastante definidos sobre os seus procedimentos na condução da intervenção pedagógica e que esses pontos de vista deveriam ser investigados, sem o que uma dimensão importante desse fazer permaneceria encoberta, impedindo uma compreensão mais clara do próprio fazer da professora, das razões e do porquê das suas escolhas pedagógicas. Como se verá no quarto capítulo deste trabalho, dedicado à análise dos dados empíricos, o perfil da professora é bem mais rico e complexo do que eu supunha no começo desta investigação.

Um outro ponto que precisa ser enfatizado, e este ponto é crucial para a compreensão da condução metodológica adotada neste trabalho, diz respeito à escolha da professora e do seu fazer como o eixo central da observação e coleta dos dados empíricos. Penso que a atuação do professor de LE e as escolhas pedagógicas que ele faz na condução da intervenção pedagógica são fatores muito importantes para a compreensão do que realmente se passa na sala de aula de LE. Esta tese tem como um dos seus eixos a discussão, em termos teóricos, das relações entre o aprendizado e o saber explícitos e implícitos. Ela tem a ver, portanto, num primeiro momento, com os processos que se dão no e com o aprendiz. Entretanto, uma teoria sobre como se aprende/adquire uma LE não deve estar dissociada de uma teoria do ensinar uma LE. Na verdade, ensino/aprendizagem são faces solidárias e complementares de um fenômeno único: a aquisição de uma LE em situação institucional.

Entretanto, é preciso, enquanto pesquisador, fazer escolhas e delimitar o campo de observação. Neste trabalho, escolhi centrar a minha investigação sobre o professor de LE por duas razões. Em primeiro lugar, pela importância do professor na condução da investigação pedagógica, como já disse. Em segundo lugar, essa escolha está diretamente ligada a uma questão de ordem teórica. Como se verá, uma questão muito importante é o *como* da abordagem dos fatos gramaticais, a maneira, a forma escolhida pelo professor para chamar a atenção dos aprendizes sobre os aspectos gramaticais da língua. O espectro de alternativas que o professor de LE tem diante de si é suficientemente amplo para oferecer perspectivas diferenciadas na abordagem

desses aspectos. Uma consequência previsível da discussão teórica aqui travada sobre as possibilidades abertas ao *como* da intervenção pedagógica sobre os aspectos gramaticais é a curiosidade a respeito dessa intervenção tal como ela realmente acontece, tal como ela efetivamente se dá no cotidiano de uma sala de aula de LE no contexto brasileiro. Este, penso, é o primeiro passo numa agenda de pesquisa de longo fôlego e que, certamente, não se esgota aqui. Os alvos seguintes devem ser, necessariamente, a investigação empírica das determinações que pesam sobre o aprendiz de LE em situação institucional (idade, maturidade cognitiva, estilo cognitivo, cultura de aprender, entre outros) e que condicionam e relativizam o diálogo entre os saberes aqui discutido em termos teóricos. Um outro item não menos importante dessa agenda de pesquisa é a investigação experimental sobre o *como* da abordagem dos aspectos gramaticais em sala de aula. Isso implica, certamente, no planejamento e na montagem de experimentos destinados a testar hipóteses de trabalho sobre o funcionamento dessas determinações frente a abordagens pedagógicas precisas, o uso de tarefas gramaticais comunicativas, por exemplo. Mas, antes de começar a investigar o que *poderia*, ou *deveria* ser, é preciso partir do que *é*.

É preciso, enfim, colocar um ponto importante a respeito da escolha feita, e esse ponto diz respeito à concepção que faço da Lingüística Aplicada (LA). Entendo, em acordo com Ellis (1997) e especialmente com Stern (1983), que a LA não é subsidiária da Lingüística ou de qualquer outra das Ciências da Linguagem. Ela tem um domínio e um objeto próprios de estudo, dentro do qual obviamente se destacam ensino/aprendizagem de línguas em situação institucional. Se nos colocarmos do ponto de vista do ensino, é inegável que uma teoria do ensino de línguas deve ter uma concepção da natureza da linguagem, do aprendiz e da natureza do aprendizado de línguas, do professor, do ensino de línguas (Stern, 1983). Na construção dessas concepções, a Lingüística Aplicada poderá recorrer a várias disciplinas científicas, tais como a Lingüística, a Sociologia, a Psicolingüística, a História do ensino de línguas, entre outras. Stern (1983), deixa muito claro, entretanto, que a relação entre essas disciplinas e a LA (ou a Lingüística Educacional, como ele prefere dizer), não é uma relação de mão única, essas disciplinas informando de forma unilateral a teoria e

a pesquisa na LA . Ao contrário, a LA possui um corpo teórico e um escopo de pesquisa que lhe são próprios; além disso, se as disciplinas citadas podem contribuir para a elaboração teórica e a pesquisa na LA, o inverso também pode se dar, isto é, a teoria e a pesquisa produzidas na LA podem contribuir para iluminar a teoria e a pesquisa nas outras Ciências da Linguagem. O fato de que Stern denomine a disciplina que estuda os fatores que intervêm no processo de ensino aprendizagem de línguas (aprendizado, linguagem/línguas, ensino, contexto) Lingüística Educacional é muito significativo e aproxima a sua concepção da constituição da *Didactique des Langues* francesa, (constituição que abordo num outro momento deste capítulo, v.n.5). Isto mostra que este autor considera esta disciplina como estando próxima das Ciências da Educação, e que a empreitada de ensinar uma LE é uma empreitada que pertence, de fato e de direito, a um projeto educativo entendido no seu sentido mais amplo, como projeto civilizatório, destinado a formar pessoas de mentes e corações livres, capazes de pensamento e ação críticos sobre o mundo. Se a LA é assim entendida como uma disciplina científica que se debruça sobre o ensino/aprendizagem de LE como projeto educativo, é compreensível que o olhar empírico se dirija para a professora e o seu fazer na sala de aula de LE.

Uma última observação, enfim: não é possível falar de tudo ao mesmo tempo. Se, neste trabalho, a discussão teórica se concentra sobretudo no aprendiz enquanto sujeito psicolingüístico, penso que, enquanto lingüista aplicado, tenho pleno direito de assim proceder, na medida em que essa reflexão puder contribuir para iluminar uma das facetas do par ensino/aprendizagem. Por outro lado, nossas escolhas também são ditadas por nossas preferências e interesses intelectuais. Nesse sentido, a escolha de olhar o sujeito-aprendiz pelo viés psicológico foi feita em virtude da paixão intelectual que é a minha, o que não significa dizer, é claro, que outros olhares não sejam possíveis e necessários.

Os sujeitos da pesquisa são a professora e os aprendizes de um grupo-classe de Francês escalados, na gradação do currículo, no nível III do curso de Francês de uma grande Universidade pública brasileira do Sudeste do país. A escolha desse nível não foi aleatória: era importante que os aprendizes já tivessem passado pela fase de

introdução à língua, possuindo assim um esboço de gramática interiorizada (Besse e Porquier, 1984) que permitisse à professora-sujeito um leque mais amplo de opções na escolha dos procedimentos em sala de aula no que toca à dimensão explícito-implícito. Não se trata de um curso de Letras, normalmente destinado à formação de professores para o ensino médio, mas sim de um curso aberto a todos os estudantes dessa Universidade, matriculados na graduação e na pós-graduação, oriundos dos diversos cursos nela oferecidos, com formação e interesses acadêmico-profissionais bastante diversificados. O grupo-classe era formado por cerca de 15 participantes. As aulas, organizadas em torno de dois encontros semanais com duração de duas horas para cada encontro, no 1º semestre do ano letivo de 1996, foram registradas em áudio, durante os meses de maio e junho daquele semestre. Ao todo, foram gravadas oito sessões.

1.5. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA GRAMÁTICA DE LE

Como vimos, ensinar uma LE e sua gramática foi, desde sempre, considerado praticamente uma só e mesma coisa, a tal ponto que, como sabemos, a primeira metodologia de ensino de línguas modernas a constituir-se no âmbito escolar terminou por ser conhecida como a metodologia da gramática e da tradução, ou metodologia tradicional (MT). Não insistirei sobre o papel, já muito conhecido, da metodologia do ensino das línguas clássicas, especialmente do Latim, na constituição da MT. O que talvez seja menos conhecido é o fato de que a metodologia do ensino do Latim, tal como ela serviu de modelo ao ensino das línguas modernas, nem sempre foi constituída pela atenção exclusiva a complicadas regras de gramática e a exercícios de tradução e versão sobre os textos dos grandes autores latinos. Ao contrário, durante toda a Idade Média, o Latim, língua de comunicação da elite intelectual e administrativa do período, foi ensinado e aprendido como uma língua viva e, portanto, destinada a ser falada (Puren, 1988)⁶ No início da era Moderna, a invenção da imprensa e a difusão dos autores clássicos que ela propiciou, a conseqüente valorização da língua em que esses autores escreviam (é preciso lembrar

que o Latim medieval não era o Latim dito “clássico” do século de Augusto), o prestígio nascente dos vernáculos, que terminarão por suplantarem o Latim como língua de cultura, tudo isso alterou o estatuto do Latim que, de língua falada, passou a língua literária e, enfim, a língua morta.

Um dos primeiros testemunhos que possuímos sobre essa mudança de estatuto do ensino do Latim vem-nos de Montaigne (1533-1592) que, em seus *Essais*, conta como se deu o seu aprendizado de Latim, ainda na infância. Seu pai, tendo contratado um preceptor alemão para ensinar essa língua à criança, exige do professor que este dirija-se à criança unicamente em Latim. O resultado, diz-nos Montaigne, foi “excelente” pois “sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas, aprendera um latim tão puro quanto o do meu professor” (Montaigne, 1595, [1984]). Aos seis anos de idade, seu pai decide enfim enviá-lo a uma das instituições educacionais mais prestigiosas da época, o *collège* de Guyenne, em Bordéus. Apesar do Latim fazer parte do programa de estudos do colégio, seu Latim, conta-nos Montaigne, “abastardou-se”, e, por *desacoustumances*, perdeu o uso que ele fazia dessa língua. Na verdade, o relato de Montaigne dá-nos um duplo testemunho: por um lado, temos aqui a percepção de um ensino do Latim, no *collège*, já desligado do uso dessa língua como algo vivo e presente, instrumento de comunicação efetiva entre os locutores. Por outro, no relato do banho lingüístico integral propiciado pelo seu preceptor alemão, Montaigne confia-nos um dos primeiros testemunhos dos primórdios de uma tradição que está na origem daquilo que será denominado posteriormente “Método Natural” expressão de uso corrente já no século XVII (Puren, 1988). Essa expressão designava justamente o ensino de línguas estrangeiras dispensado às crianças da aristocracia e da grande burguesia européia por professores (ou mesmo governantas) estrangeiros contratados para ensinar a elas suas línguas nativas. A literatura oferece-nos um retrato muito vivo dessa tradição: os personagens da aristocracia russa que, em “*Guerra e Paz*”, de Tolstói, passam com naturalidade do Russo ao Francês no curso de uma conversa, ou os grandes burgueses protestantes alemães, integrantes da alta burguesia comercial da região de Hamburgo, no norte da Alemanha, que empregam a mesma espontaneidade

ao exprimirem-se nessa língua em “*Os Buddenbrook*”, romance de Thomas Mann, dão-nos uma idéia muito saborosa dessa tradição, que se estenderá até o início do século XX.

É interessante constatar a contemporaneidade, desde o início, das duas tradições e, mais ainda, o fato de que a tradição dominante, no ambiente escolar, será, justamente, o método da gramática e da tradução. É ainda mais interessante descobrir, quando se começa a investigar o passado do ensino de línguas (incluindo-se aqui tanto as línguas clássicas quanto as modernas) a existência, ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, como por exemplo em Comenius, com suas obras *Didactica Magna* e *Orbis Sensualium Pictus* (1638 e 1648, respectivamente), Pluche (*La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, 1735) ou, já mais próximo de nosso tempo, F. Gouin (*L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, 1880) de um pensamento pedagógico reformista que, desde os primeiros momentos de sua elaboração, colocou-se contra a corrente dominante no ensino de línguas, baseado na utilização maciça da tradução, das listas de palavras e da consulta a rebarbativos tratados de gramática. O ensino de línguas estrangeiras, que será introduzido, timidamente, nas instituições escolares no começo do século XIX (Puren, 1988), calcará, como sabemos, sua metodologia sobre esse ensino do Latim (e também do Grego) mumificado pelo luxuriante aparato de regras gramaticais (e pelo ainda mais vigoroso arsenal das exceções a essas regras) bem como pelo convencionalismo dos exercícios de tradução e versão.

Na verdade, pode-se dizer que a questão do ensino/aprendizagem da gramática é uma das questões fundadoras de toda a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LE, já que, como escreve H. Besse (1994) “uma das questões que, no Ocidente, atravessam toda a história da didática de L2 é a de saber em que medida o ensino de uma RG [representação gramatical] favorece ou não o desenvolvimento da GI [gramática interiorizada] conforme a essa L2 entre os aprendizes” (p. 56). Essa é, sem dúvida, a questão central, pois “em didática de línguas, é claro que o que é visado prioritariamente, é a interiorização da gramática estrangeira, qualquer que seja o público envolvido”. (Besse e Porquier, 1984, p. 30).

Assim, o fim último da intervenção pedagógica no domínio do ensino de LE é a constituição de um saber implícito, interiorizado, saber esse que está na origem da produção espontânea e da fluência do aprendiz na LE.

Não é surpreendente, assim, que a Metodologia Direta (MD), a primeira metodologia concebida especificamente para o ensino de LE (Puren, 1988) tenha-se colocado, desde os primeiros momentos de sua elaboração, em aberta posição à MT, não apenas em termos das estratégias e técnicas de ensino, mas também em termos dos conteúdos ideológicos que justificavam a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar, pois a MT tomou emprestado ao ensino do Grego e do Latim tanto o ensino dedutivo da gramática e os exercícios da tradução e da versão quanto as justificativas de ordem ideológica para o ensino de LE na escola. Assim, esse ensino deve ter como metas três grandes objetivos: a formação intelectual, moral e estética (objetivo formativo), a constituição de uma cultura humanista (objetivo cultural) e o domínio da norma culta da língua-alvo, sobretudo da língua escrita (objetivo lingüístico) (Puren, 1988). Nesse contexto, toda menção a objetivos de ordem prática (domínio da compreensão oral e especialmente da produção oral, por exemplo) era vista como indigna de figurar entre os altos objetivos da formação escolar. Não por acaso, os adeptos da Metodologia Tradicional de LE, nota Puren, denominarão a MD, desdenhosamente, na exaltação da violenta polémica que se seguirá à implantação desta metodologia no ensino francês, de *méthode de bonnes* (método de criadas) referindo-se à *méthode naturelle* (método natural), que é claramente uma das inspirações do método direto.

A MD rompe com esta tradição de cultura humanista “desinteressada” e volta-se resolutamente na direção de objetivos ditos “práticos”, como se pode ver pela leitura deste trecho da instrução ministerial de 1901, que institui o Método Direto no ensino de LE nos estabelecimentos escolares públicos franceses:

O conhecimento prático das línguas vivas tornou-se uma necessidade para o comerciante e o industrial tanto quanto para o artista e o literato.

No liceu e no colégio, as línguas vivas não devem, portanto, ser ensinadas como as línguas mortas. Não se deve fazer delas um instrumento de cultura literária ou de ginástica intelectual.

É preciso empregar o método que dará mais segura e rapidamente ao aluno o domínio efetivo dessas línguas.

Esse método é o método direto (citado por Puren, 1988, p.99)

Esse rompimento com o passado manifesta-se em três aspectos fundamentais: recusa da utilização da L1 (e, portanto, recusa da tradução), recusa da escrita (é à língua oral que cabe agora a primazia) recusa, enfim, do recurso a uma reflexão gramatical excessivamente detalhista, operando sobre regras consideradas supérfluas. A MD funda-se e articula-se, portanto, a partir da aplicação de três métodos⁷ que constituem o seu “núcleo duro”, o método direto, o método oral e o método ativo.

1.6. A METODOLOGIA DIRETA

O método direto estabelece o uso da língua-alvo desde as primeiras aulas do curso, relegando a L1 a uma situação marginal, o recurso à tradução sendo utilizado como procedimento de controle da compreensão lingüística. O método oral prioriza a prática oral em sala de aula, o ensino da produção escrita sendo entendido como auxiliar e acessório em relação à produção oral. O método ativo, enfim, utiliza toda uma série de procedimentos visando a suscitar no aprendiz a participação efetiva nas atividades que lhe são propostas em sala de aula, procedimentos que incluem o apelo à atividade física do aprendiz e mesmo o recurso à dramatização.

O ensino da gramática passa a ser indutivo, o procedimento dedutivo utilizado pela MT sendo absolutamente proscrito. Trata-se, na MD, de passar dos exemplos às regras e não mais, como na MT, da aplicação mecânica da regra gramatical aos exercícios de tradução. A descoberta da regra é feita pelos próprios aprendizes “a

partir dos exemplos disponíveis, inclusive os de suas próprias produções” (Puren, op. cit., p. 132).

Como se vê, a MD, na escolha das dimensões relativas às estratégias de ensino descritas por Stern (1983), opta, em aberta oposição à MT, pelas dimensões intralingual e implícita, pela recusa à tradução e a preferência pelo uso da LE e, no que diz respeito ao ensino da gramática, pela utilização de procedimentos de ordem indutiva, de caráter mais implícito do que explícito. De fato, o que se pode entrever na articulação dos três métodos constitutivos da MD é a referência ao “método natural”, entendido como o “método que a mãe, a governanta ou o preceptor estrangeiro utilizam com as crianças, ou ainda os nativos de um país com os estrangeiros” (Puren, op. cit., p. 34). Na verdade, a reflexão sobre a aquisição “natural” de LE constitui, como vimos, um elemento do pensamento pedagógico ocidental desde o século XVI, e é justamente a essa aquisição natural de LE que a MD faz referência na tentativa de justificar e legitimar os procedimentos de sala de aula que ela preconiza.

Entretanto, justamente porque, em primeiro lugar, ela é uma metodologia a ser aplicada em situação institucional e, em segundo lugar, porque ela deve justificar a legitimidade de seus procedimentos no quadro do ensino escolar, os conceptores da MD precisam marcar as fronteiras que a separam do método natural e do empirismo que o caracteriza. É assim que surgem as noções de agrupamento lexical por analogia, de reflexão sobre a língua, de progressão gradativa e sistemática. Como nota justamente Puren, o

discurso direto sobre o método natural é, portanto, constantemente ambivalente, visto que este método serve à MD de garantia teórica, sendo ‘o método que a própria natureza traçou’ (GUILLAUME, 1907), mas do qual, ao mesmo tempo, o respeito aos objetivos especificamente escolares (cultural e formativo), o realismo pedagógico (levar em conta as situações concretas de

ensino/aprendizagem) e as necessidades táticas (evitar os perigos de derrapagem no empirismo) obrigam-no a distanciar-se no momento mesmo em que se reivindica sua caução (Puren, op. cit., p. 114).

Na verdade, a MD fundará, a partir de seus pontos fortes e de suas ambições teóricas, mas também de suas insuficiências e contradições, a matriz histórica da qual derivarão todos os problemas que ainda são os nossos. O surgimento da MD inaugura uma tensão, que se tornará a partir de então um tema permanente no domínio do ensino/aprendizagem de LE, expressa quase sempre em termos dicotômicos, entre discurso autêntico *versus* discurso pedagógico, aprendizado explícito *versus* aprendizado implícito, situação de aprendizagem em meio não-institucional *versus* situação de aprendizagem em meio institucional, ou, dito de outra forma, aquisição “natural” de línguas *versus* aprendizagem escolar, entre a língua como objeto de estudo e análise *versus* o uso da língua como instrumento efetivo de expressão e comunicação, entre objetivos formativos, por um lado, e objetivos práticos do outro.⁸ O que vemos, na verdade, servindo de pano de fundo a esses pares de opostos é, em filigrana, a referência ao método natural, referência essa que permanecerá sendo, sob diversas designações, uma presença constante no domínio do ensino/aprendizagem de LE.

1.7. O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE E A METODOLOGIA DIRETA NO BRASIL

A rigor, segundo Chagas (1957), não havia nada, no Brasil, nas duas primeiras décadas do século, que ecoasse ou mesmo lembrasse o violento debate que se desenrolava na Europa a propósito da MD. Enquanto na França, como vimos, a MD é adotada oficialmente no ensino secundário desde 1901, no Brasil estávamos ainda aferrados aos procedimentos da MT e mesmo assim “foi somente a partir de 1931 que se começou a levar a sério o estudo destes idiomas [estrangeiros] em nosso ensino secundário oficial ou oficializado” (Chagas, 1957, p.83). Segundo Chagas, com efeito, a modernidade, em termos do ensino de LE só aportará em terras brasileiras

após a revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a promulgação da reforma Francisco de Campos (do nome do então Ministro dessa pasta) no ensino secundário do país. Assim, para este autor, o ano de 1931 é o verdadeiro divisor de águas no ensino de LE, a ponto de poder-se falar, na história do ensino de línguas no Brasil em “antes” e “depois” de 1931. É verdade que houve tentativas anteriores de modernização. A reforma Rivadávia Correa, de 1911, fala em “feição prática” no estudo de LE, enquanto a reforma C. Maximiliano, de 1915, preconiza o domínio da produção oral e da compreensão escrita em Inglês, Alemão e Francês, sem “vacilar nem recorrer freqüentemente ao dicionário” (Moacir, *apud* Chagas, 1957, p. 88)

Aparentemente, entretanto, as instruções dessas duas “reformas” permaneceram restritas a itens pontuais, e ainda assim sem que tenha havido qualquer tentativa de aplicação prática dessas recomendações. A reforma Campos parece ser a primeira tentativa de imprimir uma feição sistemática ao ensino de LE no Brasil, baseada numa referência metodológica teórica explícita, no caso, a MD, inspirada nas instruções ministeriais francesas de 1902. Entretanto, Chagas (1957) comete uma incongruência quando, ao mesmo tempo em que admite uma inspiração imediata da instrução francesa de 1902, informa aos seus leitores que “as Instruções Metodológicas da reforma [de 1931] parecem identificar o sistema que preconizam com o ‘método direto’ da última fase” (p.91). De fato, ao colocar no mesmo plano as instruções ministeriais francesas de 1902 e o que ele chama de “método direto da última fase” Chagas não se dá conta de que na França, desde o final da primeira década do século, críticas em relação à MD, partindo de vários de seus próprios teóricos, já se faziam ouvir. Logo depois da Grande Guerra, essas críticas tornam-se mais incisivas, o que terminará por conduzir, a partir dos anos 20, a um refluxo teórico-metodológico, caracterizado por um “ecletismo técnico” que pretende oferecer equilíbrio e medida aos “excessos” da MD. Dos anos vinte aos início dos anos sessenta, assim, o ensino de LE, na França, será dominado pela vigência da Metodologia Ativa (MA) (Puren, 1988), que pretende ser, na prática, um compromisso entre certos princípios da MT e aqueles defendidos pela MD. As

instruções ministeriais francesas de 1902, portanto, nada têm a ver com o que Chagas chama de “método direto da ultima fase”. Pelo contrário, essas instruções pertencem a um momento histórico em que a MD luta para afirmar-se e legitimar-se como metodologia escolar universalmente instituída no ensino secundário oficial francês. Mesmo uma instrução ministerial como a de 1908, quando a MD começa a receber as primeiras críticas, dá mostras do vigor combativo com que os princípios da MD são ardorosamente defendidos. No caso da presença da L1, reza a instrução,

*pode-se admitir que ele [o professor] prepare na primeira aula, com a ajuda da tradução, as questões que ele proporá aos alunos. Mas que desde a segunda aula, que isto termine e que **jamais, jamais** o professor pronuncie uma palavra francesa para fazer adquirir o significado de uma palavra: ele não tem necessidade disso. Que ele não tolere tampouco que uma única palavra da língua materna seja dita por um aluno sublinhada nesse texto. (apud Puren, op.cit., p. 124. Os grifos pertencem ao próprio texto da instrução ministerial).*

Dessa forma, a modernidade no ensino de LE chega ao Brasil com trinta anos de atraso em relação ao país que a instituiu oficialmente em seu sistema escolar e, quando, na própria França, compromissos metodológicos já desenhavam uma proposta metodológica que, em muitos pontos, pretendia marcar um afastamento significativo em relação às concepções fundadoras da MD. Chagas (1957), com uma fé que nos comove e faz sorrir ao mesmo tempo, denomina “a ultima fase do método direto” de “método científico”. Ao descrever as características do método científico Chagas escreve que

*ao emprego exclusivo do novo idioma no decorrer das lições acrescentou-se um salutar ‘sempre que possível’. A **gramática permaneceu indutiva, porém de estudo obrigatório nas fases mais***

avançadas do curso. A tradução e a versão, que haviam desaparecido totalmente dos planos de ensino mais progressistas, encontraram novamente um lugar de relevo na verificação da aprendizagem, sob determinadas condições trechos seguidos, vocabulário já estudado anteriormente, etc. (p. 72. O grifo é meu).

Uma experiência importante, a que Chagas se refere, e que permaneceu entretanto como iniciativa isolada, foi a tentativa de implantação da MD no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931, descrita por Carneiro Leão, em seu livro *O Ensino das Línguas Vivas (uma experiência brasileira)*, e que vale a pena expor aqui com algum detalhe. Em 1931, o diretor do Colégio Pedro II, Henrique Dodsworth, nomeia uma comissão, da qual o próprio Carneiro Leão faz parte, encarregada de elaborar as Instruções que vão organizar o novo ensino de línguas no Colégio. Entre os artigos que compõem essas Instruções, os que nos interessam particularmente estipulam que:

Artigo 1º — O ensino de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colegio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundario a que este serve de padrão, terá caráter nimiramente [sic] prático e será ministrado na propria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula [...]

DO ENSINO DIRETO

Art. 2º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1º — A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução equivalente do vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível [...]

§ 3º — *Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer à língua portuguesa para explicações que ainda não podem ser dadas pelo método direto.*

Art. 11º — *As noções de gramática, ministradas durante os dois anos de ensino, deverão ser deduzidas pela própria observação dos discentes e nunca apresentadas pelo professor auxiliar sob forma teórica ou abstrata de regras.*

§ Único — *Para este fim, e somente nos casos de extrema necessidade, poderá o professor auxiliar recorrer ao idioma nacional, cujo emprego cessará imediatamente, uma vez que a compreensão se faça.* (Carneiro Leão, 1935, pp. 8-10. Os grifos são meus; a ortografia e a acentuação do original foram mantidas).

À leitura dessas instruções fica claro, pela preponderância concedida às dimensões intralingual e implícita, a inspiração da MD, o que é aliás abertamente reconhecido pelos membros da comissão organizadora dessas instruções. Por outro lado, esse ensino direto permanece em boa medida circunscrito aos primeiros anos do curso. Assim é que para o Francês, a LE mais prestigiosa da época (em 1932, ano em que os cursos diretos começaram efetivamente a ser postos em prática no Colégio Pedro II, foram constituídas para essa língua “trinta e seis classes de primeira e segunda série”), Carneiro Leão afirma que “toda conquista para a apreensão verbal da língua, toda possibilidade de expressão oral deve ser estabelecida nos dois primeiros anos de curso. Em 168 horas de cinquenta minutos têm os alunos de compreender a língua corrente, de exprimir-se na língua estudada” (p. 20). Entretanto, na seqüência do texto o autor nos informa que :

No final desse ano, no fim das 168 horas, devem [os alunos] encontrar-se em condições de

iniciar a tradução dos escritores contemporâneos e de começar a verter, do vernáculo para o idioma estudado, trechos das nossas antologias. Isto é, devem possuir, a par da possibilidade de receber as explicações e de dar as lições exclusivamente no idioma estudado, um conhecimento de gramática suficiente à compreensão das belezas da língua literária, escrita. Para isso têm, no terceiro ano, duas horas semanais de estudo. Nesse ano, a tradução e a versão, ao lado da cultura gramatical tornam-se parte obrigatória do programa. Todo ensino, porém, será feito unicamente na língua ministrada (ibid). (os grifos são meus)

Temos aqui uma amostra muito clara das ambigüidades e hesitações que Puren (1988) notará também no caso francês quando se trata de passar dos estágios iniciais do aprendizado de uma LE para estágios mais avançados desse aprendizado, exigindo do aprendiz competência e desempenho mais elaborados, ou seja, quando se atinge o momento de abordar o chamado nível 2. Tudo se passa como se, a partir do momento em que se trata de ir além dos estágios iniciais do aprendizado de uma LE, não houvesse outras alternativas que não a retomada dos procedimentos tradicionais do ensino dedutivo gramatical explícito e dos exercícios consagrados de tradução e versão. A questão dos procedimentos a adotar no nível 2 permanecerá em aberto e estará presente, de uma forma ou de outra, nos desenvolvimentos metodológicos posteriores, sempre que se tratar de avançar além dos estágios iniciais do aprendizado de LE (Puren, 1988).

Uma segunda reforma, em 1942, a reforma Capanema, coloca-se, segundo Chaga (1957), ainda sob a inspiração da MD, mas orientada ao mesmo tempo no sentido do que Chagas denomina o “método científico”. Dessa forma, a reforma Capanema reserva um lugar para os procedimentos da Metodologia Tradicional, com o ensino dedutivo da gramática e o uso da tradução-versão. Ao comentar o uso dos

procedimentos oriundos da MT recomendados nas Instruções da reforma Capanema, Chagas fala em “deslocamento” da gramática e da tradução, cujo emprego, “ocasional” e “excepcional” durante as primeiras séries do curso, tornar-se-á “sistemático” na última. Mas a despeito do seu zelo e entusiasmo reformadores, Chagas é obrigado a constatar, amargamente, a reduzida, na verdade reduzidíssima penetração da MD na escola brasileira.

Decorridos treze anos de sua execução [da reforma Capanema, de 1942] já podemos verificar mais de uma vez, com o mesmo desencanto de antes, que as suas disposições ainda não saíram da letra dos regulamentos [...] Com efeito, que se faz ainda em nossos ginásios e colégios, em matéria de idiomas estrangeiros, além da gramatiquice inoperante ou do indefectível 'leia- e-traduza? Muito pouco, na verdade. (Chagas, op.cit., pp. 98-99).

O balanço crítico de Chagas ecoa na análise que Puren (1988) faz dos resultados da implantação da MD nos liceus e colégios franceses. Para Puren, é possível falar de fracasso da MD, quando se compara suas ambições com o que se passou efetivamente nas salas de aula. As razões desse fracasso são de duas ordens: de um lado, razões de ordem externa, relacionadas com as condições com as quais a MD teve de haver-se no momento de sua implementação: o reduzido número de horas, no total da carga horária escolar, dedicado ao ensino de LE, a quantidade excessiva de alunos em cada turma e, sobretudo, a insuficiência da formação profissional dos professores de LE, pois a MD, com sua ênfase na oralidade, sua exigência de participação ativa do aluno nas atividades propostas na sala de aula, sua recusa da L1 — pelo menos para os principiantes — seu tratamento indutivo da gramática, exigia “uma reciclagem metodológica maciça dos professores, que não foi jamais organizada e uma formação inicial adaptada”(Puren, op.cit., p. 192). Se somarmos tal despreparo ao conservadorismo da escola enquanto instituição teremos um quadro provavelmente não muito diferente daquele existente nas escolas

brasileiras e do qual queixa-se Chagas. Por outro lado, se a MD fracassa em suas ambições, isso se deve também a razões de ordem interna a sua própria constituição, e que estão na base de suas limitações, como as insuficiências da psicologia da aprendizagem que lhe serve de referência e da descrição gramatical, lexical e cultural da LE que ela utiliza (Puren, op.cit. p. 191 e segs.). Entretanto, a despeito de suas insuficiências — ou justamente por causa delas — o rompimento da MD com os procedimentos consagrados da MT, além de inaugurar a modernidade no ensino/aprendizagem de LE, vai colocar em circulação, de uma vez por todas, questões que ainda hoje são nossas contemporâneas e que as propostas metodológicas seguintes tentarão, de uma maneira ou de outra, responder. E é para elas que nos voltaremos agora.

1.8. A METODOLOGIA AUDIOVISUAL

Enquanto na França, como vimos, o longo período que se estende dos anos vinte até o início dos anos sessenta foi marcado, em termos metodológicos, por um refluxo da onda renovadora da MD, refluxo esse que conduziu a uma série de compromissos entre a MD e a MT que acabaram cristalizando-se numa formação metodológica denominada Metodologia Ativa, a próxima vaga renovadora, virá, dessa vez, dos Estados Unidos, com a Metodologia Audio-oral (MAO). Um fenômeno interessante, e que diz muito das relações existentes entre o mundo da educação em geral e do ensino/aprendizagem de LE em particular, é o fato de que, de maneira ainda mais clara e ostensiva do que na MD, a renovação metodológica surgida com a MAO deveu-se a contingências históricas e sociais externas, extrínsecas ao pensamento e à prática pedagógica em LE. De fato, foi a entrada dos americanos na Segunda Guerra e as necessidades estratégicas e militares que incluíam o domínio de línguas estrangeiras que obrigou o exército americano a elaborar um programa maciço de aprendizagem de LE, em inglês sob a sigla ASTP (*Army Specialised Training Program*) envolvendo 15.000 estudantes distribuídos por

55 *colleges* e universidades, estando incluídas no programa quinze línguas diferentes (Puren, 1988).⁹

Os profissionais aos quais o Exército americano apelará para conduzir as tarefas de elaboração, organização e aplicação dos cursos, foram os lingüistas, pois como bem nota Puren, os lingüistas americanos, ao contrário dos seus colegas franceses (e dos lingüistas europeus, em geral, acrescento) interessaram-se sempre pelo ensino/aprendizagem de LE, a cisão entre lingüistas e professores de LE tendo lugar tardiamente, mais precisamente em 1924, quando os primeiros deixarão a *Modern Language Association*, que reunia os professores de LE do país para criar sua própria associação, a *Linguistic Society of America*. (Puren. op. cit. p. 289). As condições que cercaram este ensino foram absolutamente excepcionais, desde a organização dos cursos, a distribuição da carga horária, (“ quinze horas de trabalho coletivo por grupos de dez” sendo que “seis aulas de duas horas, sob a direção de um assistente, eram consagradas exclusivamente à prática oral da língua estrangeira e **três aulas de uma hora, sob a responsabilidade do professor lingüista, ao ensino teórico da fonética, do vocabulário e da gramática**” idem, p. 290. O grifo é meu), o número de alunos por turma, até a seleção dos estudantes, que deveriam ter passado por testes preliminares de inteligência e aptidão, além de possuírem formação universitária.

Como se vê, uma combinação de fatores absolutamente única, que, aliada a uma intensa motivação dos aprendizes envolvidos (é preciso não esquecer que esses aprendizes estariam muito em breve envolvidos com o uso efetivo das LEs que aprendiam em situações de enorme responsabilidade e até mesmo de risco de vida potencial) explica o sucesso espetacular do assim chamado “Método do Exército”. Mas o que me chama particularmente a atenção é o fato de que, nesse momento, embora o aparato teórico mobilizado pelos lingüistas americanos, no que concerne à psicologia da aprendizagem, seja de extração behaviorista e, no que tange à seleção, organização e gradação do material lingüístico a inspiração provenha da lingüística distribucional, uma parte importante do tempo é dedicada, como acabamos de ver, ao ensino *teórico* da gramática, o que implica, é claro, o recurso à reflexão

metalingüística e, conseqüentemente, ao aprendizado explícito e à formação de um saber explícito. E isso é ainda mais interessante quando se sabe que, no aproveitamento que será feito mais tarde, no final dos anos cinquenta, dos princípios postos em prática no “Método do Exército”, toda explicitação gramatical, ou de forma geral, todo apelo a *démarches* de natureza dedutiva, explícita, reflexiva, será prescrita pela Metodologia Audio-oral.

Com efeito, um novo concurso de circunstâncias históricas, o acirramento das tensões entre as duas superpotências da época, os Estados Unidos da América e a União Soviética, a assim chamada Guerra Fria, e o lançamento em órbita do *Sputnik* pelos soviéticos em 1957 vão provocar uma reviravolta extraordinária na educação americana, resumida na Lei de Defesa Nacional sobre o Ensino de 1959, que promove o ensino das ciências e das línguas estrangeiras ao status de disciplinas de importância nacional. Para se ter uma idéia da mudança, basta saber que, de 13 cursos existentes nas escolas americanas, em dois anos esse número chega a 400! (Puren, op. cit. p. 294). Como nos anos 40, mais uma vez serão os lingüistas os responsáveis pela elaboração de programas e cursos e, é claro, as teorias de referência, tanto na Lingüística quanto na Psicologia, serão o distribucionalismo e o behaviourismo. É assim que, a partir dos fundamentos fornecidos pelo “Método do Exército”, surgirá a MAO, concebida especificamente para a situação escolar. Mas, desta vez, ao contrário do que ocorrera com a preparação em LE dos militares americanos, a fase de reflexão metalingüística é suprimida. Trata-se agora de fazer com que o aprendiz manipule, a partir dos eixos paradigmático e sintagmático que estruturam a organização da língua, uma série de exercícios de substituição e transformação. Pela repetição e memorização, o aprendiz, supunha-se, chegaria a um nível de automatismo que lhe asseguraria a aplicação da regra, sem que houvesse apelo a atividades de caráter reflexivo sobre a língua. Como se sabe, a famosa restrição da Lingüística estrutural americana em relação ao significado, aliada à recusa behaviourista de noções tachadas de “mentalismo”, só poderiam colocar sob rigorosa quarentena a questão, fundamental, da compreensão. A anedota seguinte, reportada

por Puren, pode dar bem uma idéia do espírito reinante naqueles anos de estrita obediência audio-oralista:

“J.GUENOT conta assim a conversa que ele teve em maio de 1959 com um professor de Francês que o guiava numa visita à Army Language School de Monterey, nos E.U.A:

— A gramática é um conjunto de hábitos, continua meu guia. A fim de fazer com que nossos estudantes os adquiram, nós enfatizamos a prática, o treinamento cotidiano.

— [J. G.] Em detrimento da compreensão, talvez?

— Meu guia pára, olha-me.

— Mas, perfeitamente ! Para quem quer falar uma língua, a prática é mais importante que a explicação” (1959, citado por Puren, 1988, p.305).

A Metodologia propriamente audio-visual é uma criação especificamente francesa e, embora sua ascendência imediata possa ser encontrada na MAO americana, a MAV francesa afasta-se, em pontos importantes, da ortodoxia audioralista anglo-saxã. Como na MAO, a MAV funda-se sobre a prioridade concedida à língua falada e na frase como unidade lingüística primária mas, ao contrário da MAO, os diálogos propostos como insumo aos aprendizes preocupam-se com a apresentação da interação verbal em situação, isto é, levando em conta todos os elementos, lingüísticos e não-lingüísticos, que fundam o significado de uma determinada interação languageira entre os interlocutores. A questão do significado, portanto, teve, na constituição da MAV, um lugar significativo na elaboração de materiais pedagógicos para o ensino de LE na França, e sobretudo para materiais concebidos para o ensino do Francês como língua estrangeira, disciplina agora tradicionalmente conhecida nos meios acadêmicos franceses sob a sigla FLE (*Français Langue Étrangère*). Essa atenção concedida ao significado devia-se ao fato

de que a psicologia da aprendizagem que servia de referência à MAV francesa inspirava-se em tradições intelectuais muito diferentes do behaviourismo, a psicologia da Forma (Gestalt) e o construtivismo piagetiano. Essas são as fontes que irão modelar a constituição do que veio a ser denominado a “metodologia estrutural-global audio-visual”, concebida num trabalho conjunto de duas equipes diferentes, a *École normale supérieure* de Saint-Cloud, na França, e o Instituto de fonética da Faculdade de Letras de Zagreb, na então Iugoslávia. Além disso, ao contrário dos E.U.A. , que durante as três primeiras décadas do século XX, nas escolas secundárias e Universidades, mantiveram o ensino de LE nos moldes fornecidos pela MT, não tendo experimentado nenhuma renovação tal como a vivida na França com a implantação da MD, os franceses podiam referir-se a uma tradição renovadora anterior, a da MD, o que sem dúvida não deixou de ter conseqüências sobre a elaboração da MAV.

Por outro lado, a marca da influência da MAO americana é evidente, afirma Puren, nos exercícios de substituição sobre o eixo paradigmático, calcados diretamente na análise distribucionalista americana, com sua ênfase na limitação lexical e na manipulação de um número restrito de estruturas. Esses exercícios introduzem um elemento praticamente inédito na tradição francesa, já que a MD não os utilizou e a MA deles se serviu de forma esporádica e pontual. Mas o ponto que realmente nos interessa aqui é o fato de que a utilização sistemática desse tipo de exercício conduzirá a uma radicalização dos procedimentos concernentes à questão da explicitação gramatical, visto que:

“Mais que o próprio procedimento dos exercícios de substituição, é a sua nova função na MAV, a saber, permitir a censura de toda explicitação gramatical, que constitui uma ruptura com as tradições direta e ativa, nas quais a abordagem indutiva desembocava necessariamente sobre uma formalização da regra. Uma tal censura encontra-se em todos os cursos audiovisuais, mesmo

naqueles de inspiração 'estrutural-global audio-visual', que não utilizam os exercícios de substituição. Neste caso também, a influência da MAO parece inegável" (Puren, op. cit. p. 313. O grifo é do autor).

Há aqui dois pontos que precisam ser destacados: A MD, embora assumindo, nos momentos iniciais do curso de LE, procedimentos indutivos no ensino da gramática, pressupunha que o desenvolvimento adequado, necessário, desse ensino deveria terminar pela explicitação da regra, portanto pelo apelo a procedimentos dedutivos, explícitos. A MAO americana e a MAV francesa radicalizam e dão o passo que faltava no tratamento das questões gramaticais: a interdição pura e simples de procedimentos explícitos no tratamento dessas questões. A gramática, portanto, torna-se aquilo que se *faz*, pela utilização dos famosos exercícios estruturais, mas de que não se deve falar. De toda maneira, essa censura gramatical é coerente com os princípios da psicologia da aprendizagem behaviourista, fundados sobre as noções de estímulo, contingências de reforço e repetição, o aprendizado de uma língua consistindo “num processo mecânico de formação de automatismos” (Gaonac’h, 1991, p.26). O que surpreende é a adoção de uma tal censura na MAV, já que esta metodologia, como vimos, baseava-se em pressupostos teóricos bem distintos daqueles que sustentavam a psicologia behaviourista.

Como se sabe, a crítica feita por Chomsky ao livro de Skinner, *Verbal Behaviour*, e o desenvolvimento do programa gerativo tiveram uma imensa influência no domínio do estudo da linguagem, a um ponto que se pôde mesmo escrever que não é exagerado considerar que, pelo alcance e profundidade de suas análises empíricas e pela atenção concedida aos problemas de teorização, o programa gerativo dominou os estudos lingüísticos de uma forma tal que aqueles mesmos que nele não se inscreviam diretamente foram por ele afetados — seja para dele se distinguirem, ou mesmo para a ele se oporem (Milner, 1995). A influência da revolução chomskiana não deixou intocados os domínios da então recentíssima disciplina da Lingüística Aplicada (essa denominação data dos anos cinquenta), a despeito das

reticências emitidas pelo próprio Chomsky sobre a pertinência das proposições da Lingüística e da Psicologia para o ensino de línguas. De toda maneira, o clima intelectual naquele momento é de questionamento da metodologia audio-oral e é nesse clima de rejeição aos princípios da metodologia anterior e a partir dos fundamentos cognitivistas chomskianos (Ellis, 1990) que são elaboradas, nos anos sessenta, duas propostas metodológicas, o Anti- Método cognitivo (*Cognitive Anti-Method*) e o Método Cognitivo do Código (*Cognitive Code Method*).

1.9. O ANTI-MÉTODO COGNITIVO E O MÉTODO COGNITIVO DO CÓDIGO.

Embora nenhum desses métodos tenha tido muita repercussão na sala de aula, seu interesse histórico é inegável (Ellis, 1990) pois as propostas que eles apresentavam para o ensino de LE mostram como a Lingüística Aplicada da época tentava levar em conta, nos princípios pedagógicos que eles sustentavam para a condução desse ensino, o conhecimento acumulado naquele momento sobre a aquisição de L1, especialmente no caso do Anti-Método Cognitivo. Além disso, e esse é o ponto que mais nos interessa, o exame desses métodos confirma ainda uma vez, o movimento pendular da evolução metodológica no que diz respeito à questão da gramática, da reflexão metalingüística, ou seja, dos problemas relacionados ao foco na forma em geral.

O Anti-Método Cognitivo é, sem dúvida, aquele que oferece as propostas de caráter mais radical para a época, como se pode ver nesse resumo feito por Ellis (1990) dos princípios teóricos que o sustentavam:

- 1) *O aprendizado de uma segunda língua é controlado mais pelo aprendiz do que pelo professor.*
- 2) *Os seres humanos possuem capacidades inatas para o aprendizado de línguas.*
- 3) *Não é preciso prestar atenção à forma lingüística para adquirir uma L2.*

4) *O aprendizado de línguas na sala de aula não é um processo cumulativo.*

5) *Os erros dos aprendizes fazem parte do processo de aprendizagem e, portanto, são inevitáveis.*

6) *A interferência da L1 é resultado da ignorância.* (Ellis, 1990, pp.35-38).

Desses seis princípios, os que nos interessam particularmente são, sem dúvida, os princípios 3 e 4. De fato, ao afirmar a inutilidade do foco na forma para a aquisição de LE, o anti-método cognitivo reafirma um princípio que a MAO já sustentava, mas há uma diferença importante no Anti-Método Cognitivo. Para a MAO o foco na forma está presente o tempo todo, nos exercícios estruturais de substituição e transformação praticados a partir dos eixos paradigmático e sintagmático, mas os princípios que organizavam esses exercícios nunca eram objeto de explicitação, muito menos de reflexão, em virtude do princípio de censura à explicitação gramatical, como vimos. O Anti-Método Cognitivo, por outro lado, simplesmente recusa qualquer atenção à forma, indutiva ou dedutiva, apoiando-se na aquisição de L1 para justificar a recusa do foco na forma. No fundo, se despirmos esse princípio de seus roupéis gerativos e cognitivistas, o que encontramos aqui é, ainda uma vez, o velho apelo ao “método natural”, antigo *leitmotif*, obstinado, quase obsessivo, que percorre desde sempre a reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem de LE.

O princípio 4 amplia a proposição do princípio anterior. Com efeito, para o Anti-Método Cognitivo, o aprendizado de LE não se dá pela acumulação sempre crescente de itens discretos da LE, exatamente o que Rutherford (1987) chama de “entidades estruturais acumuladas”. Ao contrário, para o Anti-Método Cognitivo, o aprendizado de LE tem lugar de forma global, abrangendo grandes fatias da LE como um todo. A seleção, separação e gradação de itens lingüísticos apresentados aos aprendizes de forma gradual e cumulativa são considerados como procedimentos artificiais pelos defensores do Anti-Método Cognitivo. O desdobramento lógico dessa visão do aprendizado de LE consiste no apelo aos “contextos naturais” de

aprendizado, sem nenhum tipo de manipulação do insumo oferecido ao aprendiz (Ellis, 1990). De forma muito interessante, o que temos aqui é uma antecipação da recusa krasheniana na seleção e gradação dos itens gramaticais num programa de ensino de LE e, como em Krashen, o mesmo apelo aos procedimentos naturais no ensino de LE.

O Método Cognitivo do Código inscreve-se também na perspectiva mentalista e cognitiva chomskiana, mas sua visão do processo de ensino/aprendizagem de LE será muito diferente daquela proposta pelo Anti-Método Cognitivo. O Método Cognitivo do Código propunha que a consciência e a percepção das regras da LE precedem o uso dessas regras, e seus proponentes derivavam essa crença na distinção feita por Chomsky entre os conceitos de competência (*competence*) e desempenho (*performance*), identificando, assim, a noção de competência com o saber explícito de regras gramaticais e a de desempenho com o uso efetivo dessas regras. Dessa forma, o aprendizado de LE deveria começar pela conceituação e análise das formas lingüísticas. A diferença entre a MAO e o Método Cognitivo do Código, nesse aspecto, não poderia ser maior. A MAO, como vimos, censurava qualquer tentativa de explicitação gramatical e seus procedimentos exigiam uma abordagem estritamente indutiva. O Método Cognitivo do Código, muito ao contrário, propunha justamente o oposto, uma abordagem conceitualizante, reflexiva, analítica e dedutiva dos fatos gramaticais. O importante, para os defensores desse método, é fazer com que os aprendizes tenham uma apreensão prévia do funcionamento da LE, essa apreensão prévia constituindo a base sobre a qual o desempenho será construído. É aqui que aparece uma outra diferença em relação à MAO: se, para essa última, a prática consistia nos mecanismos de repetição exaustiva de exercícios estruturais conduzindo enfim à fixação de novos hábitos lingüísticos, para o Método Cognitivo do Código é fundamental que os aprendizes tenham a oportunidade de utilizar criativamente a LE em contextos que se aproximem o máximo possível das situações de uso vividas pelos locutores nativos dessa LE em situações de comunicação autêntica. Como nota Ellis, problemas teóricos não faltavam no Método Cognitivo do Código, o mais evidente deles consistindo na identificação entre competência e saber

explícito de regras gramaticais, já que, para Chomsky, a noção de competência referia-se ao conhecimento abstrato das regras subjacentes ao uso da língua por um locutor ideal.

De acordo com Ellis, como vimos, o impacto desses dois métodos na sala de aula de LE foi mínimo. Por um lado, as propostas do Anti-Método Cognitivo pareciam extremadas para a época, enquanto, por outro, o Método Cognitivo do Código não se distinguia suficientemente, a despeito de sua preocupação com a prática significativa da língua, da MT. Os anos setenta irão testemunhar um inflexão significativa nos rumos do desenvolvimento das Ciências da Linguagem, das concepções reinantes entre essas ciências e a Lingüística Aplicada e o surgimento, dos dois lados do Atlântico, de concepções, que, mais uma vez, orientarão a área do ensino/aprendizagem de LE no sentido da significado e da comunicação, fazendo-se assim um impasse aparente sobre o foco na forma e a reflexão metalingüística. E é para esses anos e seus desdobramentos posteriores no domínio do ensino/aprendizagem de LE que nos voltaremos agora, numa última escala nessa nossa breve viagem metodológica.

1.10. A ABORDAGEM COMUNICATIVA.

O que chama imediatamente a atenção nesta seção é, sem dúvida, o seu título. Com efeito, todas as outras concepções metodológicas precedentes ostentam o termo *Metodologia*. Pela primeira vez uma concepção metodológica de ensino/aprendizagem de LE parece renunciar a esse termo e apresenta-se sob a denominação de “abordagem”, o que induz a pensar em qualquer coisa de aproximativo, impreciso, indefinido. De fato, uma característica marcante da Abordagem Comunicativa (AC) é a heterogeneidade dos aportes teóricos aos quais ela irá recorrer (Bérard, 1991). Essa heterogeneidade teórica pode ser explicada pelas circunstâncias do momento histórico no qual surge a AC. A partir dos anos setenta começa a ficar claro que as esperanças uma vez depositadas na Lingüística como a ciência-piloto a servir de paradigma para todas as outras ciências humanas

revelavam-se excessivas. Por outro lado, assiste-se a um movimento de diversificação interna à própria Lingüística e que conduzirá à constituição de diversas disciplinas abordando de distintos pontos de vista o fenômeno multifacetado da linguagem : Sociolingüística, Psicolingüística, Etnografia da Comunicação, Análise do Discurso, Pragmática (Bérard, 1991, p.17), entre outras, a um ponto tal que, doravante, será mais apropriado falar em Ciências da linguagem, a Lingüística não sendo mais que uma disciplina entre outras a tomar a linguagem como seu objeto de estudo.

Esse duplo desenvolvimento, (v. n. 5), resultou, numa tradição como a francesa, no abandono do termo Linguística Aplicada e na constituição de uma nova disciplina, a Didática de Línguas Estrangeiras (DLE), a qual, rejeitando o “imperialismo” da Lingüística, buscará constituir-se como disciplina autônoma. No cadinho das elaborações teóricas que contribuíram para a constituição da AC pode-se destacar as noções de competência de comunicação (Hymes, 1984; Canale e Swain, 1980; Moirand, 1982), e ato de fala (Austin, 1970 e Searle, 1972). Em termos da elaboração do conteúdo dos programas de ensino as diferenças em relação à MAV não poderiam ser maiores: enquanto os conteúdos da MAV organizam-se em termos de estruturas, a AC organiza seus conteúdos em termos do conceito de *funções comunicativas*, constituindo assim os programas nocionais-funcionais. De uma maneira geral, é possível discernir, dentre as diversas contribuições teóricas constituindo a AC, “certas linhas de força definindo-se em relação a esses aportes teóricos: **ensinar uma competência de comunicação, apreender o discurso na sua dimensão global, privilegiar o sentido**” (Bérard, 1991, p. 31. O grifo é da autora).

Almeida filho (1993) na sua análise das características definidoras do ensino comunicativo de línguas aponta a atenção ao significado, o estímulo à expressão da subjetividade do aprendiz, a tolerância com relação à L1, a atenção ao papel das variáveis afetivas, como estando entre os aspectos caracterizando um ensino de LE realmente comunicativo. De fato, o ensino comunicativo é definido por este autor como sendo “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo [língua-alvo] para realizar ações de verdade na interação com outros

falantes usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1993, p. 47). Daí segue-se, naturalmente, que Almeida Filho considere a atenção ao significado e o incentivo à expressão da subjetividade do aprendiz como as características gerais fundadoras, exigências incontornáveis, de um ensino de línguas que pretenda denominar-se comunicativo. Dentre as características específicas de um ensino comunicativo indicadas por Almeida Filho (1993), duas devem ser destacadas, pois tratam de questões capitais para a condução da intervenção pedagógica. A primeira diz respeito à subjetividade do aprendiz, e consiste na “representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica” (p. 43). A segunda põe em cena um aspecto da intervenção pedagógica que a AC problematizou, e que diz respeito à avaliação da proficiência. Com efeito “a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala /escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas”(idem, ibid.) é uma prática de sala de aula que Almeida Filho inclui como característica definidora do que ele denomina “a postura comunicativa de aprender e ensinar LE na escola”(idem, ibid.)

Como se vê, existe um consenso sobre a centralidade do sentido, do significado, da interação compreendida como algo relevante, implicando a subjetividade do aprendiz, quando se trata de definir as características da AC.

Mas o ensino da competência comunicativa, por um lado, e a organização do conteúdo dos programas em termos nocionais-funcionais, por outro, não conseguem fazer esquecer a antiga obsessão do ensino/aprendizagem de LE, aquela que diz respeito ao ensino do *noyau dur* gramatical da língua. Num momento de grande voga da AC, Coste (1985), já reconhecia que “em todas as discussões suscitadas pelas abordagens ditas ‘funcionais-nocionais’ ou ‘comunicativas’ volta com insistência a indagação: ‘E a gramática?’ (Coste, 1985, p. 14). A questão da gramática, assim, não poderia deixar de estar presente nas novas orientações interacionais, discursivas, comunicativas seguidas pelo ensino/aprendizagem de LE e isso por uma razão bem simples: as dificuldades teóricas e práticas colocadas pela articulação entre os componentes da competência comunicativa e a articulação entre atos de fala e

conteúdo gramatical. E é justamente esta fresta teórico-prática que esse trabalho pretende discutir, tentando fazer incidir o debate sobre as conexões entre o aprendizado explícito *versus* aprendizado implícito e o ensino da gramática de uma LE.

1.11. DESCRIÇÃO DO TEXTO.

Nessa introdução, procurei explicitar ao leitor as inquietações que deram origem a este trabalho, bem como descrever as circunstâncias nas quais essas inquietações deitavam suas raízes e que estão na origem do presente texto. À medida que eu a redigia, começou a ficar claro para mim a necessidade de situar a questão do foco na forma, do ensino da gramática de LE, e as suas oscilações e reviravoltas em torno da dimensão explícito-implícito, no seu desenvolvimento histórico, a fim de que o leitor pudesse ter uma justa apreciação, ainda que sucinta, da importância e da centralidade do tema no domínio do ensino/aprendizagem de LE. O ensino/aprendizagem de LE sofre de uma curiosa amnésia seletiva e parece estar sempre disposto a embarcar na próxima formulação metodológica ignorando em bloco todas as elaborações metodológicas anteriores. Mas se quisermos fazer inteiramente justiça é preciso notar que a própria pesquisa na aquisição de segunda língua nem sempre orientou-se pela necessária precaução ao recomendar determinados procedimentos para a sala de aula de LE (Gass, 1995).

No que se segue, discuto, no capítulo 2, a questão do aprendizado e do saber explícito e implícito, suas definições, as relações existentes entre eles e as concepções teóricas que prevêem um espaço possível para o saber explícito na sala de aula de LE.

No capítulo 3 ponho em cena a questão do ensino da gramática e o debate sobre a viabilidade desse ensino na sala de LE contemporânea.

No capítulo 4, vamos entrar, enfim, na “caixa preta” que é a sala de aula de LE e examinar como, efetivamente, a professora-sujeito concebe e organiza as relações entre forma e sentido na sua prática pedagógica.

No capítulo 5, finalmente, ofereço um resumo crítico do projeto empreendido e apresento as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 2

2. DO EXPLÍCITO AO IMPLÍCITO: A TENSÃO ENTRE OS SABERES

“Meu objetivo não é pensar novo, mas pensar justo” (André Comte-Sponville, *Traité du désespoir et de la béatitude 1: Le mythe d’Icare*, 1984)

A história do ensino de LE, de forma geral, e especialmente a do ensino da gramática de LE, pode ser resumida, nos seus contornos essenciais, a dois grandes projetos pedagógicos, a duas concepções radicalmente divergentes da sala de aula de LE e das condutas pedagógicas que nela devem ter lugar. De fato, como notam Besse e Porquier (1984), duas convicções antagônicas têm-se enfrentado ao longo dessa história. Para a primeira, a internalização da gramática de uma LE na sala de aula pode ter lugar de forma semelhante àquela que organiza a interiorização da gramática da L1 ou da LE adquirida de forma “natural”, isto é, fora da situação institucional de um estabelecimento escolar, mediante as interações sociais dos aprendizes com os falantes nativos, situação de aprendizagem que caracteriza propriamente a experiência vivida pelos aprendizes de uma L2. Para a segunda, a interiorização da gramática estrangeira só pode ter lugar de acordo com processos diferentes daqueles que orientam a aquisição da L1 ou da LE em situação não-institucional. Essas convicções, escrevem Besse e Porquier,

conduziram a dois projetos pedagógicos divergentes constantemente presentes na história da didática das línguas, mesmo que nem sempre no mesmo pé de igualdade. O primeiro visa a reproduzir ou a criar em classe condições de apropriação tão próximas quanto possível daquelas das línguas naturais. Ele investe preferencialmente na imitação, na repetição, na associação, na comunicação, na interação. O segundo, que pressupõe que a

apropriação institucional é necessariamente 'artificial', especula de preferência sobre a reflexão, o raciocínio, a formação intelectual (Besse e Porquier, 1984, p. 74).

Não é difícil perceber que estamos aqui na presença da dimensão explícito-implícito, pertencente ao domínio das estratégias de ensino do professor de LE de que fala Stern (1983) e que, como vimos, corresponde à opção explícito-implícito no campo do aprendiz. Mas o quê, precisamente, os termos *explícito* e *implícito*, quando aplicados à cognição humana em geral, e ao aprendizado de línguas em particular, querem dizer? Quais seriam as características definidoras de cada um deles? Qual a relação existente entre eles? Seriam estes dois tipos de aprendizado (e os saberes deles resultantes) circunscritos a compartimentos estanques, irreduzíveis um ao outro, ou haveria, ao contrário, comunicação, interação, em suma, alguma forma de “passagem” entre eles?

No domínio da aquisição de conhecimento, da aquisição e uso de habilidades, os seres humanos seguem processos de aprendizado denominados, pela Psicologia Cognitiva, processos de aprendizado explícito e processos de aprendizado implícito, servidos por duas formas de memória, explícita e implícita, e que resultam em representações mentais e organização do conhecimento distintas, denominadas saber explícito e saber implícito (Ellis, N. , 1994; Ellis, R., 1990, 1994, 1997; Donaldson, 1993; Paradis, 1994) ou, como em Anderson (1980) saber declarativo (*declarative knowledge*) e saber operatório (*procedural knowledge*).

Uma primeira definição, ainda não-técnica, dos saberes explícito e implícito consiste em distinguir entre *saber* e *saber que se sabe* (Donaldson, 1993). Com efeito, o conhecimento que os seres humanos têm sobre o mundo

não é homogêneo. Em alguns casos podemos dizer prontamente o que sabemos — dizê-lo aos outros ou a nós mesmos. Podemos investigar nosso conhecimento e refletir sobre ele. Esse é o conhecimento explícito. Ele é explicado em detalhes,

acessível ao exame e à indagação minuciosos. Mas aquilo que sabemos nem sempre está à disposição para ser inspecionado. Parte dele pode estar obscuro” (Donaldson, 1993, p.30).

Essa área encoberta, de acesso difícil à investigação, é o que chamamos de saber ou conhecimento implícito. Temos aqui uma primeira definição, ainda em termos muito gerais, dessas duas formas de representação do conhecimento. N. Ellis (1994) propõe uma definição mais técnica e precisa da natureza dessas duas formas:

O saber implícito é a aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um estímulo ambiental complexo por um processo que ocorre natural e simplesmente, sem operações conscientes. O saber explícito é uma operação mais consciente, em que o indivíduo constrói e testa hipóteses em busca de uma organização estruturada. A aquisição de conhecimento pode, assim, ter lugar implicitamente (uma abstração não-consciente e automática da natureza estrutural do objeto de conhecimento obtida através da experiência numa dada situação), explicitamente através de aprendizado seletivo (com o aprendiz buscando informação, construindo e testando hipóteses) ou, porque podemos comunicar usando a linguagem, explicitamente via regras dadas (assimilação de uma regra como consequência de instrução explícita (N. Ellis, 1994, pp. 1-2).

O interessante a notar nessa definição é que, enquanto o saber implícito aparece como constituído como um fenômeno unitário cuja característica principal é a ausência de consciência dos procedimentos que conduzem à sua aquisição, o saber explícito divide-se em dois tipos, aparentemente caracterizados por um grau crescente

de consciência, da parte dos sujeitos, das operações efetuadas para a aquisição do conhecimento. No primeiro tipo, a atividade cognitiva espontânea dos sujeitos consiste na elaboração e testagem de hipóteses a respeito da forma como o objeto de conhecimento se estrutura e organiza, sem a presença de instrução ou explicação formais, explícitas (isto é, sem a presença daquilo que usualmente denominamos *intervenção pedagógica*), sobre a organização desse objeto. O segundo tipo consiste justamente na exposição de regras, na explicitação e na comunicação, mediante a linguagem, da organização de um dado objeto do conhecimento.

A distinção entre saber explícito e saber implícito é concebida por Ryle (1949), a partir de sua crítica ao dualismo mente-corpo cartesiano, que ele chama de “o dogma do Fantasma na Máquina”, como a distinção entre “saber como” (*knowing how*) e “saber algo” (*knowing that*). O saber como, diz Ryle, é uma disposição, que envolve o desempenho de determinadas habilidades. Mas não precisamos confundir essa disposição com as noções de reflexo ou hábito. Ao contrário, o exercício de uma disposição implica a obediência a regras, cânones e critérios. Todavia, daí não se segue que o exercício efetivo dessa disposição implique a observância, *ao mesmo tempo*, de uma regra teórica seguida de sua aplicação prática. Para Ryle, há pontos em comum entre essas duas noções, quando, por exemplo, falamos em saber tocar um instrumento ou quando dizemos que esquecemos a palavra alemã para *faca*. As divergências aparecem, porém, quando damos conta de que, embora seja apropriado indagar sobre as bases ou as razões que alguém apresenta para defender uma opinião, seria incongruente fazer esse tipo de pergunta a respeito das habilidades (*skills*) das pessoas. Para Ryle, o *saber como* é primário, no sentido de que ele precede a reflexão teórica, que, esta sim, constitui uma das características do *saber algo*. Será exatamente isto que, num outro contexto e a partir de uma outra área do conhecimento, dirão, como veremos em breve, Winter e Reber (1994), a propósito do saber implícito, ao chamá-lo de primitivo.

A distinção entre *saber como* e *saber algo* é, no cenário teórico contemporâneo, crucial para os professores de LE, pois à diferença de outras disciplinas do currículo escolar, mais do que a aquisição sistemática de um conjunto

de enunciados e proposições a respeito de uma dada área do conhecimento sobre o mundo (a Física, por exemplo) ou sobre a evolução da Humanidade ao longo do tempo (como a História), que constituem um *saber*, trata-se de fabricar uma prática, uma proficiência, um *saber-fazer* enfim, que se manifesta na apropriação, no uso efetivo da LE pelo aprendiz. É claro que o interesse central dos professores e dos aprendizes de LE está na aquisição do saber-fazer, muito mais do que na construção de um simples saber.

No terreno específico da aquisição de L2 (e, é claro, também de LE), Rod Ellis é um autor particularmente importante para o tema que ora nos ocupa. Como Stephen Krashen, Ellis é um pesquisador que tem mostrado muito interesse pela interação entre teoria e prática no domínio da Linguística Aplicada, preocupando-se, como Krashen, com as repercussões que a elaboração teórica e a pesquisa empírica no terreno das disciplinas da Aquisição de Segunda Língua e da Linguística Aplicada podem ter sobre a teoria e a prática da Pedagogia de Línguas (L2 e LE).¹⁰ Em publicações sucessivas ao longo dos anos noventa (1990, 1993, 1994, 1997), Ellis procurou elaborar, a partir da reflexão teórica sobre as relações entre o saber explícito e o saber implícito, o que ele denomina (1990) de “teoria integrada de aquisição de segunda língua em situação institucional” (*integrated theory of instructed second language learning*). A maneira como Ellis concebe as relações entre os dois tipos de conhecimento é o fato central da sua elaboração teórica, que será examinada em breve com mais vagar. No momento, o que nos interessa é seguir a evolução dos conceitos de saber explícito e saber implícito na obra desse autor.

Em 1990, Ellis definia o saber explícito como “um saber representado conscientemente na mente do aprendiz e que pode ser expresso sob demanda”(p. 183). Já o saber implícito é caracterizado como um saber constitutivo da habilidade do aprendiz em usar a LE. É um saber “subconsciente e operatório, embora não necessariamente inteiramente automático” (p. 184). Em publicações mais recentes (1994, 1997) Ellis expõe de forma mais detalhada os conceitos em questão:

*No caso da linguagem, o conhecimento
explícito refere-se ao conhecimento que é analisado*

(no sentido de que ele existe independentemente dos exemplos reais de seu uso), abstrato (no sentido de que ele toma a forma de alguma generalização subjacente ao comportamento lingüístico real) e explicativo (em termos de que a base lógica do conhecimento é compreendida independentemente de sua aplicação). Sua característica definidora é, talvez, o fato de que ele esteja disponível para o aprendiz como uma representação consciente. Assim, se a tal for instado, o aprendiz será capaz de dizer o que ele ou ela sabe (Ellis, 1994, p. 84).

Por outro lado, Ellis oferece uma definição mais fina do saber implícito, já que ele distingue dois tipos de saber implícito, o saber formulaico e o saber baseado em regras. Ambos são intuitivos, pois é pouco provável que o aprendiz tenha consciência de que houve aprendizagem, não tendo, assim, consciência da presença e da posse desse saber. O saber formulaico, segundo Ellis, consiste no domínio de frases e expressões feitas internalizadas pelo aprendiz como unidades não analisadas, isto é, adquiridas pelo aprendiz como um todo, sem que tenha havido análise das partes constituintes da unidade lingüística adquirida. Os falantes nativos também possuem este tipo de saber, assim como o saber implícito baseado em regras, o que lhes permite decidir sobre a gramaticalidade de uma frase. O conhecimento implícito das regras de uma L2/LE, para Ellis, é precisamente o que constitui o sistema da interlíngua do aprendiz. Em grande parte oculto, o saber implícito só se manifesta no desempenho do aprendiz e, nesses termos, diz Ellis, ele pode ser entendido como sendo um saber operatório. O saber implícito, acrescenta Ellis, pode ser explicitado mediante reflexão sobre as regras subjacentes, o que é exatamente o que fazem os linguistas. Enfim, Ellis (1994) adverte contra a confusão entre saber explícito e articulação metalingüística desse saber, pois o saber explícito “pode existir na mente do aprendiz independentemente de sua articulação. Ele não depende, assim, do conhecimento metalingüístico, embora em muitos casos ele esteja intimamente ligado

a este último, visto que a terminologia metalingüística fornece ao aprendiz ferramentas que podem ser usadas para construir conhecimento explícito” (pp. 84-85).

Para Paradis (1994), o saber explícito

refere-se ao saber do qual os indivíduos estão conscientes e que são capazes de verbalizar se a tal forem instados; daí sua caracterização como memória declarativa (Cohen, 1984). Pode ser conscientemente (e mesmo laboriosamente) aprendido, concentrando-se sobre o que deve ser retido na memória. Seu conteúdo pode ser posteriormente reconduzido à atenção consciente e verbalizado. Quando algo não pode ser verbalizado, está-se, não obstante, consciente do conteúdo do conhecimento que se tem. Mesmo que não sejamos capazes de descrever verbalmente, digamos, a diferença entre dois vinhos, podemos relatar que percebemos (e portanto sabemos) que há uma diferença (Schmidt, 1990) (Paradis, p.394).

O conhecimento (ou o saber) implícito é definido por Paradis como “o saber inferido a partir do desempenho dos indivíduos mesmo que eles próprios não tenham consciência da natureza desse saber (Lewandowsky, Dunn e Kurner 1989). Ele é implícito no sentido de que não é ostensivo” (ibid).

Berry e Dienes (1993), por sua vez, definem o aprendizado implícito como um aprendizado sobre a estrutura de um determinado estímulo ambiental sem que exista necessariamente volição deliberada de aprendizado por parte dos sujeitos, isto é, o aprendizado tem lugar independentemente da intenção de aprender dos sujeitos. O produto do aprendizado é de difícil verbalização, ou seja, os sujeitos têm dificuldades tanto em descrever o conteúdo do que sabem quanto em articular as regras às quais eles obedecem na condução de seus desempenhos. De fato, os sujeitos

podem mesmo não ter consciência de que essas regras existem e que são elas que orientam esses desempenhos. Para Winter e Reber (1994), na base do aprendizado estão dois sub-sistemas complementares, implícito e explícito; o primeiro é um processo automático operando independentemente da consciência, enquanto o segundo tem lugar dentro dos limites da consciência, utilizando como ferramentas a formação e a testagem de hipóteses. Estes dois autores resumem dessa forma as características definidoras do aprendizado implícito: este aprendizado é um

(a) processo generalizado, inconsciente e indutivo, sensível às regularidades subjacentes e às regras que estruturam o ambiente; (b) o saber derivado dessas regularidades é representado de forma tácita e abstrata; (c) embora este saber permaneça tipicamente resistente à inspeção consciente, ele pode ser utilizado para orientar decisões e julgamentos; (d) enquanto um processo geral de cognição, ele não é exclusivo de qualquer domínio ou funcionamento específico do conhecimento, e é considerado como sendo extensivo a todas as modalidades sensoriais (Winter e Reber, 1994, p. 118).

Para esses autores, duas características essenciais do subsistema implícito consistem, em primeiro lugar, no fato de que ele opera independentemente do funcionamento e do controle da consciência, e em segundo lugar, que o processo de aprendizado implícito possui a capacidade de organizar representações de complexidade considerável, o que, segundo os autores, são requisitos indispensáveis a qualquer teoria que pretenda dar conta da aquisição da linguagem.

Seria inútil continuar enumerando definições. O que vimos até aqui é suficiente para dar ao leitor uma idéia adequada do que os conceitos de saber e aprendizado explícito e implícito põem em jogo e de suas características mais evidentes. Melhor será, a esta altura, tentar estabelecer o que essas várias definições

têm em comum. Em primeiro lugar, como o leitor não deve ter deixado de notar, todas as definições colocam o saber explícito sob o domínio da consciência, enquanto o saber implícito é visto como pertencendo ao terreno daquilo que está abaixo dessa aparente linha divisória que é a consciência; assim, o saber (e o aprendizado) implícito seria um saber do qual se poderia dizer que é um saber não-consciente, ou sub-consciente.¹¹ Naturalmente, se a linha divisória separando os limites de cada um dos saberes é a consciência, uma decorrência lógica do fato de termos a consciência funcionando como um divisor de águas é a possibilidade que têm os sujeitos de verbalizar o conteúdo daquilo que eles sabem. Assim, como vimos, todas as definições apresentam o saber explícito como um saber passível de verbalização, o que já não se dá com o saber implícito. Mas aqui Ellis e Paradis introduzem uma nuance nada desprezível: para o segundo, como vimos, o fato de que os sujeitos não sejam capazes de verbalizar diferenças percebidas não significa que eles não tenham consciência da existência dessas diferenças. Ellis, por outro lado, procura dissociar saber explícito e saber articulado metalingüísticamente. N. Ellis (1994) também estabelece uma distinção mais fina quando se trata do saber explícito, ao diferenciar entre um saber construído pela operação cognitiva de formação e testagem de hipóteses e aquele elaborado a partir da comunicação e da instrução explícitas de regras, pelo intermédio da linguagem, isto é, pela via da intervenção pedagógica. Essas nuances anunciam um tema que será desenvolvido com mais vagar a seguir e que é essencial para este debate. Com efeito, ao introduzir tais nuances, Ellis e Paradis permitem-nos pensar não numa dicotomia rígida, posta em termos absolutos, entre os dois saberes, mas num contínuo, ou seja, na noção de *graus* de consciência.

Berry e Dienes (1993), são os únicos a enunciar claramente o que está presente de forma implícita nas definições do saber e do aprendizado implícitos oferecidas pelos outros autores citados: o aprendizado implícito não depende da volição dos sujeitos. Assim, o aprendizado pode ter lugar, mesmo que os sujeitos não tenham a intenção de aprender. Enfim, todos os autores são unânimes ao caracterizar o saber implícito como um saber operatório, isto é, como responsável por muitas das condutas e da interação dos humanos com o meio ambiente e entre si. O saber

implícito, assim, permearia praticamente toda a cognição humana, abrangendo todos os registros sensoriais (Howard, 1983) visuais, auditivos e táteis. À parte as distinções finas introduzidas por Ellis, Paradis e N. Ellis, as convergências das definições oferecidas é notável, o que confirma o consenso reinante entre os teóricos e pesquisadores que se debruçaram sobre o tema quando se trata de definir a natureza e as características desses saberes. A polêmica começa, de fato, quando o que está em questão é a relação existente entre eles. Pertenceriam esses saberes a compartimentos rigidamente estanques, sem que haja qualquer comunicação entre eles? Pode o saber explícito transformar-se, com o tempo, em saber implícito e vice-versa? No caso específico da aquisição de LE, as posições cristalizaram-se em torno da hipótese da *não-interface*, a hipótese da *interface* e a hipótese da *interface fraca*. Para a primeira dessas hipóteses, não há qualquer tipo de comunicação ou conversão entre os saberes explícito e implícito, já que eles são de natureza distinta e, portanto, irredutíveis um ao outro. Para a segunda, o saber explícito, formado pela exposição a regras explícitas fornecidas pela intervenção pedagógica pode transformar-se em saber implícito pela via da prática. Para a última, enfim, o papel do saber explícito, ainda que reduzido, quando comparado àquele que lhe é atribuído na hipótese da interface, continua a desempenhar um papel significativo no processo de aquisição de LE, funcionando como um facilitador da aquisição.

Certamente, dentre todas as elaborações teóricas suscitadas pela questão das relações entre o saber explícito e o saber implícito, quando se trata da aquisição de LE, o Modelo do Monitor, denominado mais recentemente (1985 e 1994) de Hipótese do Insumo, de Stephen Krashen, tem tido considerável repercussão (e outro tanto de críticas) não só pela elegância e simplicidade dos seus construtos, mas também, como já disse, pelo interesse desse teórico e pesquisador pela prática pedagógica. Como a prática pedagógica é um dos interesses principais deste trabalho, parece-me bastante apropriado iniciar o debate a respeito da relação entre os saberes a partir das posições teóricas assumidas por este pesquisador.

2.1. A HIPÓTESE DO INSUMO

Como se sabe, Krashen apresenta sua Hipótese do Insumo como uma articulação entre cinco hipóteses:

1. A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem
2. A Hipótese da Ordem Natural
3. A Hipótese do Monitor
4. A Hipótese do Insumo
5. A hipótese do Filtro Afetivo

Juntas, essas cinco hipóteses pretendem dar conta da variedade e multiplicidade dos fenômenos da aquisição de LE. Trata-se, portanto, de uma teoria que pretende abarcar amplamente o fenômeno da aquisição de uma língua outra que a L1, capturando as características fundamentais desse fenômeno. Dessas cinco hipóteses, a mais importante, segundo o próprio Krashen (1982) é a hipótese da aquisição-aprendizagem. Esta hipótese postula a existência de duas formas distintas e independentes, por meio das quais os aprendizes adultos desenvolvem competência numa LE, *aquisição e aprendizagem*. A aquisição é concebida como um processo subconsciente, idêntico àquele que preside a aquisição da L1 pelas crianças. O resultado da aquisição, a competência adquirida, é igualmente subconsciente. O processo de aquisição é ativado sempre que os aprendizes engajam-se no uso da língua para a comunicação. O julgamento sobre a gramaticalidade das frases na LE dá-se de forma intuitiva, por meio de uma espécie de percepção lingüística, que alerta os aprendizes sobre a correção dos enunciados.

A aprendizagem, por outro lado, é um processo consciente, e diz respeito ao conhecimento das regras da língua, à consciência da existência dessas regras e à capacidade de falar sobre elas. Como o próprio Krashen reconhece (Krashen e Terrel, 1983, p. 27),¹² a distinção aquisição/aprendizagem é bastante próxima da distinção entre saber explícito e saber implícito. A dicotomia aquisição-aprendizagem, por sua vez, repousa sobre um construto que lhe é essencial, o da existência de um dispositivo mental inato, presente em todos os humanos, o famoso DAL – Dispositivo de

Aquisição da linguagem chomskiano¹³ (*Language Acquisition Device*, LAD, em inglês) que, acionado por estímulos lingüísticos externos, seria o responsável pela aquisição da L1 pelas crianças. O acesso a este dispositivo não desaparece com o passar do tempo. Pelo contrário, diz Krashen, a Hipótese da aquisição/aprendizagem sustenta que “adultos podem ainda adquirir uma segunda língua e que a habilidade para ‘ganhar’ ou absorver uma nova língua não desaparece com a puberdade como alguns têm sustentado, mas permanece conosco quando adultos” (Krashen e Terrel, 1983, p. 26). A dicotomia aquisição/aprendizagem não sustenta que aprendizes adultos alcançarão em todas as instâncias níveis de competência semelhantes aos dos falantes nativos, nem tampouco especifica quais aspectos da LE são adquiridos e quais os aprendidos.¹⁴ Ela afirma, simplesmente, que os aprendizes adultos podem, tanto quanto às crianças, ter acesso ao dispositivo de aquisição da linguagem (Krashen, 1982).

No centro da Hipótese da Aquisição-Aprendizagem está a tese da não-conversão entre os saberes. Para o nosso autor, a aprendizagem não se transforma em aquisição, o saber aprendido não se converte em saber adquirido. “Um ponto muito importante que também precisa ser afirmado, escreve Krashen, é que a aprendizagem não se ‘transforma’ em aquisição. A idéia de que primeiro aprendemos uma nova regra, e eventualmente, através da prática, adquirimo-la, é largamente difundida e pode parecer intuitivamente óbvia para algumas pessoas” (Krashen, 1982, p. 83). O saber aprendido, para Krashen, teria como função apenas “editar” a produção do saber adquirido. Este é, precisamente, o conteúdo da Hipótese do Monitor. Segundo esta hipótese, a aprendizagem, processo consciente, teria como única função monitorar, editar, corrigir, os enunciados produzidos pelo sistema adquirido, ou seja, pelo processo de aquisição. O Monitor, é portanto, um mecanismo que pertence ao domínio da consciência, domínio restrito, pois, para Krashen, regras formais, aprendizado consciente, têm um papel muito restrito no uso de uma LE. De fato, Krashen estabelece três condições muito específicas para que o Monitor possa atuar: o aprendiz deve dispor de tempo suficiente para refletir sobre uma dada regra e seu

uso; o aprendiz deve ter sua atenção dirigida para a forma ou a correção do enunciado; enfim, o aprendiz deve conhecer a regra.

Além disso, Krashen sustenta que apenas um número reduzido de regras é efetivamente dominado pelos aprendizes, pois o que pode ser monitorado é um número muito restrito do total das regras de uma dada língua natural descrita pelos lingüistas. Mesmo esse número restrito diz respeito às regras efetivamente aprendidas pelos melhores aprendizes. Esse número reduzir-se-ia ainda mais quando aplicado às regras realmente empregadas na produção do aprendiz. Ainda assim, essas regras só seriam usadas pelos aprendizes que Krashen denomina “usuários ótimos do Monitor” (*optimal Monitor-users*), categoria na qual, dada a diversidade manifesta no desempenho dos aprendizes, muitos certamente não poderiam ser incluídos.

Quanto à questão da apresentação das regras, de forma dedutiva ou indutiva, pelo professor de LE, esta é uma questão secundária, já que “tanto o aprendizado indutivo quando o dedutivo são aprendizagem. Nem um nem outro têm a ver diretamente com a aquisição subconsciente da língua” (Krashen, 1982, p. 113). Isto significa que, para Krashen, tanto o ensino dedutivo da gramática quanto o indutivo focalizam a atenção dos aprendizes sobre a forma dos enunciados, enquanto o processo de aquisição lida com o sentido e não com a forma. Ora, o foco na forma só poderá conduzir, segundo Krashen, à aprendizagem, e nunca à aquisição. Enfim, a visão que Krashen apresenta da gramática, termo que para este autor norte-americano é sinônimo de aprendizagem consciente (Krashen, 1982), leva-o a conceder ao ensino da gramática de LE apenas dois papéis possíveis, o de Monitor ou o de “assunto ou matéria de disciplina”, isto é, o estudo da língua enquanto objeto de estudo escolar e acadêmico. Já vimos o papel periférico que Krashen concede ao Monitor. Quanto ao ensino da gramática enquanto disciplina escolar ou acadêmica, Krashen condescende em creditar-lhe o bônus extra da satisfação intelectual (para aqueles interessados no estudo da estrutura da língua) experimentada na tomada de consciência explícita do que foi previamente adquirido. O ensino da gramática enquanto disciplina pode resultar em aquisição quando feito utilizando-se a própria língua-alvo em questão. Assim, sustenta Krashen, não é o foco sobre a forma que conduz à aquisição, mas sim

o uso da língua-alvo como fonte de insumo compreensível (certamente no nível $i + 1$, isto é insumo contendo amostras da língua-alvo um pouco além do nível dos aprendizes no momento) abordando assuntos que interessem e pareçam relevantes aos aprendizes num ambiente afetivo favorável à redução do filtro afetivo. (Hipótese do Filtro Afetivo). O sentimento que os aprendizes têm de que o foco na forma é a causa do seu progresso na LE é, para Krashen, uma ilusão, já que não é o foco na forma da língua-alvo o responsável pelo progresso da aquisição, mas sim o insumo compreensível oferecido na língua-alvo. A diferença é sutil, diz Krashen:

Com efeito, tanto alunos quanto professores enganam-se a si mesmos. Eles acreditam que é a disciplina em si, o estudo da gramática, que é responsável pelos progressos dos estudantes na aquisição da segunda língua, mas na realidade seu progresso vem do meio e não da mensagem. Qualquer disciplina que sustentasse o interesse dos alunos funcionaria da mesma forma, no que concerne à aquisição da língua-alvo, e isso tanto quanto ela exigisse o uso intensivo dessa língua-alvo (Krashen, 1982, 20).

Temos aqui, assim, um resumo das idéias de Krashen sobre as questões que dizem respeito a este trabalho. Como nota Ellis (1994) as concepções de Krashen pouco mudaram, permanecendo em grande parte inalteradas ao longo dos anos. De todo modo, pode-se perceber, se não uma mudança de posição, pelo menos uma diferença de ênfase nos pontos de articulação da sua elaboração teórica. Assim é que, num primeiro momento (1978) sua teoria da aquisição de L2 recebe o nome de Modelo do Monitor, enquanto mais recentemente (1985) a articulação das suas cinco hipóteses ganha o título de Hipótese do Insumo. McLaughlin (1987), por exemplo, nota que o termo “teoria do Monitor” parece ter sido abandonado ao longo da evolução da reflexão teórica de Krashen. A escolha dos termos que apresentam a teoria Krasheniana não é certamente aleatória; assim, é legítimo pensar que as

formulações iniciais enfatizam o papel limitado da consciência no processo de aquisição da LE, ao passo que nos textos mais recentes Krashen prefere acentuar a concepção do insumo compreensível como o fator desencadeante decisivo para o processo de aquisição de LE. Tanto é assim que uma versão expandida (1994), de trabalhos publicados no início da década de 90¹⁵ é precisamente intitulada “*A Hipótese do Insumo e seus rivais*”. Nesse texto, Krashen contrapõe sua teoria a quatro concepções teóricas alternativas que ele denomina como: (1) a hipótese da construção de habilidades, (2) a hipótese da produção simples, (3) a hipótese da produção mais correção, e (4) a hipótese da produção compreensível. Toda a argumentação de Krashen aqui é construída em torno da defesa da noção de insumo compreensível como o verdadeiro responsável pela aquisição, incluindo-se aqui a aquisição da leitura. Assim, Krashen reivindica, na defesa da sua Hipótese do Insumo, que só o insumo compreensível pode responder pelos ganhos na proficiência do aprendiz, que o sistema a ser adquirido é complexo demais para ser aprendido de forma consciente, que, dada a pequena quantidade de enunciados e de correção desses enunciados oferecida ao aprendiz estes dois fatores são insuficientes para explicar em termos causais a aquisição e, enfim, que níveis altos de proficiência podem ser conseguidos sem correção de erros, sem produção ou produção compreensível e, claro está, sem análise consciente de regras da LE precedendo o uso (através da prática) da LE.

Como se vê, as alterações na ênfase concedida a determinados pontos da teoria não modificaram nada do que, para Krashen, é realmente fundamental: a suficiência do insumo e a aquisição como um processo operando abaixo do nível da consciência envolta num clima afetivo que lhe seja favorável. Não é de admirar que a Hipótese do Insumo tenha tido ampla repercussão entre os profissionais dedicados ao ensino de LE. Seus construtos, de contornos tão firmemente delineados, sua divisão esquemática entre aquisição e aprendizagem, sua rígida separação entre essas duas formas de aprender uma LE, e especialmente a atenção e o interesse que Krashen sempre demonstrou pela aplicação de sua teoria à prática da sala de aula de LE, tornaram seus escritos de fato muito atraentes aos professores de LE. Mas um exame um pouco mais atento de construtos como a hipótese do filtro afetivo e mesmo a

hipótese do insumo não dizem nada de propriamente novo aos professores de LE e aos educadores em geral. Como escreve Dunlop (1994), a propósito dos escritos de Krashen “o que é verdadeiro não é novo, e o que é novo não é verdadeiro”. À parte o que há de taxativo numa formulação como essa, o que há efetivamente de novo no construto (talvez fosse preferível falar em metáfora, em vez de hipótese) da hipótese do filtro afetivo? Os professores de LE (e também os de outras disciplinas, certamente) sempre souberam da importância, para a aprendizagem, da criação e manutenção de um clima de confiança e segurança entre os participantes do grupo capaz de reduzir a tensão e a ansiedade na sala de aula e de estimular e favorecer a participação efetiva dos aprendizes. A idéia de um filtro afetivo em alta ou em baixa de acordo com o estado emocional, as características da personalidade, as atitudes em relação à língua-alvo e sua cultura e, enfim, as circunstâncias afetivas envolvendo a situação de aprendizagem, sem dizer nada de realmente novo, oferece uma imagem bastante feliz de certas visões da prática educacional que já são parte integrante do patrimônio da cultura de ensinar e aprender (pelo menos no Ocidente) de professores e aprendizes.

Pode-se dizer outro tanto da Hipótese do Insumo. A noção de que a exposição à língua estrangeira (inclusive na sua forma oral) e aprendizagem formam um par indissociável já pode ser encontrada, como vimos (v. cap. 1), num autor dos Quinhentos, como Montaigne. Tudo está lá, nessa passagem dos *Essais*: a exposição contínua e prolongada à LE nas situações vividas no cotidiano (o que chamamos hoje de “imersão” ou “banho linguístico”), um clima afetivo de confiança e respeito para com o aprendiz (“sem chicote e sem lágrimas”, diz Montaigne), o abandono das rebarbativas regras de gramática, e, enfim, de maneira geral, a idéia de que a aquisição da língua estrangeira, o Latim, no caso de Montaigne, deva ter lugar fundamentalmente pela interação comunicativa ente o mestre e o aprendiz. Temos aqui um exemplo daquela outra vertente pedagógica de que falam Besse e Porquier (1984), baseada na interação e na comunicação, vertente que a escola, enquanto instituição hegemônica, terminou por relegar a uma situação mais ou menos periférica, mas que nunca desapareceu do pensamento pedagógico.

Assim, se as noções de filtro afetivo e de insumo compreensível não são exatamente uma novidade na reflexão e na prática pedagógicas e não são de natureza a despertar controvérsias acirradas, já não se pode dizer o mesmo da concepção krasheniana dos saberes como habitantes de compartimentos distintos e estanques e do Monitor (e, por conseguinte, da consciência) como um editor de poderes bastante limitados, atuando sobre uma porção muito reduzida do total das regras de uma língua natural, pois a concepção krasheniana da distinção e separação entre os saberes e o papel limitado que ele concede à consciência têm provocado um debate intenso entre pesquisadores interessados nessas questões. A tese da incomunicabilidade entre os saberes é certamente o ponto mais controverso, discutido (e discutível) da hipótese da aquisição-aprendizagem. Entretanto, subjacente a esta hipótese está uma justificativa teórica essencial para a sua fundamentação: a identidade do aprendizado de LE/L2 por crianças e adultos.

De fato, Krashen sustenta que aprendizes adultos dispõem do mesmo mecanismo subconsciente de aquisição da linguagem que as crianças que adquirem uma L1. Esta afirmativa tem-se mantido constante ao longo do pensamento do autor, a despeito das mudanças na ênfase concedida às hipóteses que compõem sua teoria da aquisição de L2. Assim, em Krashen 1982, o autor afirma que a aquisição é “um processo semelhante, **senão idêntico**, à maneira como as crianças desenvolvem habilidade na sua primeira língua” (p. 10). Em Krashen 1985 a aquisição é definida como “um processo subconsciente **idêntico, em todas as formas importantes**, ao processo que as crianças utilizam na aquisição de sua primeira língua”, enquanto a aprendizagem é um processo consciente, que resulta “em conhecimento sobre a língua” (p. 1; os grifos são meus). A insistência na analogia entre a aquisição de L1 pelas crianças e de LE por adultos é sem dúvida a pedra de toque da hipótese da aquisição-aprendizagem. Por meio dela Krashen faz uma afirmação importante para os propósitos deste trabalho, a saber, que o aprendizado e o saber implícitos são primários, no sentido de que são *anteriores* ao aprendizado explícito e à constituição do saber explícito. Mas seria realmente assim? O saber implícito, quando se trata de aquisição de LE é realmente primário? Por outro lado, que alternativa se contrapõe à

opção zero (Ellis, 1994) defendida por Krashen quando se trata da intervenção pedagógica dirigida para o foco na forma e, conseqüentemente, do papel marginal concedido ao aprendizado e ao saber explícitos? É o que veremos a seguir.

2.2. A QUESTÃO DA IDENTIDADE ENTRE A AQUISIÇÃO DE L1 PELAS CRIANÇAS E DE LE POR ADULTOS.

Em 1990, em um livro dedicado à aquisição de L2 em situação institucional, Rod Ellis afirmava, na exposição de sua teoria integrada do aprendizado de segunda língua em situação institucional (*integrated theory of instructed second language learning*) que nenhum dos dois saberes, explícito e implícito, é primário, no sentido da precedência de um sobre o outro no processo de aquisição da LE. Assim, para Ellis, o aprendiz poderia, num primeiro momento, adquirir uma determinada regra de forma explícita e, num segundo momento, adquirir a mesma regra implicitamente, ou vice-versa. Note-se que Ellis não afirma que haja conversão entre os saberes; pelo contrário, as duas formas de aprendizado e o saber delas resultantes permanecem separadas e distintas, o que aproxima a sua posição daquela sustentada por Krashen. Ellis afirma simplesmente que não há precedência ou prioridade no funcionamento de qualquer das duas formas de aprendizado. Ellis tampouco sustenta, como o fazem Winter e Reber (1994), que os dois tipos de aprendizado operem simultaneamente. Para Ellis, as duas formas de aprendizado sucedem-se no tempo, sem que essa sucessão temporal implique precedência ou hegemonia de uma sobre a outra. Por outro lado, a ênfase que Krashen coloca sobre o saber implícito não deixa dúvidas sobre a precedência que ele concede a esse saber no processo de aquisição, tanto mais quanto é o próprio Krashen (1982) quem afirma que a produção oral é comandada pelo saber implícito, e nunca pelo saber explícito, cabendo a este apenas editar, *depois*, a produção emitida por aquele.

De fato, pode-se realmente falar em precedência, anterioridade, de um saber em relação ao outro? Qual dos dois é efetivamente primário? A resposta pode estar no conteúdo do saber em questão, isto é, se estamos falando de L1 ou de L2 e LE.

Winter e Reber (1994) concebem o saber implícito como sendo, do ponto de vista da evolução, realmente primário. Desse ponto de vista, dizem estes autores, a espécie *Homo sapiens sapiens* é um produto do mesmo processo evolutivo presente em todos os organismos vivos. Assim, tanto física quanto mentalmente, todos os nossos sistemas estão relacionados com o mundo natural. Winter e Reber notam que a influência da teoria evolucionista de Darwin, muito forte nos primeiros modelos teóricos da mente propostos pela Psicologia do final do século XIX e início do século XX, foi mais tarde abandonada pelos Behaviouristas, assentados em seus princípios associonistas, e que mesmo a reabilitação do conceito de operações mentais promovida pela Psicologia Cognitiva deu-se a partir das perspectivas teóricas oferecidas pelos modelos computacionais e do processamento da informação. Ora, argumentam os autores, ao adotar o processamento computacional como metáfora definidora “a abordagem cognitiva pode ter perdido de vista o fato essencial de que a mente representa um conjunto de fenômenos orgânicos, biologicamente enraizados, moldados através de uma longa história de desenvolvimento evolucionário. Dito simplesmente, os modelos da mente precisam fazer sentido do ponto de vista evolucionista” (Winter e Reber, 1994, p. 134). Apoiando-se nos quatro princípios básicos da biologia evolucionista, os autores propõem uma visão da emergência das funções cognitivas que concebe a consciência como um subproduto do aumento da complexidade neurológica; se a consciência terminou por estabelecer-se como uma característica da espécie, isso se deve às vantagens adaptativas que ela conferia ao organismo que a possuía. Enfim, posto que a vantagem adaptativa da consciência é uma função que não é compartilhada através das espécies,¹⁶ conseqüentemente pode-se inferir que ela é um desenvolvimento relativamente tardio da história evolutiva, emergindo a partir de uma base inconsciente primitiva. Enfim, os argumentos que Winter e Reber põem em cena sustentam um pressuposto muito simples, quase um truísmo, reconhecem os autores, qual seja, que os processos cognitivos inconscientes antecedem a emergência da consciência. Na fórmula concisa com que os autores resumem sua posição, as propriedades dos processos cognitivos inconscientes

apontam todas para “o mesmo ponto básico: a primazia do implícito” (Winter e Reber, 1994, p. 135).

Winter e Reber fazem uma advertência ao leitor. Eles não pretendem apresentar uma teoria da aquisição da linguagem. Na verdade, a questão da linguagem é abordada por eles enquanto um caso particular do aprendizado implícito como parte do sistema cognitivo geral que permite aos seres humanos lidar com as regularidades encontradas no ambiente e utilizar o saber dele resultante na condução da vida cotidiana. Assim, ao contrário da concepção inatista chomskiana, a posição que eles sustentam não concede à faculdade de linguagem qualquer particularidade específica no conjunto das funções cognitivas humanas. O que sabemos sobre a constituição do cérebro humano ao longo de seu processo evolutivo parece reforçar a tese da precedência, em termos da filogênese, do aprendizado implícito. De fato, o neo-córtex, responsável pelos processos mentais superiores, é o mais recente de todos os nossos sistemas cerebrais, o sistema límbico, por outro lado, *locus* dos afetos e das emoções, sendo o mais antigo desses sistemas.

A visão que concebe o saber implícito como primário é admiravelmente resumida nestas palavras de Ryle (1949):

Aristóteles foi o primeiro a formular as regras do raciocínio correto, entretanto, os homens sabiam como detectar falácias antes que eles tivessem aprendido suas lições, assim como os homens, desde Aristóteles, e inclusive o próprio Aristóteles, normalmente conduziram seus argumentos sem fazer qualquer referência interna a suas fórmulas. Eles não planejam seus argumentos antes de construí-los. De fato, se eles tivessem de planejar o que pensar eles não pensariam absolutamente, pois este planejamento seria, ele próprio, não planejado. A prática eficiente precede a sua teoria (Ryle, 1949, pp. 30-31)

A primazia do saber implícito, assim, faz sentido quando se pensa na maneira como aprendemos sobre as coisas do mundo e como, a partir deste saber implícito, tácito, não-consciente, não-verbalizado, nós nos orientamos no mundo e conduzimos nossas ações cotidianas. Essa concepção do saber implícito também faz sentido quando aplicada à aquisição de L1 pelas crianças¹⁷. Obviamente, a aquisição de L1 é conduzida largamente, se não inteiramente, sobre a base do aprendizado implícito. Este é um fato incontestável (e incontestado) por qualquer lente teórica que se queira adotar, seja o inatismo chomkiano ou o construtivismo piagetiano. Mas se o aprendizado implícito (e o saber dele resultante) é primário se falamos das crianças e da L1, podemos dizer outro tanto quando se trata de adultos e de L2 ou LE? Krashen, ao aproximar a aquisição de L1 pelas crianças da aquisição de L2 por adultos e ao identificar nos segundos a permanência do dispositivo de aquisição da linguagem presente nas primeiras, sustenta exatamente a primazia do implícito. Mas seria mesmo assim? A aquisição de LE por adultos é realmente semelhante à da L1 pelas crianças?

Não está em questão aqui, certamente, essa extraordinária capacidade humana chamada “faculdade de linguagem”. Hagège (1984), por exemplo, concebe as línguas naturais como manifestações concretas da faculdade de linguagem inscrita no código genético da espécie *Homo sapiens sapiens*. Um exemplo espetacular dessa faculdade é apresentado por Dulay, Burt e Krashen (1982) na descrição que fazem esses autores do extraordinário aprendizado lingüístico que se dá entre os índios habitantes do rio Vaupés, na Amazônia, exemplo acabado de uma sociedade multilíngue.

Quase duas dúzias de línguas são faladas em uma pequena área povoada por grupos que totalizam cerca de 10.000 pessoas. Além disso, é costume nessa cultura indígena casar-se fora da língua do seu grupo — as pessoas devem encontrar parceiros que não falem a mesma língua! Em consequência, as crianças devem aprender pelo menos três línguas

desde o começo: a língua da mãe, a língua do pai e a língua franca da área (Tukano). Mais línguas são adquiridas enquanto o indivíduo cresce, e este extraordinário aprendizado lingüístico continua ao longo da adolescência, da idade adulta e mesmo da maturidade. (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 21)

Em termos individuais, o estudo de caso no.5, descrito por Harding e Riley (1986) é exemplar da aquisição sucessiva de duas línguas, o que, segundo os autores, é a definição do bilingüismo na criança. Harding e Riley descrevem assim o estudo de caso no.5:

Antoine, o primeiro filho de um casal franco-austríaco vivendo no Brasil, cresceu falando Português como sua primeira língua. Com a idade de três anos e meio mudou-se para a França com os pais. Em menos de dez meses, ele tinha esquecido todo seu Português exceto uma palavra, mas seu Francês, que até então tinha sido apenas receptivo, era quase 'nativo'. (Harding e Riley, 1985, p. 41).

O caso dos índios do rio Vaupés e o de Antoine são exemplares da extraordinária capacidade humana que é a faculdade de linguagem. Eles atestam cabalmente a capacidade que os seres humanos têm de adquirir, além de uma língua 1, uma língua 2, 3, 4 ..., etc.

Se a faculdade de linguagem não é certamente objeto de controvérsia, já não se pode dizer o mesmo da aquisição de L2/LE por adultos. Para Chomsky, como se sabe, o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD) é entendido como uma espécie de órgão mental, responsável pelo processo de internalização das regras que organizam uma dada língua natural. Mais recentemente, o termo LAD tem sido abandonado em favor do conceito de Gramática Universal (v. n. 4) (*Universal Grammar*) a partir da teoria dos Princípios e Parâmetros (*Government and Binding Theory*). Para a teoria dos princípios e parâmetros, a Gramática Universal consiste em

um conjunto de princípios gerais contidos em todas as línguas naturais, enquanto os parâmetros, a partir dos limites fixados por esses princípios, organizam-nos de formas determinadas, específicas para cada língua natural. As gramáticas das línguas naturais constituem, portanto, escolhas diferentes a partir de um mesmo conjunto de possibilidades. O conceito de órgão mental, entretanto, continua presente nessa nova configuração da teoria chomskiana. “Podemos, utilmente, pensar na faculdade de linguagem, na faculdade numérica e outras como órgãos mentais análogos ao coração ou ao sistema visual ou ao sistema de coordenação motora e planejamento” (Chomsky, 1980: 39 *apud* Cook, 1985).

A rigor, assim, o termo “aprendizado” para descrever a emergência e o desenvolvimento da linguagem na criança não é certamente o mais adequado, exatamente como não é adequado dizer que aprendemos a permanecer na posição ereta ou a andar. Se a constituição dos indivíduos, em termos orgânicos, for a usual, e se não houver acidentes de percurso (doenças ou acidentes incapacitantes) a postura ereta e a marcha bípede serão a conclusão esperada do desenvolvimento do organismo de um indivíduo pertencente à espécie *Homo sapiens sapiens*. Praticamente a mesma coisa pode ser dita da aquisição da L1 pela criança, do ponto de vista chomskiano. Para Chomsky, a aquisição da L1 é precisamente descrita como um processo de maturação, em conjunto com as condições ambientais (no caso, o insumo lingüístico ao qual a criança é exposta) de uma capacidade inata geneticamente determinada. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança não tem alternativa. Seu destino é, inelutavelmente, a L1.

É possível dizer a mesma coisa a respeito do aprendizado de LE por adultos?

Schachter (1988), ao comparar o sucesso universal das crianças no domínio de uma L1 e a “equipotencialidade” que elas possuem para qualquer língua natural com os resultados obtidos por aprendizes adultos de L2, nota que

os resultados obtidos por aprendizes de uma segunda língua após a puberdade contudo, são muito diferentes - tão diferentes que se pode imaginar porque alguém, ao observar unicamente os

resultados obtidos por aprendizes adultos de uma segunda língua pelo mundo afora aceitaria seriamente a hipótese de que o processo subjacente à aquisição de uma segunda língua seja o mesmo que o da primeira. (Schachter, 1988, p. 23)

As diferenças existentes entre os processos de aquisição de L1 e L2 ficam evidentes no exame de Bley-Vroman (1988) de dez características, que o autor considera como essenciais, do processo de aquisição de LE por adultos: ausência de sucesso geral garantido (característica considerada como a mais notável do aprendizado de LE por adultos, quando este aprendizado é comparado com a aquisição de L1 pelas crianças), fracasso geral, variação no sucesso, no curso e nas estratégias de aprendizado, variação dos objetivos que os adultos se propõem ao empreender o aprendizado de LE, correlação entre idade e proficiência, fossilização, intuições gramaticais indeterminadas, importância da intervenção pedagógica, o papel da evidência negativa no aprendizado de adultos e, finalmente, o papel dos fatores afetivos nesse aprendizado.

Uma dessas características, diz Bley-Vroman, a variação no nível de sucesso no domínio de uma LE é um “fato tão evidente que nunca se pensou ser necessário demonstrá-lo através de um estudo acadêmico formal” (Bley-Vroman, 1988, p. 20). De fato, afirma o autor, mesmo que fatores tais como a idade, o tempo de exposição à LE e estudo formal da língua permaneçam constantes, verifica-se uma variação substancial no sucesso alcançado por indivíduos diferentes. “Os adultos não apenas não são bem sucedidos, eles também fracassam em níveis diferentes”, escreve Bley-Vroman. Outras características, entretanto, tais como o como o fenômeno da fossilização,¹⁸ o papel da evidência negativa,¹⁹ a importância da intervenção pedagógica e o papel dos fatores afetivos suscitam controvérsias. Nenhuma dessas características está presente na aquisição de L1. As crianças não fossilizam, não precisam de evidência negativa, nem tampouco de intervenção pedagógica para construir e internalizar a gramática da L1. O que está em questão são o alcance e os limites da intervenção pedagógica e da evidência negativa no desenvolvimento da

interlíngua dos aprendizes adultos de LE. Ao contrário das crianças, os adultos parecem beneficiar-se da apresentação de amostras de evidência negativa. Embora professores e aprendizes de LE concordem intuitivamente sobre a necessidade e a utilidade da evidência negativa, a pesquisa empírica não permite ainda concluir de forma definitiva sobre a eficácia da evidência negativa no processo de aquisição da LE. De qualquer forma, no estado atual de nossos conhecimentos, é prematuro afirmar que a correção de erros é dispensável no ensino de LE (Bley-Vroman, 1988). Por outro lado, as crianças não parecem ser afetadas, no processo de aquisição, por fatores tais como tipo de personalidade, socialização, atitudes e motivação, questões de identidade individual e cultural, variáveis que podem ter muita importância na aquisição de LE por adultos e que estão relacionadas com o emaranhado complexo dos afetos e que se costuma denominar pela expressão “fatores afetivos”. No adulto, como diz Bley-Vroman, “o papel central do afeto no aprendizado de uma língua estrangeira é absolutamente indubitável”(Bley-Vroman, 1988).

Nada mostra tão bem a importância que os fatores afetivos têm no aprendizado de uma LE por adultos quanto a resposta que uma estudante japonesa de Inglês deu a um de seus professores, o qual a advertia que ela não deveria fazer reverências ao se dirigir em Inglês aos seus professores norte-americanos. Chocada, ela respondeu: “eu sei que os americanos não fazem reverências, mas esta é minha cultura e, se eu não fizer isto, eu não estarei mostrando respeito às pessoas, e não serei uma boa pessoa” (Kramersch e McConnel-Ginet, 1992b, citado por Kramersch, 1993). A estudante japonesa estava simplesmente reafirmando sua fidelidade a uma maneira de ser e de estar no mundo que é a da cultura à qual ela pertence. Mas, em um nível mais profundo, ela estava também reafirmando uma identidade pessoal. Nascermos numa dada cultura, apreendemos nossa identidade, o que somos e como somos por intermédio dessa cultura que nos cerca, nos envolve e da qual, num certo sentido, somos prisioneiros. As línguas naturais entrelaçam-se, inextricavelmente, às culturas que elas manifestam e representam. Inevitavelmente, olhamos outras culturas e outras línguas através das lentes de nossa cultura e de nossa língua, e esse olhar é investido de todas as representações — que o Tempo e a História encarregam-se de

criar — que temos de outras línguas e culturas. As resistências à internalização de um sistema lingüístico estrangeiro, os “bloqueios”, como dizem por vezes nossos aprendizes, podem ter raízes nessa constelação de fatores que denominamos de “afetos” e “fatores afetivos”. Quem sabe mesmo o fenômeno da fossilização não poderia ter, como uma de suas causas, essa fidelidade afetiva que liga o sujeito a uma língua e a uma cultura, garantindo-lhe uma identidade pessoal e coletiva da qual ele não pode — ou não deseja — separar-se?

Um aspecto capital da aquisição da L1 pela criança e do aprendizado de LE pelo adulto é o *momento* em que os dois eventos acontecem na história cerebral e mental do sujeito. Se refletimos um instante sobre as circunstâncias que cercam os dois tipos de aquisição uma distinção é imediatamente evidente: na criança, a linguagem desenvolve-se ao mesmo tempo em que tem lugar o desenvolvimento cerebral, com a expansão neuronal e a multiplicação das sinapses. É a partir deste cérebro jovem, plástico, em formação e em expansão que se desenvolverão as funções mentais superiores, dentre as quais a linguagem, de importância crucial para o desenvolvimento cognitivo humano.

Sacks (1998), ao interrogar-se sobre o papel da linguagem na formação da mente e ao investigar os efeitos da privação da linguagem (inclusive da língua de sinais) em crianças com surdez congênita, descreve um caso pungente, o de Joseph, de onze anos, cuja surdez congênita, percebida tardiamente, aos quatro anos de idade, valeu-lhe diagnósticos errôneos de “retardo” e “autismo”. No entanto, sua capacidade de distinguir, categorizar, generalizar, pareciam estar intactas, assim como sua inteligência visual.

sua inteligência visual — a habilidade de resolver quebra-cabeças e problemas visuais — era boa, contrastando com suas imensas dificuldades com os problemas de base verbal. Ele sabia desenhar, e gostava dessa atividade: fazia esboços do quarto, apreciava desenhar pessoas, “entendia” desenhos animados, “entendia” conceitos visuais.

Foi isso, sobretudo, que me transmitiu a sensação de inteligência, mas de uma inteligência em grande medida limitada ao visual. (Sacks, 1998, pp. 51-52)

Contudo, as limitações de Joseph eram dramaticamente evidentes quando se tratava da dimensão verbal e do domínio do simbólico que essa dimensão ao mesmo tempo contém e engendra:

*Joseph era incapaz, por exemplo, de contar como passara o fim de semana — de fato, não era possível perguntar a ele, mesmo na língua de sinais: ele não era capaz nem ao menos de entender a idéia de uma pergunta, muito menos de formular uma resposta. Não era apenas a língua que estava faltando: inexistia, estava patente, um claro senso do passado, de “um dia atrás” como algo distinto de “um ano atrás”. Havia uma estranha ausência de um senso histórico, a sensação de uma vida que não possuía uma dimensão autobiográfica e histórica, a sensação de uma vida que só existia naquele momento, no presente. (idem, *ibid.*)*

A descrição da aquisição da linguagem por gêmeos que apresentavam retardo de linguagem causado por problemas cerebrais, feita pelos neuropsicólogos soviéticos Luria e Yudovich é dramática. De inteligência normal, os gêmeos tinham, entretanto, enormes dificuldades na resolução de problemas, concepção de ação ou planejamentos complexos. A aquisição da linguagem provocou uma verdadeira revolução no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, descrita por Luria e Yudovich nestes termos: “toda a estrutura da vida mental de ambos mudou simultânea e acentuadamente [. . .] e passados seis meses, observamos o início de brincadeiras significativas [. . .] a possibilidade de atividade produtiva, construtiva, à luz de objetivos formulados [. . .] operações intelectuais que pouco antes disso

estavam em estado embrionário [. . .]” (Luria e Yudovich, 1958, apud Sacks, 1988, p.55).

Os casos de Joseph e dos gêmeos parecem indicar que as capacidades cognitivas de percepção, categorização, discriminação, em suma, de pensamento, já se encontram instaladas na mente infantil antes do desenvolvimento da linguagem. Para Sacks, “está claro que o pensamento e a linguagem possuem origens (biológicas) absolutamente separadas; que examinamos, mapeamos o mundo e reagimos a ele muito antes de aprender uma língua; e que existe uma enorme esfera de pensamento — nos animais e nos bebês muito antes da emergência da língua” (Sacks, op. cit. p. 52). Estamos aqui na presença de um problema que tem uma longa tradição no pensamento ocidental, o das relações entre o pensamento e a linguagem. Não faz parte dos objetivos deste trabalho discutir o problema.²⁰ Menciono-o aqui por duas razões: em primeiro lugar porque desejo fazer ver ao leitor a centralidade da linguagem e da sua aquisição no desenvolvimento cognitivo dos humanos. Com efeito, quer se pense, por exemplo, como Chomsky, que considera a aquisição da linguagem o efeito de um dispositivo mental inato e específico, ou como Piaget, para quem a aquisição da linguagem pela criança surge na esteira de um desenvolvimento cognitivo geral que começa a ter lugar antes da aquisição das primeiras palavras, é inegável que a aparição da linguagem marca um momento absolutamente crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Com efeito, irrompendo num momento de grande plasticidade cerebral, a linguagem, acompanhando o crescimento e a expansão cerebrais, estará doravante inextricavelmente ligada à apreensão cognitiva do mundo, à manifestação das emoções, à formação da organização psíquica, da identidade cultural, das lealdades étnicas e nacionais, da organização do simbólico e do imaginário. Para todos aqueles que, por qualquer razão, tiveram o acesso à aquisição da linguagem obliterado, uma dimensão fundamental da condição humana estará seriamente ameaçada e, talvez, perdida para sempre. Como diz Sacks, “a própria palavra ‘infante’ sugere o significado de incapaz de falar, e há muitos indícios de que a aquisição da língua assinala um desenvolvimento absoluto e qualitativo na natureza humana. Embora fosse um menino de onze anos bem desenvolvido, ativo e

inteligente, Joseph nesse sentido era um infante — privado do poder, do mundo a que a língua dá acesso” (Sacks, op. cit. pp. 54-55).

Mas, em segundo lugar, menciono a questão porque penso, como Besse e Porquier (1984) que o desenvolvimento biológico e mental subjacentes à aquisição da L1 dá-se uma única vez na vida de cada um de nós, a recapitulação ou a repetição desse processo de aquisição sendo algo improvável. De fato, escrevem os autores

no estado atual de nossos conhecimentos empíricos e teóricos, parece pouco plausível que um adolescente ou um adulto possa adquirir uma língua estrangeira da mesma maneira que ele adquiriu sua língua materna, seja em meio natural, ou em meio institucional. Pela simples razão de que ele não pode repetir as etapas do desenvolvimento bio-psicológico através das quais essa aquisição se deu. Mesmo que seja verdade que, como mostraram muitos estudos há uma quinzena de anos, existem numerosas analogias entre os processos de aquisição da língua materna e os da língua estrangeira, é incontestável que o adolescente e o adulto percebe sempre, em algum nível, a língua estrangeira a partir dos hábitos perceptivos adquiridos com a língua materna e das representações que ele se faz desses hábitos, sejam elas lingüísticas ou culturais (pp. 91-92. A ênfase é minha).

Se não é possível, para o adolescente ou o adulto, repetir ou recapitular o processo de aquisição da L1, se a LE será inelutavelmente percebida a partir das categorias lingüísticas e culturais internalizadas pelo estabelecimento da L1, faz mais sentido pensar na aquisição de LE por adultos desenvolvendo-se a partir do saber que o falante adulto de uma L1 possui da sua língua e *de um sistema cognitivo geral de resolução de problemas*. Essa é exatamente a posição de Bley-Vroman (1988), para

quem “o problema lógico da aquisição de língua estrangeira” consiste em explicar tanto os altos níveis de competência demonstrados por certos aprendizes quanto o leque de variações normalmente encontradas entre os aprendizes.

Mas a insistência com que Krashen identifica o aprendizado de LE pelo adulto com a aquisição de L1 pela criança é apenas um aspecto da Hipótese da aquisição-aprendizagem. O cerne dessa hipótese reside na afirmação da incomunicabilidade entre os saberes. É preciso notar que a importância da questão vai muito além de um debate teórico sobre o conteúdo de verdade da posição krasheniana; ela atinge a própria empreitada de ensinar uma LE, pois se a fronteira (se fronteira existir) que separa os dois tipos de saber revela-se intransponível, o papel tradicionalmente reservado à intervenção pedagógica explícita terá de ser reformulado, ou, na alternativa mais extrema, inteiramente descartado. É para a questão da incomunicabilidade entre os saberes que vamos nos voltar agora.

2.3. SABER EXPLÍCITO *VERSUS* SABER IMPLÍCITO: COMPARTIMENTOS ESTANQUES OU VASOS COMUNICANTES?

Um desdobramento da Hipótese do Insumo, a Hipótese da Leitura (*Reading Hypothesis*) postula que a aquisição de vocabulário, além, é claro, da própria compreensão de leitura e de certos aspectos específicos do léxico, como a ortografia, por exemplo, são adquiridos por simples exposição ao insumo. Em outras palavras, o aprendizado implícito, sob a forma de insumo oferecido pela língua escrita, é o responsável pela “maior parte de nossa competência na compreensão da leitura, estilo escrito, vocabulário, ortografia, e competência gramatical avançada”(Krashen, 1994, p. 47). Aqui, tal como nos outros itens da Hipótese do Insumo, o insumo compreensível é para Krashen a grande força explicativa da internalização dos subsistemas da LE e a dicotomia explícito/implícito permanece claramente delimitada. Em seu extenso e minucioso exame da literatura concernente à aquisição do vocabulário, tanto em L1 quanto em LE, N. Ellis (1994) chega a conclusões muito diferentes. Para Ellis, os dois tipos de aprendizado estão igualmente presentes na

aquisição do vocabulário, *dependendo do nível, ou da área do vocabulário que está em questão*. Assim, se se está falando do complexo neuro-muscular que preside à pronúncia das palavras ou do padrão de combinação de grafemas numa certa escrita, está-se referindo a formas que integram o nível de superfície da língua. Nesse nível, afirma Ellis, a aquisição do vocabulário está, sem dúvida, a cargo do aprendizado implícito. Por outro lado, Ellis não nega que o aprendizado explícito, combinado com a prática, possa desempenhar um papel no ajustamento desses sistemas de superfície, da mesma forma, diz o autor, numa analogia esclarecedora, que as orientações verbais fornecidas pelo instrutor ao motorista aprendiz podem exercitar o seu domínio do carro. Mas, no essencial, a responsabilidade pela aquisição desse nível de organização do vocabulário pertence ao aprendizado implícito.

Num nível mais profundo, aquele que diz respeito ao significado, à referência, “o mapeamento, na produção e na recepção, das representações semânticas e conceituais é uma mediação cognitiva dependente de processos de aprendizado explícitos”(N. Ellis, 1994, p. 268). Assim, segundo N. Ellis, aprendizes de LE metacognitivamente sofisticados possuem um rico estoque de estratégias cognitivas para inferir o significado das palavras, envolvê-las na rede semântica, conceitual e imagística que as liga a outras palavras e relacionar as formas de superfície com as representações do significado. O ambiente ótimo de aprendizado, conclui Ellis, deve fornecer espaço para a atuação de ambos os tipos de aprendizado. A leitura ofereceria o ambiente ideal para aquisição implícita de aspectos do nível de superfície como a ortografia, por exemplo, enquanto estratégias cognitivas explícitas poderiam ser ensinadas para orientar os aprendizes nas habilidades de inferência do significado das palavras do contexto e sua memorização.

Como se vê, longe de propor uma dicotomia estrita, N. Ellis concebe uma visão em que o aprendizado explícito e o aprendizado implícito operam em conjunto e, pode-se pensar, embora o autor não diga isso com todas as letras, *ao mesmo tempo*. Se a aquisição do léxico pode ser concebida como envolvendo a operação simultânea de ambos os tipos de aprendizado, o que impediria a sua aplicação a outros níveis da

língua como o morfo-sintático? Estaria a gramática sob a dependência de condições especiais sujeitando-a ao império de um único tipo de aprendizagem?

Não é o que pensam Gregg (1984), McLaughlin (1988) e Littlewood (1994). Para McLaughlin, um dos pontos fracos da Hipótese da Aquisição-Aprendizagem reside na imprecisão com que Krashen define os termos da questão. Segundo McLaughlin, para que esta hipótese possa ser testada é preciso definir de forma objetiva o que pertence ao domínio da aquisição e o que está sob controle da aprendizagem. É isto, precisamente, o que N. Ellis (1994) exige de uma teoria que pretenda explicar a aquisição pelo organismo de padrões que estruturam e organizam o ambiente como resultante de processos inconscientes de aprendizado. Uma tal hipótese, segundo esse autor, quando aplicada à aquisição do vocabulário, deveria ser capaz de demonstrar que

(i) os aquisidores não estão conscientes, (ii) que eles deixam de notar que um vocábulo é novo, (iii) que eles não prestam atenção seletiva a ele, (iv) que eles não usam uma variedade de estratégias conscientes para tentar inferir seu significado do contexto e (v) que eles não utilizam conhecimento metacognitivo para guiar a aplicação de estratégias mnêmicas apropriadas para consolidar o novo conceito-etiqueta na memória. (N. Ellis, 1994, p. 7).

Essas exigências aplicam-se igualmente ao aprendizado implícito da sintaxe, pois a “ausência de atenção consciente (*conscious awareness*) dos aprendizes tem de ser demonstrada, não suposta. E, ainda mais difícil, é preciso demonstrar, para qualquer padrão gramatical específico, que o aprendiz *nunca* analisou-o conscientemente.” (idem, *ibid.* A ênfase é do autor). Uma característica das “audaciosas Teorias Gerais”, diz Ellis, está no fato de que elas freqüentemente sustentam verdades de caráter muito geral ao mesmo tempo em que postulam inverdades no que diz respeito ao específico, ao detalhe. Assim, nota N.Ellis, se o próprio Krashen reconhece que, mesmo em L1, há regras de pontuação, gramática e

ortografia que sujeitos letrados não adquirem, que os aprendizes de L2 “tipicamente não alcançam a mesma competência nativa” e que o aprendizado consciente de certos aspectos da língua pode complementar a aquisição, a distinção entre os aspectos da língua que podem ser adquiridos de forma implícita e o que pertence ao domínio do aprendizado explícito é uma exigência incontornável.

Para N. Ellis, assim como para Besse e Porquier (1984) o grande mérito da Hipótese do Insumo é de natureza heurística, pois ela forçou a pesquisa no domínio da Aquisição de Segunda Língua a voltar-se intensamente para essas questões. Mas certamente não apenas a pesquisa: os professores de LE tiveram que confrontar-se com uma teoria que contrariava a crença, nutrida durante tanto tempo, nos poderes do ensino da gramática, nas virtudes das estratégias metacognitivas tradicionalmente cultivadas pelos aprendizes. Mas ao repensar o papel do ensino da gramática, os professores de LE mais radicalmente “convertidos” à visão Krasheniana do processo de aquisição de LE podem ter jogado fora o bebê junto com a água do banho. Penso aqui na crença intuitiva, compartilhada por professores e aprendizes, da existência de uma “passagem” entre os saberes. De algum modo, pensam eles, aquilo que é notado, percebido conscientemente e sobre o qual são exercidos os poderes da reflexão e da análise acaba por incorporar-se, ao longo do tempo, ao patrimônio do saber implícito do aprendiz. Como notam Gregg (1984) e Littlewood (1994), a concepção krasheniana de separação e independência entre os dois processos contraria exatamente essa noção intuitiva de muitos aprendizes, que sentem que certas regras gramaticais podem ser internalizadas através do aprendizado. Gregg dá um exemplo pessoal dessa apropriação de uma regra gramatical ao descrever o seu aprendizado das formas do Passado e do Gerúndio em Japonês, pela memorização dessas formas no quadro da conjugação contido em seu livro-texto. Gregg enfatiza que ele não apenas “aprendeu” essas regras mas que de fato ele as “adquiriu”, na medida em que a ausência de erros e produção rápida constituem-se em critérios para a aquisição.

Para McLaughlin (1987), não é possível defender seja a posição de Gregg, seja a de Krashen enquanto não estiver claro o que os termos “aquisição” e “aprendizagem” significam. E aqui voltamos mais uma vez à questão da definição

terminológica. Como McLaughlin certamente não deve desconhecer, os fenômenos que os termos “aquisição” e “aprendizagem” denominam são descritos na literatura psicológica sob termos tão diversos como aprendizado “implícito e explícito”, aprendizado “intencional” e aprendizado “incidental”, processos “conscientes”, “inconscientes”, “subconscientes”, “metacognição”, processos “automáticos” e “controlados”(N. Ellis, 1994), saber “declarativo” e saber “operatório”(Anderson, 1980) entre outros, para não mencionar a distinção, vinda da filosofia da mente, entre “saber como” e “saber algo” (Ryle, 1949) ou o conceito de “saber tácito”, este proveniente também da Filosofia (Cambridge Dictionary of Philosophy). Uma tal riqueza terminológica, ainda que essas denominações não coincidam exatamente, em termos teóricos e no alcance dos fenômenos que elas pretendem descrever e explicar, só pode atestar o vigor e a permanência das questões que estamos discutindo, não apenas para o problema da aquisição de LE, mas para a cognição humana de modo geral. Quando McLaughlin faz restrições à imprecisão das definições krashenianas, ele está se referindo a essas definições apenas ou está questionando também a validade operatória em termos positivistas das noções de saber explícito e implícito de forma geral? A pesquisa desenvolvida por Reber e sumarizada em Winter e Reber (1994) sobre o aprendizado implícito de gramáticas artificiais mostra, de forma muito engenhosa, como é possível submeter uma noção aparentemente tão intangível quanto a de aprendizado implícito aos rigores da investigação empírica.

Como quer que seja, a intuição e a crença dos aprendizes relativas ao funcionamento do saber explícito não precisa ser descartada a partir da alegação de que elas pertencem ao estoque do senso comum. Nesse sentido, não é difícil encontrar relatos de aquisição de LE que remetem ao aprendizado (no sentido técnico que esse termo tem para Krashen), como uma característica essencial para o uso *comunicativo* da LE.

Yorio (1994) dá-nos um desses relatos. Trata-se de um estudante de Linguística, Marks, que, ao enfrentar sérios problemas de comunicação com sua diarista, cuja L1 era o Português, resolveu aprender essa língua utilizando como informante a própria diarista:

usando técnicas que ele tinha aprendido em suas aulas sobre métodos de campo, ele começou a obter dela itens lexicais. Com a ajuda de uma gramática do Português, ele começou a construir pequenas frases. Após vários meses desta situação de aprendizado consciente e altamente monitorado, Marks e sua diarista eram capazes de discutir assuntos domésticos e outros temas relativamente simples em Português. (Yorio, 1994, p. 126).

Uma outra experiência de aprendizado de LE de Marks parece ter repetido o padrão observado com o Português. A língua-alvo, dessa vez, foi o Italiano, e os instrumentos utilizados por Marks foram um manual Berlitz de Italiano e seus conhecimentos do Português. Com esse aparato, numa viagem de três semanas à Itália, Marks parece ter lidado muito bem com suas necessidades comunicativas cotidianas.

O que é interessante notar, nessa abordagem deliberadamente consciente de uma LE, é que o objetivo que o aprendiz perseguia não era o estudo acadêmico da língua considerado como um fim em si mesmo, o que costuma ser a regra nesse tipo de abordagem. Ao contrário, ele visava fins comunicativos imediatos, práticos. O aprendiz de Francês que tenta apropriar-se do modo subjuntivo nessa língua dirigindo sua atenção à morfologia desse modo e, o que é mais importante, observando a ocorrência e o funcionamento dele no fluxo discursivo, comparando-o com o funcionamento do modo subjuntivo em Português, segue uma estratégia de aprendizagem semelhante à de Marks.

Sem dúvida, Marks, na sua condição de estudante de Lingüística, está longe de ser considerado aquilo que poderíamos chamar de aprendiz médio de LE, o que Yorio prontamente reconhece. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo sujeito descrito por Yorio podem ser adequadamente classificadas entre aquelas seguidas pelos aprendizes que Krashen (1982) chama de “super-monitoradores”. Para Yorio, entretanto, a diferença que separa os chamados “aprendizes médios” dos super-

monitoradores é de ordem *quantitativa* mais do que qualitativa. De fato, Yorio argumenta, se os aprendizes médios fossem estimulados a desenvolver e utilizar de maneira adequada uma consciência lingüística não há porque pressupor que esse desenvolvimento prejudicaria sua capacidade comunicativa. O cerne da argumentação de Yorio reside na sua visão da apropriação de uma LE na qual aquisição e aprendizagem não são consideradas como forças incompatíveis, opostas, separadas. Ao invés, aquisição e aprendizagem são vistas como um continuum, ao qual os aprendizes adultos de LE deveriam ter acesso afim de maximizar a sua aquisição da língua-alvo. Entretanto, segundo Yorio, a presença do aprendizado só pode funcionar de maneira eficaz se ela for combinada com estratégias ligadas à aquisição. No caso do ensino da gramática (e aqui eu antecipo um pouco o que será assunto das próximas seções deste trabalho) sua abordagem deve ser feita privilegiando-se o nível do discurso, tanto nos textos que são apresentados ao aprendiz quanto na própria produção deste último e estimulando-o a adotar uma estratégia de busca e detecção do erro.

Yorio reconhece, por outro lado, que uma tal abordagem pode não funcionar com todos os tipos de aprendiz, pois “existem muitas outras variáveis que não podemos controlar e que nós nem mesmo entendemos inteiramente: desenvolvimento da língua nativa, fatores relacionados às atitudes dos aprendizes frente à língua estrangeira, limites neuro-biológicos, etc.”(Yorio, 1994, p. 135). Certamente, é preciso admitir que nem todos os aprendizes têm treino ou mesmo interesse especial pela estrutura e organização da língua, mas todos, com graus variáveis de sucesso e interesse pessoal, passaram pelo processo de alfabetização e escolarização, ao longo do qual, segundo cada cultura de aprender, a atividade de reflexão sobre a organização e o funcionamento da L1, na escola, ocupou maior ou menor espaço (número de aulas, prestígio atribuído à disciplina, exigências acadêmicas e escolares, etc). Podemos perfeitamente imaginar que, numa cultura de aprender gramaticalizada, aprendizes adultos de LE tragam essa herança de reflexão sobre a língua para o aprendizado de LE. Essa herança é parte integrante do total de capacidades e habilidades que o sujeito aprendiz traz consigo para a sala de aula de LE ao mesmo

título que suas capacidades cognitivas, seu conhecimento de mundo, sua atitude frente a LE (a qual pode, também, ser uma herança cultural da comunidade, mais do que uma característica individual),²¹ seus objetivos e necessidades em relação à LE, etc. Por outro lado, não devemos esquecer que a capacidade de monitoramento está presente também na L1 (embora, provavelmente, com uma incidência menor que na LE). Besse e Porquier (1984), ao comentar a dicotomia aquisição *versus* aprendizagem notam que

ela não corresponde, ou corresponde mal, à experiência trivial que se pode ter de uma língua materna ou estrangeira. Quando falamos como se fala, não temos, é certo, constantemente consciência do que fazemos, das formas que empregamos, mas nem por isso utilizamos menos constantemente uma atividade metalingüística latente que nos permite avaliar, a todo momento, o efeito ou o impacto, potenciais ou reais, de nossas produções e a dos outros, sua adequação ou inadequação às normas e representações que temos da língua utilizada [...] Esta atividade metalingüística, que nos parece ter mais afinidade com a noção de aprendizado que com a de aquisição, permite-nos retomar, modalizar, reformular, em suma, “negociar” o que dizemos em função das falhas previsíveis ou constatadas da comunicação. (p. 77).

Sem dúvida, a capacidade de monitoramento não é uma habilidade distribuída uniformemente entre os locutores. Mas, como lembra Bérard (1991) discutindo os componentes integrantes dos modelos da competência comunicativa propostos por Moirand (1982), Canale e Swain (1980), Canale (1983), não é evidente que um locutor nativo domine igualmente todos os componentes da competência comunicativa. Além disso, o grau de monitoramento varia de acordo com a situação

de comunicação. Monitoramos menos em situações informais (conversa cotidiana) e mais em situações formais (um conferencista em palestra, por exemplo).

Esta atividade de monitoramento tem a ver com o que R. Jakobson denomina “operações metalingüísticas”, as quais, para este autor, fazem parte das atividades lingüísticas cotidianas dos locutores e estão na essência mesma da própria faculdade de linguagem, pois “a faculdade de falar uma dada língua implica a capacidade de falar dessa língua” (Jakobson, 1962, p. 53). A linguagem, para Jakobson, organiza-se em dois níveis: como linguagem-objeto e como metalinguagem. É assim que

nesses dois níveis diferentes da linguagem, o mesmo estoque lingüístico pode ser utilizado; assim podemos falar em Francês (tomado como linguagem-objeto) e interpretar as palavras e as frases do Francês por meio de sinônimos, circunlocações e paráfrases francesas. É evidente que tais operações, qualificadas de metalingüísticas pelos lógicos, não são de sua invenção: longe de serem reservadas à esfera da ciência, elas revelam-se parte integrante de nossas atividades lingüísticas usuais. (idem, ibid.)

Para Jakobson, em suma, falar uma língua e falar dessa língua não são atividades de natureza inteiramente distinta, mas sim operações intrínsecas à própria faculdade de linguagem. A metalinguagem é considerada como parte integrante da faculdade de linguagem. É importante notar, por outro lado, que, para Jakobson, falar da língua não exige necessariamente terminologia técnica especializada. Bonnet e Tamine-Gardes (1984), mostram, em um estudo minucioso, o surgimento de uma consciência metalingüística entre as crianças a partir de quatro anos e meio. Antes desse limiar, segundo as autoras, o que se constata entre as crianças “são formas elementares de conhecimento e consciência da linguagem” mas que não são ainda manifestações de uma verdadeira consciência metalingüística. Para as autoras, com a emergência da consciência metalingüística, as crianças passam a ser capazes de:

1. Dissociar em um signo seu aspecto formal de sua significação e de interessarem-se pelas relações de dependência, de semelhança, de diferença que ligam os signos uns aos outros nessas duas dimensões ; 2. Segmentar os signos em função das aproximações lingüísticas operadas e identificar as sílabas ou os morfemas pertinentes nos sistemas; 3. Distinguir as características individuais, psicológicas, de sua utilização e, portanto, distinguir entre o que pertence ao sistema lingüístico e o que faz parte da utilização individual desse sistema.

(Bonnet e Tamine-Gardes, 1984, p.9)

Não é preciso dizer que essa consciência metalingüística prescinde inteiramente de qualquer terminologia técnica gramatical. O trabalho de Bonnet e Tamine Gardes demonstra que a consciência metalingüística, longe de ser uma característica cognitiva exclusiva dos seres humanos adultos, começa a fazer parte, desde muito cedo, das operações metalingüísticas de que fala Jakobson. Assim, se o aprendizado (no sentido krasheniano), é entendido como a capacidade de uma volta reflexiva da língua sobre si mesma (a língua que fala da língua), se essa capacidade reflexiva inscreve-se no próprio cerne da linguagem, como pensá-la cindida, dissociada, separada da aquisição?

Krashen apresenta os seguintes argumentos para defender a incomunicabilidade entre os saberes: pode haver aquisição sem aprendizagem, isto é, certos aprendizes podem alcançar grande competência numa LE sem conhecimento consciente de regras gramaticais; em certos casos a aprendizagem jamais se transforma em aquisição, ou seja, o aprendiz conhece a regra mas não é capaz de aplicá-la; ninguém conhece todas as regras de uma língua. Como nota Gregg, “os argumentos são verdadeiros, mas não constituem evidência de que a aprendizagem não pode se transformar em aquisição”. Mais especificamente, **“Krashen não demonstrou que a apresentação de regras, explicações etc, não pode facilitar a**

aquisição de uma segunda língua, o que é exatamente o que ele sustenta” (Gregg, 1984, p. 82. A ênfase é minha).

E no entanto, a “passagem” ou “conversão” de um saber para outro em outras áreas da cognição humana é uma possibilidade que o senso comum e a investigação científica parecem admitir com mais tranqüilidade do que no domínio da aquisição de LE. Se essa possibilidade se vê confirmada, isso atinge um dos pilares essenciais da elaboração teórica krasheniana (Rivers, 1994).

Um tipo de argumento, bastante atraente, aliás, contra a dicotomia aquisição/aprendizagem consiste em invocar o conhecimento que se tem hoje do funcionamento interativo do cérebro humano. É o que faz Rivers (1994) ao invocar a pesquisa sobre a memória a partir da teoria da distribuição paralela da informação (em Inglês, *Parallel Distributed Processing*, usualmente sob a sigla PDP).²² A teoria da distribuição paralela da informação (DPI) postula que “os componentes individuais do processamento humano da informação (ou aquisição) são altamente interativos e que o conhecimento de eventos, conceitos e linguagem é representado difusamente no sistema cognitivo” (Broeder e Plunkett, p. 422, 1994). O ponto forte dessa teoria está no fato de que ela se baseia numa analogia com o funcionamento neuronal do cérebro. Como se sabe, os neurônios articulam-se uns aos outros numa intrincada rede interativa, e é exatamente uma rede neural interativa que constitui o ponto central do sistema de distribuição paralela da informação (Broeder e Plunkett, 1994). Segundo essa visão, a informação é processada simultaneamente de maneiras diferentes ao mesmo tempo e distribuída por todo o sistema, formando, assim, uma complexa rede interativa. Um modelo baseado na distribuição paralela da informação é constituído por “unidades” ou “nódulos” interligados, de tal forma que a ativação de uma unidade ativará ao mesmo tempo outras unidades a ela relacionadas, formando uma rede extremamente complexa de relações entre unidades funcionando ao mesmo tempo, como numa orquestra sinfônica, na qual os naipes instrumentais executam o seu trecho da partitura em várias combinações *simultâneas* (Brown, 1994). O insumo, neste caso, uma dada língua natural, ativa o processamento, o qual, por sua vez, ativará uma ou mais unidades e suas conexões. O resultado desse processamento da

informação é, precisamente, o que se denomina aprendizagem, isto é, modificações no “reforço” da associação entre unidades (Ellis, 1994).

O grande interesse dos modelos conexionistas, tais como o DPI, é que eles parecem fazer sentido do ponto de vista biológico, pois pretendem refletir o que se passa no funcionamento do cérebro, com os bilhões de sinapses que formam a intrincadíssima rede que liga os neurônios entre si. Um tal modelo interativo do processamento da informação torna a separação krasheniana entre aquisição e aprendizagem problemática. Como diz Rivers, um modelo como este “torna a barreira artificial que Krashen postula entre o que é ‘adquirido’ e o que é ‘aprendido’ não somente improvável mas impossível exceto em circunstâncias patológicas”(Rivers, 1994, p. 73).

Curiosamente, o mesmo apelo ao funcionamento cerebral é utilizado por Paradis (1994), dessa vez para defender a tese da separação entre os saberes. Para Paradis, a competência lingüística implícita e o conhecimento lingüístico metalingüístico dependem de sistemas cerebrais diferentes. A competência lingüística implícita pertence ao domínio da memória operatória (*procedural memory*) enquanto o conhecimento metalingüístico é controlado pela memória declarativa (*declarative memory*). O conteúdo da memória operatória é adquirido incidentalmente, utilizado de forma automática e permanece refratário à introspecção. Os dois tipos de memória seriam regidos por sistemas neuroanatômicos distintos e independentes, sendo que o aprendizado formal não teria origem nas áreas do cérebro que regem os processos lingüísticos automatizados. Para Paradis a conclusão é clara: o material estocado na memória declarativa não é transferido para a memória operatória, o que equivale a dizer que o “saber aprendido não é transferido para a competência adquirida”(Paradis, 1994, p.405).

Paradis cita a hipótese de Lamendella (1977^a) segundo a qual a aquisição da linguagem em ambientes naturais ativaria partes das áreas do cérebro situadas no sistema límbico responsáveis pela vontade, desejos, motivação e emoção. O aprendizado formal, incluindo-se nessa etiqueta o método tradicional de gramática e tradução ou o método áudio-oral, não envolve o sistema límbico, funcionando, ao

contrário, como qualquer outro aprendizado nos vários domínios do saber. É o sistema límbico que está na origem das intenções e dos desejos comunicativos dos falantes. Daí que “o envolvimento dos componentes emocionais/motivacionais do sistema límbico²³ na microgênese de um enunciado pode, em consequência, focalizar a atenção do indivíduo na mensagem a ser entendida ou comunicada e, portanto, longe da forma, assim, facilitando o desenvolvimento da memória operatória para a linguagem”(Paradis, 1994, p.406).

Lamendella e Paradis parecem sugerir uma visão dicotômica do aprendizado humano que pretende colocar o sistema límbico, a aquisição da linguagem, as emoções, atitudes, intenções comunicativas e atenção voltadas para o sentido de um lado, e operações cognitivas, foco sobre a forma e aprendizado geral de outro. Se for essa a equação que se pretende fazer, certas questões parecem-me inteiramente pertinentes. Em primeiro lugar, se Lamendella, e com ele Paradis, ao distinguirem, no aprendizado humano, entre sistema límbico e áreas neocorticais pretendem opor aquisição suscitada pelo desejo, atitudes e emoção a um aprendizado racionalizante, intelectualizado, cabe perguntar: nossas operações cognitivas seriam assim tão despidas de emoção, tão pouco investidas de desejo, tão nuas de vontade, tão livres de todas as representações, individuais e coletivas, que temos sobre os objetos do mundo para os quais dirigimos nossa atenção cognitiva? Em outras palavras, é satisfatório propor uma separação tão rígida entre o sistema límbico e o neocórtex?

Em segundo lugar, Paradis parece propor ao aprendizado da língua um lugar à parte no aprendizado humano, o que merece ser melhor avaliado. A natureza da aprendizagem de LE seria radicalmente diferente de aprender a nadar, dirigir um automóvel, operar uma máquina, ler uma partitura ou decodificar os sinais de trânsito? Não é esse o caso para as teorias cognitivas do aprendizado, como, por exemplo, o modelo proposto por Ellen Bialystok, que veremos em breve. A LE é também objeto de cognição e, como tal, suscetível de ser tratada pelo aparato cognitivo humano ao mesmo título que outros objetos de conhecimento. Ellis (1990) ao comentar esta questão pensa que

Extrapolação a partir de teorias gerais da aprendizagem é inevitável e desejável. Aprender uma L2 na sala de aula deve compartilhar um certo número de características com o aprendizado de outros tipos de conhecimento. Afinal, as condições que prevalecem na sala de aula de línguas não são muito diferentes daquelas vigentes na aula de História ou Ciências. O fato de que uma L2 pode ser adquirida na sala de aula sugere que pelo menos alguns dos processos envolvidos devem ser os mesmos que em outros tipos de aprendizado. (p. 8)

Por outro lado, não se deve esquecer que a equação entre aprendizado formal e sala de aula de um lado e situação de aquisição natural e aprendizado informal do outro, ou aprendizado “natural” *versus* aprendizado “institucional”, como mostra Trévise (1993) embora heurística, é fictícia. Se, em vez de uma dicotomia, pensarmos num continuum, teríamos extremos que raramente seriam encontrados no mundo empírico em estado puro. De um lado, teríamos uma aquisição natural ocorrendo sem nenhum tipo de ajuda ou orientação por parte dos falantes nativos e do outro um aprendizado em meio exclusivamente institucional, em que o único contato com a língua-alvo dar-se-ia por intermédio de insumo previamente selecionado. Aprendizado informal, nota também Ellis (1990) pode ter lugar na sala de aula e, inversamente, orientações metalingüísticas podem ocorrer em meio “natural”, embora, e isso é inegável, a sala de aula tenda a privilegiar o aprendizado formal em detrimento do aprendizado informal.

Finalmente, a visão que Paradis nos oferece do cérebro e seu funcionamento ignora a distinção entre *cérebro* e *mente*, ao contrário do que faz Del Nero, (1997) para quem essa distinção é crucial. Este não é o lugar para expor em detalhes a descrição que Del Nero oferece do funcionamento cerebral; prefiro remeter o leitor à leitura da Parte 1: *Fôrma Cerebral*, do livro de Del Nero, na qual o autor expõe, mostrando uma bela veia pedagógica, os fundamentos da organização e

funcionamento cerebrais. Entretanto, para que o leitor possa entender a distinção que Del Nero estabelece entre departamentos concretos e departamentos virtuais — estes últimos considerados como geradores da vida mental — e a visão do autor do conceito de consciência, é preciso dar uma idéia, mesmo que de maneira muito geral, da descrição de Del Nero do funcionamento cerebral.

Del Nero concebe a mente como o produto de uma longa evolução filogenética que teve como sítio o cérebro humano, o qual é constituído por quatro elementos fundamentais: o neurônio, a sinapse, o neurotransmissor, e o que ele chama de “mensageiro”. O tecido nervoso cerebral, constituído de neurônios, possui basicamente três grandes funções: receber estímulo externo (do ambiente ou do próprio corpo), agir sobre esse ambiente e, enfim, entre a entrada e a saída da informação, processá-la e integrá-la. É nessas áreas de integração, situadas entre o processamento da informação sensorial e aquelas responsáveis pela ação motora que tem origem o que chamamos mente.

Quanto maior for a complexidade do sistema nervoso de um organismo, maior será o funcionamento das áreas de integração. É claro que, no *Homo sapiens sapiens*, essas áreas são de complexidade máxima. Os neurônios, unidades processadoras de informação, comunicam-se entre si através de operações extremamente complexas que envolvem a sinapse, intervalo que separa um neurônio do outro, por onde passam a informação e os neurotransmissores, mensageiros químicos que transportam a informação entre os neurônios. Os neurônios operam disparando códigos de barra, cujas frequências permitem processar dois tipos de respostas: “sim” ou “não”(processamento digital) e “talvez” (processamento analógico). É justamente da capacidade de processamento analógico diante de situações ambíguas que pedem uma resposta do tipo “talvez”, que nasce a mente.

O cérebro é constituído por seções divisórias, “departamentos concretos”, como diz Del Nero, enquanto a mente, embora tendo como sítio esse aglomerado de departamentos concretos chamado cérebro, não se reduz a ele. A mente é constituída, segundo Del Nero, por “departamentos virtuais” que, arregimentando departamentos

concretos, foram se organizando ao longo da evolução humana para fazer frente a situações ambíguas nas quais “sim” ou “não” não poderiam ser respostas satisfatórias.

Entender o processo de lenta reordenação dos departamentos concretos cerebrais, usando-se para isso uma forma analógica de processamento é trilhar a lenta gênese do que chamamos de processamento mental. Tem base no cérebro, mas não se confunde de maneira física com partes dele, como se fosse uma sala com divisória clara. Mais do que isso, utiliza-se de um estilo analógico de processamento temporal de informação, baseado no talvez, para que se encaminhem decisões complexas e com alto teor de criatividade. (Del Nero, 1997, p. 65)

A mente é, assim, um fenômeno ubíquo, surgido da necessidade de lidar com situações complexas, carregadas de ambigüidade e ambivalência. Tendo origem no cérebro, não deve ser concebida como alojando-se num tipo de sítio cerebral específico. A distinção que Del nero estabelece entre cérebro e mente não poderia ser mais clara quando se lê a seguinte advertência do autor:

A idéia de organização em compartimentos no cérebro humano deve ser vista com cautela. Cuidado com a afirmação de que o hemisfério direito processa informação espacial e o esquerdo, informação lógica, ou que o lobo central é o centro da ética e assim por diante. Os fatos cruciais da mente humana — como a consciência crítica, a capacidade de refletir, o pensamento, a linguagem, a criatividade, o aprendizado e a transmissão dele, a memória, o sonho, as emoções, as intuições — costumam ser processados numa região em que não há divisórias bem marcadas e iguais para todos, já que esses fatos

mentais são fruto da reunião de unidades vindas de diferentes departamentos concretos. (Del Nero, op. cit. p. 75)

Assim, identificar um sítio concreto no cérebro onde localizar a mente e suas funções é tarefa ingrata, pois quando “se procura na empresa concreta cérebro pelo departamento ‘mente’ ou pela sala onde está a memória, o pensamento ou a emoção não se consegue muito. Por quê? Porque os elementos dos departamentos concretos, utilizando-se da dinâmica analógica, se reagrupam em comitês, criando, assim, a base para o surgimento da mente” (Del Nero, op. cit. p.65).²⁴ O ponto da descrição de Del Nero que atraiu especialmente minha atenção é sua afirmação de que a constituição da mente deveu-se à necessidade, para o organismo humano, de responder a situações que não podiam ser respondidas de forma binária, em termos de “sim” ou “não”, mas que requeriam “talvez” como sendo a resposta mais apropriada a certos tipos de situação. Em outras palavras, a mente surge, para Del Nero, do enfrentamento de situações ambíguas, ambivalentes, que não podiam ser resolvidas simplesmente apelando-se a um tipo de processamento dicotômico em termos de “tudo” ou “nada”. A vantagem evolutiva que esse processamento mais rico da informação oferece fica evidente num exemplo dado por Del Nero. Um animal, frente a um predador, digamos, um tigre, ao reconhecer uma determinada configuração visual que identifica especificamente tal predador, só pode escolher entre duas alternativas: a fuga ou a luta. Um homem, ao contrário, pode escolher fugir, lutar ou elaborar, sozinho ou com a ajuda de outros homens, planos para a captura, a morte, ou a domesticação do animal, o estudo do seu comportamento, e assim por diante.

Dicotomias têm, freqüentemente, grande valor heurístico. Mas o apego a elas pode, ao nos permitir descobrir as grandes linhas da paisagem, fazer com que ignoremos os detalhes, o jogo de luz e sombra que ilumina a tela, o claro-escuro que, de longe, faz-nos tomar por uma montanha, o que, quando chegamos mais perto, revela-se, na verdade, a entrada de uma caverna ... Metáforas à parte, há um aspecto da teoria krasheniana que aparece claramente insuficiente. Ele não está, a meu ver, na impossibilidade de verificação empírica dos seus construtos, como quer McLaughlin

(1987). Está, antes, na sua extrema generalidade. Nesse caráter geral está a sua força, mas também a sua fraqueza. De fato, ao conceber o aprendiz como possuindo duas formas distintas de aprender uma LE, Krashen não leva em conta o fato de que o *mesmo* aprendiz pode não se comportar cognitivamente da mesma maneira diante de tarefas lingüísticas e cognitivas diferentes. Em outras palavras, a proficiência do aprendiz pode variar de acordo com o tipo de atividade que ele tem de executar; assim, seu desempenho será diverso, (mais ou menos) proficiente numa conversa informal, na redação de um texto em LE, na leitura, etc (Bialystok, 1982). E mesmo numa mesma atividade, digo eu, sua atenção será ativada, em termos qualitativos, de formas diferentes: a atenção dedicada a descobrir, nas páginas do “Le Monde” ou do “Libération” se um filme que se deseja ver está na “*version originale*” (geralmente sob a sigla v.o) ou na versão dublada (na França, o público tem a possibilidade de escolher assistir a um filme estrangeiro, no cinema, falado na língua original ou dublado em Francês), não será exatamente a mesma daquela dedicada a ler as “Meditações Metafísicas” de Descartes, em Francês.

Um modelo teórico que levasse em conta a variabilidade no estabelecimento da proficiência do aprendiz, teria, forçosamente, de reconhecer que os saberes do aprendiz são ativados diferentemente, de acordo com a atividade que ele terá de realizar. Assim, pode-se imaginar que a interação comunicativa do aprendiz com falantes nativos ativaria *preferencialmente*, dada a natureza desse tipo de atividade, o saber implícito, enquanto a redação de uma carta formal na LE poria em funcionamento sobretudo o saber explícito. Digo preferencialmente porque suponho que os processos opostos àquele em atividade no momento da execução de uma dada atividade não estariam completamente desativados. É precisamente esta a concepção de Winter e Reber (1994). Para estes autores, o aprendizado humano dá-se pela operação de dois subsistemas concomitantes e complementares, denominados processos implícitos e explícitos. Concomitantes, porque no ato mesmo da aquisição de conhecimento, a presença de um processo não exclui necessariamente o outro, e complementares porque os autores não negam que a estrutura ou padrão subjacente a um estímulo (ou insumo, no caso da linguagem, e para utilizar um termo mais

familiar aos lingüistas aplicados) possa ser apreendida mediante estratégias analíticas conscientes. De forma geral, esse mecanismo funciona pela ação simultânea dos processos explícitos e implícitos. Enquanto a atenção explícita concentra-se em certas características altamente salientes de um dado estímulo, o sujeito recolhe informação sobre as regularidades subjacentes do estímulo e elabora representações tácitas dessas regularidades. É importante notar o papel que a atenção desempenha no aprendizado. De fato, Winter e Reber consideram que o aprendizado implícito é um subproduto resultante da aplicação da atenção às estruturas que organizam um determinado estímulo, o que significa dizer que, se o aprendizado é implícito, ele não é, entretanto, inteiramente incidental.

O papel concedido à atenção no processo de aprendizado assemelha-se à concepção que dela tem Schmidt (1990 e 1992) conforme veremos mais adiante. Entretanto, como Winter e Reber reconhecem, o material teórico e empírico que eles utilizam não se destina a constituir uma teoria da aquisição da linguagem e, mesmo, *a fortiori*, da aquisição de LE. Quando se trata de aprendizado de LE, mais especificamente, quando se lida com o aprendizado de LE na sala de aula, o conceito de *tarefa* (ou atividade) é absolutamente indispensável. Com efeito, as práticas de ensino articulam-se sobre a noção fundamental da atividade, individual ou coletiva, planejada pelo professor. Uma reflexão teórica que nos interessa especialmente aqui é a de Ellen Bialystok, e isso por dois motivos: primeiro, porque Bialystok, malgrado as mudanças que se produziram no seu pensamento ao longo dos anos, manteve sempre, como importante marca da sua reflexão, as relações entre saber explícito e saber implícito no aprendizado de LE. Como veremos adiante, a reflexão sobre a relação entre os saberes dar-se á sobre as relações entre o *saber* e o *saber-usar* do aprendiz no seu aprendizado de LE. Se os conceitos manipulados por Bialystok não são mais etiquetados sob a rubrica dos termos *explícito* e *implícito*, isso importa pouco. O fato é que a autora, a partir das noções de saber e de uso (as quais, evidentemente, estão contidas nos conceitos de saber explícito e saber implícito), flagra precisamente os fenômenos que estão no próprio cerne dos esforços do aprendiz no processo de apropriação da LE. Segundo, porque, ao anexar ao seu

pensamento a noção de atividade no diagnóstico da proficiência do aprendiz, Bialystok inclui uma dimensão teórica que tem importantes repercussões pedagógicas para o ensino de LE. É pois para Ellen Bialystok e o que ela tem a nos dizer sobre as relações entre saber e saber-usar que vamos agora dirigir nossa atenção.

2.4. ELLEN BIALYSTOK E AS RELAÇÕES ENTRE SABER E SABER USAR NO APRENDIZADO DE LE

O pensamento de Bialystok sobre as relações entre o saber explícito e o saber implícito divulgado num artigo importante (1978) no final dos anos 70, modifica-se, de forma significativa, em publicações posteriores (1982, 1988, 1990, 1991, 1994), nas quais nota-se uma redefinição das noções de saber explícito e saber implícito, que passam a fazer parte de conceitos mais abrangentes como *análise* do saber lingüístico e *controle* do processamento lingüístico. Entretanto, a inclusão da atividade, da tarefa, do exercício lingüístico ou comunicativo, com a qual o aprendiz terá de lidar, como um dado importante na avaliação da proficiência do aprendiz é um aspecto do pensamento da autora que, manifestado desde a publicação de 1978, resistirá como um ponto fixo da sua reflexão, a despeito das mudanças nela ocorridas. A fim de compreender essas mudanças, vamos voltar ao final da década de 70 e ao modelo teórico do aprendizado de uma segunda língua proposto pela autora naquele momento.

No final daquela década, Bialystok propunha um modelo, que se pretendia ao mesmo tempo descritivo e explicativo, do aprendizado de LE, organizado a partir de três níveis, denominados de níveis do insumo (*input*), do saber (*knowledge*) e da produção (*output*). Cada um desses níveis representa um momento único ao longo do aprendizado de LE. O nível do insumo é o da exposição à língua-alvo, o nível do saber é o do armazenamento e estocagem da informação recebida via o nível do insumo, e o nível da produção, enfim, é o da compreensão e produção de enunciados na língua-alvo.

O nível do insumo é caracterizado por Bialystok como aquele em que se dão o encontro, o contato, a experiência do aprendiz com a LE. Embora as características desse nível sejam suficientemente generalizadas afim de incluir diferentes contextos de aquisição (a sala de aula, a experiência com a LE dando-se exclusivamente através da leitura, ou a vivência da imersão na cultura estrangeira), Bialystok não deixa de notar que diferentes experiências de contato com a língua-alvo produzirão efeitos diferentes no aprendizado, evidentes no tipo de domínio que o aprendiz tem da LE. O nível do saber, aquele em que a informação sobre a língua-alvo é armazenada, é o que mais nos interessa, já que é neste nível que Bialystok inscreve as noções de saber explícito e implícito e postula as relações existentes entre eles. Neste nível, a informação recebida pelo nível do insumo é representada de três maneiras distintas, duas das quais lidam com conhecimento e conteúdos propriamente lingüísticos, enquanto a outra diz respeito aos conhecimentos gerais eventualmente possuídos pelo aprendiz: conhecimento sobre o mundo, sobre outras línguas, inclusive a língua nativa, sobre um determinado tema ou área do saber, etc. Os conhecimentos especificamente lingüísticos estão organizados como *saber explícito* e *saber implícito*, enquanto o conhecimento de natureza mais geral é descrito como *outro saber*. As definições que Bialystok oferece dos saberes explícito e implícito não é muito diferente daquelas que já encontramos no início deste capítulo. Assim, o saber lingüístico explícito é entendido como contendo “todos os fatos conscientes que o aprendiz possui sobre a língua, e o critério para a inclusão nesta categoria é a habilidade em articular estes fatos. Nestes fatos podem estar incluídos algumas regras gramaticais, alguns ítems de vocabulário, regras de pronúncia, e assim por diante”(Bialystok, 1978, p. 72). O saber lingüístico implícito, por outro lado, é definido como a “informação intuitiva sobre a qual o aprendiz opera a fim de produzir respostas (compreensão ou produção) na língua-alvo”(ibid). A informação contida no saber implícito é de natureza automática e seu uso, nas tarefas lingüísticas, é natural e espontâneo. O conteúdo deste saber é do mesmo tipo que o do saber lingüístico explícito, isto é, regras de gramática, de pronúncia, vocabulário, etc.

Como se vê, não é o conteúdo dos saberes o que os diferencia; ambos lidam com regras, gramaticais, fonológicas, e léxico. O que distingue eses saberes são as funções que Bialystok lhes concede no funcionamento do modelo. Assim, o saber explícito é pensado como possuindo três funções. Primeiro, ele atua como uma espécie de catalizador sobre toda informação nova sobre a LE apresentada numa situação explícita de aprendizado (a sala de aula, por exemplo). Com o tempo e o uso, essa informação será transferida para o saber implícito, mas sua representação inicial, diz Bialystok, será sempre explícita. Segundo, ele armazena a informação, representando-a de forma explícita. A terceira função, enfim, é aquela em que o saber explícito opera como um “sistema articulatório explícito”. Dito de outra forma, a função do saber explícito é aqui, simplesmente, a de explicitar o que pertence ao domínio do implícito. É interessante notar que, nesta última função, o saber explícito, para Bialystok, pode funcionar também para os falantes nativos, como, por exemplo, diz a autora, no caso do locutor francês que, ao examinar um *corpus* de frases contendo amostras do pronome objeto indireto, dá-se conta de que esse pronome precede o verbo auxiliar, tornando-se consciente da existência de uma regra que ele utilizava de forma inconsciente e implícita desde sempre.

O saber implícito terá como única função, diz Bialystok, funcionar como um sistema operatório responsável pelo desempenho tanto nas atividades relativas à compreensão quanto àquelas que dizem respeito à produção. No nível da produção, o da produção e compreensão dos enunciados, Bialystok distingue dois tipos de respostas, as do Tipo I e as do Tipo II. As características das respostas do tipo I são a espontaneidade e a rapidez, enquanto as do tipo II envolvem deliberação e um determinado intervalo no tempo (ainda que muito breve) para sua manifestação. Logicamente, diferentes tipos de atividades lingüísticas e níveis diferentes de proficiência estarão associados a tipos diferentes de respostas. A leitura, por exemplo, dadas as possibilidades reflexivas oferecidas pelo texto escrito, é uma atividade que exigiria, tipicamente, respostas do tipo II, enquanto a interação verbal face a face demandaria respostas do tipo I. O objetivo do aprendizado de LE, em última instância, consiste no aumento, tanto quanto possível, da informação contida no saber

implícito, já que é este saber o responsável pela fluência lingüística. Assim, apesar das evidentes diferenças que separam o seu modelo do de Krashen, Bialystok reserva um espaço muito importante para o saber implícito, ainda que, à diferença de Krashen, os saberes não sejam concebidos como rigorosamente estanques, como vimos.

Uma última característica desse modelo, e que deve ser mencionada aqui, pois ela envolve a operacionalização dos saberes, consiste na inclusão do conceito de estratégias de aprendizado lingüístico, definidas como “métodos opcionais de exploração da informação disponível a fim de aumentar a proficiência no aprendizado de segunda língua” (p. 76). Bialystok identifica quatro estratégias de aprendizagem; as duas primeiras são denominadas “prática formal e funcional”, as duas últimas “monitoração e inferência”. A prática formal “centraliza-se no código lingüístico e refere-se à informação que o aprendiz tem sobre as propriedades desse código” (p. 76). Já a prática funcional diz respeito ao “uso da língua em situações comunicativas” (ibid). Duas são as possibilidades reservadas ao funcionamento da prática formal. Na primeira, essa prática funcionaria como incrementadora do saber sobre a língua, através de práticas tais como a consulta a Gramáticas da LE ou consultas metalingüísticas feitas a falantes nativos, exercidas em acréscimo às atividades da sala de aula. Como seria de esperar, este tipo de exposição à língua-alvo alimenta a formação do saber explícito. Na segunda possibilidade, a prática formal, dessa vez sob a forma de exercícios e exercícios rotinizantes (*drills*), opera sobre a informação já existente no saber explícito com o objetivo de automatizá-la e transferi-la para o saber implícito. A prática funcional concerne todo tipo de exposição à LE voltada prioritariamente para a comunicação e o sentido, tais como assistir a filmes na LE, conversas com nativos, leitura de livros e jornais, etc. Como neste tipo de prática o objetivo perseguido é o aumento da proficiência comunicativa, e sua orientação essencial está centrada no sentido, muito mais do que na forma, este tipo de insumo favorece especialmente a formação do saber implícito. Como diz a própria autora, essas estratégias são opcionais; sua utilização, portanto, estaria na dependência não só de escolhas deliberadas por parte dos aprendizes, mas também dos seus estilos de

aprendizagem espontâneos, inatos. De todo modo, e este é o ponto que interessa notar, esta primeira reflexão teórica de Bialystok previa claramente, tanto no que concerne à articulação necessária dos seus construtos fundamentais quanto à atuação contingente das estratégias de aprendizagem, a “passagem”, a comunicação, numa palavra, a transformação do saber explícito em saber implícito.

O pensamento de Bialystok, nos anos seguintes, sofreu notáveis transformações, os conceitos de saber explícito e saber implícito sendo atrelados à noção de desenvolvimento da proficiência lingüística ao longo de duas dimensões, *a dimensão analisada e a dimensão automática*. Ambas constituem representações mentais do conhecimento, possuindo características próprias. Bialystok (1988) define a dimensão analisada como sendo “o tipo de representação mental consignada à informação que diferencia graus de controle sobre essa informação”(pp. 32-33). A dimensão automática diz respeito aos procedimentos relacionados ao uso da informação e que dão acesso a essa informação em termos de desempenho fluente (ou, ao contrário, como desempenho incipiente). Todo conhecimento, diz Bialystok, é estruturado. A diferença reside no fato de que o aprendiz esteja ou não consciente da estrutura subjacente à dimensão analisada. Assim, o estabelecimento da proficiência começa como saber não-analisado, evoluindo progressivamente para a constituição de um saber mais analisado, com o aprendiz tornando-se paulatinamente mais ciente (*aware*) da estrutura da informação. A base psicológica da distinção funda-se precisamente nas diferenças entre as formas de representação mental consignadas aos dois tipos de saber. O saber analisado é concebido como “uma representação na qual a estrutura formal e a sua relação com o significado estão aparentes” (p. 33). No saber não-analisado, embora os componentes formais do conhecimento não sejam necessariamente identificados, ele é um saber organizado, provavelmente em termos proposicionais, mas, e este é o ponto que faz a diferença, a estrutura dessas proposições não está aparente para o aprendiz. Neste sentido, diz Bialystok, o saber analisado pode ser descrito como “acesso à estrutura proposicional do saber não-analisado” (ibid). Aqui, como no modelo teórico anterior (1978), no qual a distinção era feita em termos de saber explícito e saber implícito, o conteúdo, isto é, a

informação representada na mente do aprendiz, do saber analisado não é diferente do saber não-analisado. Simplesmente, no caso do saber analisado, o aprendiz tem sob controle as propriedades estruturais e as relações que governam o saber já conhecido como saber não-analisado.

Uma advertência importante feita pela autora não pode deixar de ser mencionada aqui. Para Bialystok, estar ciente (*awareness*) não deve ser confundido com a noção de consciência. Essa reserva relativa ao problema da consciência será explicitada de modo mais preciso e incisivo, como veremos daqui a pouco, na evolução do pensamento da autora. Basta, por enquanto, notar a preocupação de Bialystok em “limpar” o seu modelo da aquisição de proficiência das dificuldades oferecidas pelo conceito de consciência.

A segunda dimensão, a dimensão automática, diz respeito à “facilidade com que o aprendiz opera o acesso à informação, independentemente da extensão da análise exercida sobre ela”(Bialystok, 1988, p. 36). A evolução da proficiência do aprendiz começa, assim, a partir da constituição de um saber que, inicialmente sob forma não-analisada e não- automática, assume gradualmente a forma de um saber analisado e automático. Essas duas dimensões, entretanto, não dependem uma da outra, afirma Bialystok. A existência da informação como representação não-analisada não implica o acesso automático a ela. Por outro lado, Bialystok faz uma advertência importante: o saber analisado não deve ser identificado com o saber articulado ou saber baseado em regras. O saber articulado é visto como constituindo uma das formas de saber especializado que o saber analisado possibilita. Assim, o saber analisado é entendido como um saber que fornece a base para a constituição do saber metalingüístico, mas eles não são considerados como equivalentes. “O saber metalingüístico, escreve Bialystok, como o saber articulado, é visto como um uso especializado da língua tornado possível pelo saber analisado” (p.40). Entretanto, não se deve supor que o saber analisado seja independente do saber não-analisado. Ao contrário, o saber analisado só pode surgir a partir do saber não-analisado. Como escreve Bialystok,

O saber analisado não existe como uma entidade epistemológica independente. Ao invés disso, ele é concebido como uma forma especializada ou marcada do saber não-analisado. Assim, é logicamente impossível desenvolver exclusivamente o saber analisado. Ele só pode surgir a partir do saber não-analisado. Na intervenção pedagógica na área da linguagem voltada para o desenvolvimento do saber analisado, assim, a mais alta forma de sucesso seria a aquisição simultânea de saber analisado e saber não analisado, ou seja, o aprendiz imediatamente recebe e codifica uma nova informação numa cognição completa de sua composição estrutural. (Bialystok, 1988, p.41)

Façamos uma pausa, aqui, pois os termos desse trecho são importantes para as nossas preocupações. O que Bialystok de fato está dizendo é o que o saber não-analisado é *primário*, no sentido de que ele é anterior a toda análise tornando aparente para o aprendiz a estrutura que organiza o conteúdo do saber. Seria tentador estabelecer um paralelo com o saber implícito como primário, na história filogenética da espécie, anterior a toda explicitação, tal como o vêem Winter e Reber (1994), como vimos acima. De fato, não penso que a comparação seja inteiramente ilícita, pois o saber não-analisado apresenta-se como um fenômeno cognitivo em estado bruto, indiferenciado, não decomposto em suas partes constituintes. O saber implícito, por outro lado tal como o concebem Winter e Reber, é uma representação mental tácita, obtida mediante processos indutivos. Evidentemente, o ponto que mais os aproxima é o fato de que ambos são concebidos como prévios, anteriores ao analisado e ao explícito. Mas há diferenças, sem dúvida. Para Winter e Reber, embora em termos filogenéticos o saber implícito seja visto como anterior à constituição do saber explícito, o funcionamento cognitivo dos sujeitos, na aprendizagem, ativa processos implícitos e explícitos que são considerados como concomitantes e

complementares, como vimos. Para Bialystok, o que há é um *movimento* no tempo que conduz o aprendiz de uma forma de saber a outra.

Um outro ponto que chama a atenção nesse trecho é a referência à intervenção pedagógica. Para Bialystok, a forma de aquisição ideal seria aquela em que a aquisição dos conhecimentos analisado e não-analisado se desse simultaneamente, num único e mesmo movimento. Mas a autora não parece nutrir aspirações irrealistas. Uma tal aquisição simultânea de conhecimento analisado e não-analisado, tal como ela os concebe, não está disponível para a maioria dos aprendizes.

Embora isto [a aquisição simultânea dos saberes analisado e não analisado] seja possível para alguns aprendizes em alguns estágios do aprendizado lingüístico — notadamente nos estágios mais avançados — é certamente uma aspiração idealista para a maioria dos aprendizes na maioria das circunstâncias. Assim, a expectativa é de que a informação nova entre como conhecimento não-analisado e, dependendo da intervenção pedagógica e de outros fatores, possa emergir em algum ponto nas regiões analisadas do continuum. (ibid.)

Como se vê, a aquisição simultânea das duas formas de conhecimento é um privilégio reservado a uma elite e, mesmo assim, algo que ocorre especialmente nos estágios mais avançados do aprendizado da língua. Mas o que interessa realmente destacar é, em primeiro lugar, a inclusão da intervenção pedagógica como um fator relevante para a emergência do saber analisado. Tem-se aqui um espaço significativo para a atuação do professor de língua estrangeira, cujo papel, imagina-se, nesse quadro teórico, seria bem maior do que a de um mero fornecedor de insumo, mesmo que seja de insumo ótimo. Em segundo lugar está a visão do saber como algo estruturado num continuum, ao invés de uma dicotomia estrita. Em terceiro lugar, enfim, e esse ponto é uma decorrência lógica do ponto anterior, se temos um continuum, é possível conceber o conhecimento como movendo-se ao longo da linha

do tempo, passando de uma forma a outra. Note-se, ainda uma vez, que não é o conteúdo do conhecimento que muda, mas sim a ~~representação~~ representação que o aprendiz tem dele. Resta apenas um ponto que permanece obscuro: o que Bialystok quer dizer com “cognição completa” da composição estrutural da informação recebida pelo aprendiz? Estará ela querendo dizer que o aprendiz apreende *todos* os aspectos da organização do estímulo, que a informação é recebida como algo *totalmente* transparente e acessível? Além disso, o que se deve entender por “composição estrutural”? No caso da linguagem, dever-se-ia entender essa expressão como algo equivalente às regras, gramaticais ou outras, que organizam o seu funcionamento? Enfim, cognição completa seria equivalente à *consciência total* das propriedades do objeto de conhecimento? No caso da linguagem, nem mesmo o mais ardoroso opositor das concepções que vêem o processamento da linguagem como algo inteiramente não-consciente admitiria uma consciência completa do funcionamento da linguagem. Hagège (1993), por exemplo, como veremos ao tratarmos da espinhosa questão da consciência, fala em *níveis* de consciência, variáveis segundo os níveis da organização da língua (lexical, fonológico, gramatical), que têm os locutores, que ele chama de “construtores de linguagem”.

Como no modelo do final dos anos setenta, Bialystok concebe o saber linguístico como estando apoiado sobre o que ela denomina “outro saber”, isto é, saber que não está vinculado especificamente à língua-alvo. Mas aqui Bialystok é mais explícita na descrição dos componentes que integram o outro saber. Ele é composto pelo conhecimento da linguagem, isto é, o conhecimento de outras línguas, o conhecimento conceitual, ou seja, o conhecimento do mundo, e o conhecimento contextual, o conhecimento que diz respeito ao assunto ou tópico específico envolvido no desempenho. A participação do outro saber no desempenho linguístico pode variar de acordo com a atividade em que o aprendiz está envolvido. Atividades mais comunicativas, tendo lugar em contextos conhecidos, nos quais o “aqui” e o “agora” da situação de comunicação têm um papel importante, podem solicitar a presença do outro saber de forma mais premente do que atividades menos ligadas a situações concretas. Como resume a autora, “a possibilidade do uso do outro saber em

situações mais contextualizadas reduz a carga colocada sobre o saber lingüístico em geral e o saber analisado em particular”(1988, p. 43).

O modelo teórico proposto pela autora, ainda uma vez, sofrerá alterações conceituais, as quais, sem modificar sua configuração em termos gerais, introduzirão nuances importantes no pensamento da autora. Com efeito, se em Bialystok (1988) o desenvolvimento da proficiência lingüística articula-se sobre as dimensões analisada e automática, em Bialystok (1990) a proficiência lingüística emerge do domínio de dois componentes que, juntos, são responsáveis pelo processamento da informação recebida, a “análise do saber lingüístico” e o “controle do processamento lingüístico”. Em 1988 a autora falava na dimensão analisada em termos de níveis (ou graus) diferentes de controle sobre a informação; já em 1990 Bialystok define a análise do saber lingüístico como o “processo de estruturação das representações mentais sobre a língua, organizadas no nível dos significados (conhecimento do mundo) em representações explícitas da estrutura organizada no nível dos símbolos (formas)” (Bialystok, 1990, p. 118). O segundo componente da proficiência, o controle do processamento lingüístico, diz respeito à “habilidade de controle da atenção sobre a informação relevante e apropriada e de integração daquelas formas em tempo real” (p. 125). Neste quadro teórico, Bialystok parte do pressuposto de que a proficiência lingüística não é um fenômeno cognitivo monolítico, unitário, indivisível. Ao contrário, ela surge como resultado do domínio dos dois componentes descritos acima. O domínio desses componentes pelos aprendizes dá-se segundo ritmos diferentes e em resposta a diferentes experiências, e mesmo a diferentes formas de intervenção pedagógica. Os dois componentes são vistos como sendo ao mesmo tempo independentes e interdependentes. Independentes, pois cada um deles é especializado num aspecto diferente do processamento lingüístico, mas interdependentes porque nenhum deles, sozinho, é suficiente para dar conta desse processamento.

A análise do saber lingüístico opera em níveis distintos, que podem estender-se de níveis mais inferiores até níveis mais altos de análise. Nos níveis inferiores, a representação do saber é sempre implícita. O desenvolvimento desse componente é

entendido como sendo a evolução de representações implícitas na direção de representações mais explícitas. Certas atividades cognitivas, diz Bialystok, só podem ter lugar precisamente devido à ocorrência desse processo de explicitação, que terminará desembocando na constituição do conhecimento simbólico. Estudos que tentaram apreender a manifestação da explicitação de conceitos mostram bem como essa explicitação só se dará com uma maior maturidade cognitiva da criança. Assim, experimentos nos quais se pedia a crianças que classificassem objetos mostraram que as crianças não exploravam superordenados abstratos como “móvel”, por exemplo, embora elas tivessem conhecimento implícito do conceito. A explicitação virá mais tarde, aos 7 ou 8 anos. O aprendizado da leitura é um outro exemplo particularmente interessante. Para aprender a ler, a criança terá de descobrir a relação que une fonemas a grafemas, descobrindo, justamente, o caráter simbólico dessa relação. O aprendizado da leitura só é possível pela transformação do saber em saber simbólico.²⁵

Mas essa explicitação, para Bialystok, não implica relacionar níveis mais altos de análise com o conceito de consciência. E aqui estamos, mais uma vez, face ao espinhoso problema da consciência. De fato, Bialystok encara com reservas a introdução do conceito de ‘consciência’ no seu modelo teórico; e isso porque, diz Bialystok, as condições da presença da consciência são demasiado escorregadias, elusivas, para servir como critério. Por exemplo, argumenta a autora, quando articulamos um determinado princípio, parece claro que estamos conscientes da presença desse princípio na consciência; por outro lado, é possível supor que tenha sido precisamente a própria articulação do princípio que o tenha feito emergir à consciência. Dessa forma, a consciência seria uma consequência da articulação do princípio e não sua causa. Bialystok não está sozinha na sua reticência face à questão da consciência. Mclaughlin (1990), por exemplo, avançando objeções semelhantes às de Bialystok, propõe simplesmente a retirada de qualquer recurso ao conceito de consciência como noção explicativa para os processos de aprendizado/aquisição de LE.

Na versão mais recente do seu modelo, Bialystok (1994) integra uma distinção importante e que aqui aparece pela primeira vez na sua reflexão teórica. Trata-se do reconhecimento de que a linguagem humana apresenta dois aspectos fundamentais na sua organização e funcionamento. No primeiro, a linguagem apresenta-se como uma organização biologicamente pré-programada, manifestada universalmente em todos os humanos normalmente constituídos em termos neurológicos. Esse aspecto, universal, está presente em todas as línguas conhecidas pelo locutor e, é claro, em todas as línguas naturais. Nele estão contidos certas características universais da linguagem, categorias básicas como tópico, predicado, pluralidade, modo, aspecto, embora isto não signifique dizer que todas elas estejam presentes, *obrigatoriamente*, em todas as línguas naturais. Como nota a autora, essas “noções categoriais podem ou não ser expressas em línguas particulares — o Chinês não possui modo — e são certamente expressas diferentemente em línguas diferentes, mas elas permanecem sendo as categorias formais que a linguagem significa” (Bialystok, 1994, p. 558). O segundo aspecto contém aquelas características que, não sendo biologicamente pré-programadas, são específicas à cada língua natural; essas características “incluem o léxico, características gramaticais de superfície tais como a ordem das palavras e regras gramaticais” (ibid.).

O primeiro aspecto apresenta-se ao locutores como uma representação mental que Bialystok denomina *representação da linguagem*, enquanto o segundo é uma representação denominada *detalhes específicos da linguagem*. É importante notar que os detalhes específicos da linguagem dizem respeito tanto à língua 1 quanto à língua 2 e todas as outras línguas eventualmente conhecidas pelo aprendiz. Ao lado da representação da linguagem — e Bialystok mostra isso pela posição que essa representação ocupa no diagrama que ela monta para ilustrar visualmente seu modelo — está o que a autora chama de *representação conceitual*, contendo o conhecimento que o aprendiz tem do mundo. O cerne do modelo, o seu núcleo duro, por assim dizer, é constituído pela representação da linguagem e pela representação conceitual, que, juntas, fornecem a matriz sobre a qual repousará todo o desenvolvimento ulterior da proficiência do aprendiz.

A representação da linguagem e a representação conceitual operam com informação biologicamente pré-programada. No caso da primeira, trata-se dos universais da linguagem, enquanto o conteúdo da segunda é o conjunto de princípios perceptivos e conceituais sobre o mundo, biologicamente pré-programados, e que constituem o equipamento cognitivo essencial de que o aprendiz dispõe para lidar com o mundo. Já os detalhes específicos da linguagem não são (e mesmo não precisam ser) baseados em princípios pré-programados biologicamente, como também não são governados pelas restrições universais da gramática e da cognição, mas por princípios de aprendizagem que podem ser aplicados a qualquer material novo. Uma consequência lógica da bio-programação das representações da linguagem e conceitual é que a informação só poderá ser integrada aos detalhes específicos da linguagem *depois* de ter sido constituída como representação da linguagem e representação conceitual. Nesse sentido, essas duas representações são primárias e necessárias, enquanto os conteúdos da representação dos detalhes específicos da linguagem são secundários e contingentes.

As representações conceitual e da linguagem não são estáticas, entretanto. Dinâmicas, elas evoluem no tempo, a partir de dois processos: análise do saber e controle do processamento. A definição da análise do saber, mais precisa e esclarecedora do que nas formulações anteriores, vale a pena ser citada. A análise, escreve Bialystok,

é um processo pelo qual representações lingüísticas e conceituais tornam-se mais explícitas, mais estruturadas, e mais acessíveis à inspeção. A análise opera sobre representações implícitas não-estruturadas e converte-as a uma forma crescentemente explícita. Este processo revela as categorias básicas da língua e do pensamento (Bialystok, 1994, p.561).

Assim, como nas versões anteriores do modelo, o processo de análise explícita representações não estruturadas (pertencentes ao que a autora colocava sob o domínio

do saber não-analisado) dando-lhes uma organização estruturada e tornando-as passíveis de inspeção consciente.

As representações explicitadas, é claro, recebem a denominação de saber explícito, saber esse que difere, de muitas maneiras, do saber implícito. O saber explícito provém, mediante processo de análise, do saber implícito; o saber explícito organiza-se sobre categorias formais e relaciona-se com outros conceitos através de conexões conceituais formais, é um saber que possui fronteiras precisas; ele pode — e este é um ponto muito importante — ser consciente ou não. Da mesma forma, o acesso a ele pode ser automático ou não. O saber explícito pode ser aprendido em qualquer momento da vida do aprendiz, em qualquer idade; o saber explícito é representado de forma individual para cada língua que o aprendiz domine ou conheça; enfim, seu desenvolvimento se dá em termos funcionais, em resposta às necessidades comunicativas experimentadas pelo aprendiz. Ao contrário da profusão de características servindo para a identificação do saber explícito, Bialystok tem comparativamente pouco a dizer sobre o saber implícito, provavelmente porque este saber constitui-se a partir da bio-programação que está na base do desenvolvimento da linguagem nos humanos. Assim, muito daquilo que nós sabemos sobre ela permanece implícito, soterrado nos escaninhos da representação da linguagem. Ele nunca se tornará completamente explícito, portanto, pois há categorias lingüísticas que desafiam o conhecimento e significados conceituais que desafiam a organização. E mesmo apenas uma pequena parte do saber explícito, diz a autora, tornar-se-á consciente. Mas Bialystok também diz que alguma coisa do que permanece escondido nas profundezas do saber implícito “evolui para o que chamamos gramática e permite o acréscimo do conhecimento para *os detalhes* de cada língua que conhecemos”(Bialystok, 1994, p. 567; a ênfase é minha).

Ao contrário da representação da linguagem e da representação conceitual, que pertencem ao domínio do que é bio-programado, patrimônio da espécie, equipamento com que a evolução dotou o *Homo Sapiens sapiens* na sua lide com a Natureza e os outros homens e que, portanto, são implícitas, tácitas, não-conscientes desde o início, a informação contida nos detalhes específicos da linguagem é sempre

explícita. Entretanto, como vimos, a possibilidade de explicitação existe; na verdade, se não quisermos correr o risco de amputar o pensamento da autora, é preciso falar na *necessidade* de explicitação, já que o sistema inteiro é concebido como movendo-se na direção de um estado de crescente explicitação. Bialystok chega mesmo a escrever que “realmente, a explicitude crescente pode quase servir como uma definição para o que queremos dizer com ‘aprendizado’ (Bialystok, 1994, p. 567). O aumento do saber lingüístico explícito deve-se a dois fatores, que Bialystok denomina endógeno e exógeno. O primeiro é o processo cognitivo de análise o qual, reestruturando e reordenando constantemente o conhecimento, conduz a representações mais explícitas, mais enunciáveis e mais acessíveis, que podem ser conscientes *ou não*. O segundo é o aprendizado lingüístico através da instrução e da observação, isto é, da intervenção pedagógica. Uma última característica do modelo de Bialystok, e que eu não creio ser útil deixar passar, está no fato de que Bialystok não acredita que o saber explícito se transforme em saber implícito. A transformação ocorre, na verdade, em termos do acesso ao conhecimento; como este acesso tornou-se mais fácil, ele aparece como sendo automático e sustentando um desempenho mais fluente. Pensar que um saber, antes explícito, tenha depois se transformado em implícito é uma ilusão, diz Bialystok, pois o que muda não é a *natureza* da representação, mas sim o *acesso* que se tem a essa representação.

Espero ter dado ao leitor uma idéia razoável do pensamento de Ellen Bialystok, mesmo que para isso eu tenha precisado correr o risco da prolixidade e aquele, ainda mais perigoso, de abusar da explicitação dos pormenores do sistema. Mas não posso encerrar esta seção sem uma justificação dos meus motivos para esta exposição assim tão longa. Em primeiro lugar (e admito que este não é o argumento mais forte) uma reflexão teórica, como a da autora, que se estende ao longo de dezesseis anos (1978-1994), não mereceria uma exposição apressada e descuidada. Ao contrário da de Krashen, que se mantém praticamente inalterada, a teorização de Bialystok passou por alterações importantes. Era preciso seguir essa evolução, mostrar ao leitor o seu desenvolvimento e os pontos fortes de sua articulação. Em segundo lugar (e este ponto é substancial), era preciso mostrar uma reflexão que tem

como ponto de partida uma posição teórica exatamente oposta à de Krashen, e que penso ser de enorme importância enquanto ela diz respeito à aquisição/aprendizado de uma língua estrangeira, de uma língua 2, de uma língua 3 ..., etc. De fato, o pensamento de Bialystok inscreve-se numa perspectiva cognitiva que concebe a faculdade de linguagem não como distinta de todo o resto da cognição humana, como uma espécie de “órgão mental” inato, mas como um aspecto particular de capacidades cognitivas humanas gerais. Deve-se notar, a esse respeito, que as sucessivas versões do modelo de Bialystok, especialmente a mais recente (1994), pretendem dar conta não só da aquisição da L2 mas também da L1. A propósito dessa versão é muito útil observar como a autora tenta integrar uma faceta da linguagem (e não apenas da linguagem, diga-se de passagem, mas também da cognição) que é universal, inata, biologicamente programada em todos os membros da espécie e que é manifesta em todas as línguas naturais. A inclusão desse aspecto, e a distinção entre representação da linguagem e detalhes específicos da linguagem é algo novo na reflexão da autora, manifestando uma preocupação em admitir aspectos inatos da linguagem e da cognição que não existia nos modelos anteriores.

Mas a explicitação, como vimos, é possível, embora incompleta, parcial, lacunar. Para Bialystok, em última instância, a representação da linguagem contém tanto saber implícito *quanto* saber explícito, justamente porque a possibilidade de explicitação existe. E aqui aparece um aspecto que está presente desde os anos 70 e que atravessa toda a evolução teórica da autora, a preocupação com o papel da intervenção pedagógica nesse processo de explicitação, o que, sem dúvida, não pode deixar de interessar os professores de LE. Nesse sentido, é importante notar como Bialystok trata a noção de proficiência, não como algo absoluto, mas que varia de acordo com a atividade, a tarefa, as experiências com as quais o aprendiz se defronta, inclusive com a experiência da intervenção pedagógica.

Enfim, há um último aspecto do pensamento de Bialystok e que também aparece ao longo do tempo, e isso de forma muito evidente. Trata-se do extremo cuidado que a autora demonstra ao lidar com a noção de consciência. Isso fica claro na preocupação em distinguir entre saber analisado, saber articulado e saber

metalingüístico e na ênfase com que autora apressa-se a advertir o leitor contra a confusão dos dois primeiros com a noção de consciência. Por outro lado, as distinções finas que outros autores, como vimos, procuram fazer em torno da noção de consciência, o fato de que a presença — ou a ausência — da consciência seja considerada como definidora dos conceitos de saber explícito e implícito, tudo isso demonstra a grande importância da noção de consciência para as questões que estamos discutindo. Essa discussão ficaria portanto incompleta, se não abordássemos, ainda que sumariamente, a questão, incontornável, do papel da consciência no aprendizado de LE. É o que vamos fazer na última seção deste capítulo.

2.5. O PAPEL DA CONSCIÊNCIA NO APRENDIZADO DE LE²⁶

A questão da consciência, como notam Schmidt (1990) e Damásio (2000) é uma questão sobre a qual o tom predominante tem sido o da reticência, ou mesmo o do franco ceticismo. Isto se deve, em parte, ao clima intelectual reinante em boa parte da Psicologia do nosso século, geralmente hostil à noção de consciência. Basta lembrar, para dar exemplos situados em campos teóricos radicalmente opostos, mas igualmente influentes durante quase todo o século XX, da noção freudiana de ‘inconsciente’ e do ‘comportamento cientificamente observável’ dos behaviouristas, para se ter uma idéia da desconfiança com que a noção de consciência tem sido encarada em nosso tempo.

As coisas não tem sido diferentes no domínio do ensino/aprendizagem de LE, e a predominância exercida nessa área pela psicologia behaviourista é testemunho mais do que suficiente disso. Na verdade, é possível ler toda a história do ensino de línguas no Ocidente sob o viés de uma infundável discussão sobre os poderes da consciência e da volição no aprendizado de LE, e o que discutimos nas seções anteriores deste capítulo é bem, espero, uma amostra eloqüente desse debate. Recentemente, McLaughlin (1990), retomou essa questão, dessa vez sob a forma de um questionamento a propósito da validade e da pertinência de noções como “consciente” e “inconsciente” no aprendizado de uma LE/L2. A posição de

McLaughlin é clara: essas noções são polissêmicas demais para ter qualquer utilidade operacional. Ele propõe, assim, o abandono puro e simples de tais noções em favor de conceitos empíricos claramente definidos, que possam passar pela prova da falsificabilidade. Prováveis candidatos, para McLaughlin, seriam os conceitos de processos controlados e processos automáticos, os quais, segundo este autor, dispensam relações embaraçosas com as noções de consciente e inconsciente.

Não é o que pensa Schmidt (1990), que não recua diante das dificuldades da questão e, ao colocar a questão da consciência no centro do debate, pergunta: “é possível aprender aspectos de uma segunda língua que não são conscientemente notados?”(p.134). O pano de fundo sobre o qual Schmidt coloca essa questão é a distinção que ele estabelece, na definição do termo “consciência”, entre consciência como ter ciência de algo (*awareness*), consciência como intenção e consciência como conhecimento. Interessa-nos aqui, especialmente, a definição da consciência como “awareness”, palavra que pode ser traduzida como “estar ciente da existência, da presença de alguma coisa, de algo”. Nessa definição, Schmidt distingue três níveis: percepção, atenção dirigida (*noticing, focal awareness*) e compreensão. A percepção não precisa ser necessariamente consciente; já a atenção dirigida (*focal awareness*) pode prescindir do relato verbal, o que não significa que o sujeito não tenha noção das diferenças qualitativas das experiências vividas. Enfim, a compreensão diz respeito à capacidade dos sujeitos de refletir, comparar, analisar os objetos que se apresentam à consciência. Esta atividade mental é o que denominamos “pensamento” e inclui a capacidade de resolução de problemas e também o que Schmidt chama de “metacognição”, ou seja, a consciência da consciência.

O núcleo da questão é, certamente, a definição da consciência como atenção dirigida. Nas diversas teorias do processamento da informação, a noção de consciência é associada à noção de sistema de capacidade limitada. Dentro desse tema geral, três grandes variantes podem ser identificadas, a consciência vista como estando relacionada a um sistema de memória de capacidade limitada, um sistema de seleção de informação de capacidade limitada e uma central executiva de capacidade limitada. As teorias que identificam a consciência a um sistema de memória de

capacidade limitada dividem esse sistema em três grandes áreas, um banco de dados sensoriais, uma memória primária ou estocagem a curto prazo e, enfim, uma memória a longo prazo ou estocagem final. Schmidt nota que, apesar da diversidade e das diferenças existentes entre os vários modelos de multiestocagem da memória, dois pontos são compartilhados por todos eles: em primeiro lugar, todos esses modelos identificam a memória de curto prazo com a consciência. Em segundo lugar, todos defendem a noção de que o processamento da informação na memória de curto prazo é necessário para que possa haver estocagem permanente, já que o que não é processado na memória de curto prazo é perdido de forma irreversível. Por sua vez, se a informação retida na memória de curto prazo não for codificada na memória de longo prazo, ela também se perde. Conseqüentemente, diz Schmidt “se a consciência é de fato equivalente à estocagem de curto prazo, **isto equivale a dizer que a estocagem sem atenção focalizada é impossível**” (Schmidt, 1990, p.136; o grifo é meu).

Este é, de fato, o ponto nodal da questão da consciência no aprendizado. O conceito de consciência nas teorias de processamento da informação divide a vida mental em duas áreas distintas, com processamentos inconscientes de um lado, não limitados pela capacidade da memória de curto prazo, não estando sujeitos a controle voluntário, refratários a mudanças, rápidos, eficientes e exatos, e do outro a consciência, caracteristicamente lenta, ineficiente e laboriosa. Entretanto, e este é o ponto capital, a consciência desempenha um papel fundamental ao lidar com informação nova, novos comportamentos, com o aprendizado, enfim. Schmidt distingue, em termos finos, entre percepção subliminar, aprendizado subliminar e aprendizado incidental. A percepção subliminar registra fenômenos que já fazem parte dos esquemas cognitivos dos sujeitos, ativa estruturas mnêmicas já existentes, mas não é capaz de criar novas estruturas, visto que “estados familiares podem ser processados subliminarmente, porque codificações de estímulos habituais (*habitual encodings*) são automáticas e não dependem de capacidade limitada, mas estímulos não familiares não podem”(p.142). A conclusão impõe-se: a percepção subliminar é uma realidade, mas não o aprendizado subliminar, já que a consciência como atenção

focalizada é fundamental no aprendizado de novos conhecimentos. Ao examinar estudos que tratam da percepção subliminar, Schmidt conclui que “os dados existentes são compatíveis com uma hipótese muito forte: não se pode aprender uma língua estrangeira (ou outra coisa qualquer, aliás) através da percepção subliminar”(ibid).

Entretanto, há limites para o quê e o quando os sujeitos focalizam sua atenção. Esses limites, de natureza psicolinguística e que incluem, por exemplo, as expectativas que os sujeitos mantêm sobre o fluxo do insumo que recebem, a frequência com que determinadas formas aparecem no insumo, a saliência perceptiva de certas formas na cadeia sonora, impõem restrições ao que pode ser notado pelos aprendizes. Essas restrições, contidas no próprio insumo, dão o tom dos limites do papel da consciência no aprendizado de LE. Isso não invalida, contudo, a tese fundamental de Schmidt. A consciência é um fenômeno importante no aprendizado de LE por adultos. Prestar atenção às formas da língua pode facilitar sua aquisição e ser mesmo necessário, quando se trata de adultos, na aquisição de formas gramaticais redundantes. E aqui abre-se também uma brecha para a noção dos locutores como construtores de linguagem e dos níveis de consciência relativos aos vários níveis da língua (Hagège, 1993).

Schmidt, em suma, sem negar a existência ou a importância do aprendizado implícito, ou incidental, como ele diz, devolve à consciência um papel mais importante do que aquele que lhe tem sido habitualmente concedido nas últimas décadas. Contudo, mesmo aceitando a importância do aprendizado implícito, Schmidt reitera que “não há nenhuma razão para aceitar a hipótese de que a atenção dirigida não afeta o aprendizado de uma segunda língua, que a compreensão é um epifenômeno do aprendizado ou que a *maior parte* do aprendizado de uma segunda língua é implícito”(p. 149; a ênfase é do autor).

Com o resgate do papel da consciência, é possível retomar agora a outra questão teórica desta tese. Com efeito, se a consciência, na forma de atenção dirigida, tem um papel a desempenhar no aprendizado de LE, que formas ela pode tomar nesse

aprendizado quando se trata da morfo-sintaxe da língua, ou seja, aquilo que tradicionalmente chamamos de gramática? É o que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

3. E A GRAMÁTICA? POR QUE, PARA QUÊ E PARA QUEM SE ENSINA A GRAMÁTICA DE UMA LE?

“Cada língua deve ser aprendida mais com a prática do que pelas regras. Mas as regras ajudam a prática e a consolidam” (Comenius,-Didática Magna, 1657)

3.1. POR QUE SE DEVE ENSINAR GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LE?

Nas invectivas que as burguesas gramaticais, Philaminte e Bélise, dirigem a Martine, no trecho da peça de Molière que serve de epígrafe a esta tese, não há incertezas, hesitação, nem dúvida. O termo gramática é absolutamente unívoco e seu significado remete à autoridade do gramático consagrado que, do alto de seu saber magistral, prescreve certos usos e proscreeve outros. Nós, porém, que não somos burgueses gramaticais, que não acreditamos mais na autoridade do bom Vaugelas, curtidos que somos após quase um século de embates e combates da Linguística, não somos mais inocentes e temos dúvidas: Afinal, perguntamos, o que quer dizer o termo “gramática”? No momento mesmo em que a investigação começa, uma constatação: longe da univocidade, a palavra gramática, ao contrário, revela uma polissemia surpreendente. E é pelo exame dessa pluralidade de significados que vamos começar.

O *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Galisson e Coste, 1976) constatando os “empregos tanto vagos quanto múltiplos” do termo, registra seis acepções:

1. *Descrição do funcionamento geral de uma língua materna.*
2. *Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua natural.*

3. *Disciplina que estuda as regras do funcionamento ou da evolução de toda língua natural.*

4. *Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos detalhes do uso lingüístico, e que desempenham um papel de discriminação sócio-lingüística.*

5. *Sistema formal construído pelo lingüista a fim de estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos locutores de uma língua.*

6. *Sistema interiorizado pelo locutor-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua. (p.253).*

Dentre essas seis acepções, vê-se logo que aquela que orienta o comportamento autoritário e preconceituoso de Philaminte e Bélise é a acepção 4, justamente aquela que o uso popular costuma associar ao termo. As outras acepções, entretanto, não são imediatamente compreensíveis. Felizmente, outros estudiosos interessaram-se pela carga polissêmica do termo e a comparação de suas definições pode ajudar-nos a esclarecer a multiplicidade dos outros significados desse termo.

Hartwell (1985), citando Francis (1954), retoma e amplia as distinções que este último estabelece entre as acepções do termo *grammar*. A primeira acepção diz respeito ao “conjunto de padrões formais nos quais as palavras de uma língua são arranjadas para expressar significados maiores” (Francis, 1954 *apud.* Hartwell, 1985, p.105). Essa definição tem a ver com o processo de internalização das regras da língua que os falantes empreendem na infância, isto é, aquilo que se denomina propriamente como aquisição da linguagem. Na segunda acepção, a palavra *grammar* é definida como sendo o “ramo da ciência lingüística que diz respeito à descrição, análise e formulação de padrões formais da língua” (idem, *ibid.*). A terceira acepção, enfim, concerne o que Francis denomina “etiqueta lingüística” e refere-se aos

juulgamentos e avaliações que os falantes enunciam frente a certos comportamentos lingüísticos, considerados como bons ou maus, apropriados ou inadequados. Para Hartwell, essa acepção nada tem a ver com a gramática e sim com o uso. Note-se, de passagem, que essa concepção aproxima-se da acepção 4, do *Dictionnaire de Didactique des Langues*, enquanto ela funciona como um conjunto de juízos de valor que os falantes emitem a propósito de suas próprias produções e das produções alheias. Mas não penso que Hartwell esteja inteiramente correto ao separar a noção de gramática da de uso. Afinal, os julgamentos de valor lingüístico não nascem do nada. Como notam Besse e Porquier (1984), os juízos de valor que os locutores atribuem às produções lingüísticas refletem o que os autores chamam de “normas subjetivas”, isto é, as representações que os falantes elaboram sobre a própria língua. Essas representações, por sua vez, são fortemente influenciadas pelos modelos que a escola e a tradição do ensino de gramática — ensino geralmente dispensado sob a inspiração da Gramática Tradicional — oferecem. Assim, as normas subjetivas ligam-se, em última instância, a um construto intelectual, nesse caso, aos de uma determinada reflexão sobre a língua que atende pela denominação de Gramática Tradicional. Se as normas objetivas, isto é, o uso real da língua pelo seu falante nativo em situações reais de comunicação e interação coincidem ou não com as normas subjetivas é outra história. Mas o poder das normas subjetivas não é menos real, quando se pensa, por exemplo, no preconceito manifestado pelos extratos conservadores de uma certa classe média escolarizada, contra um determinado candidato à presidência da República, no Brasil, entre outras coisas, pelo uso popular que esse candidato fazia do advérbio, ao falar “menas”...

Voltando a Hartwell, ele distingue, na segunda acepção de Francis, entre gramática científica, isto é, o estudo e a análise científicos da língua, e gramáticas escolares, com fins pedagógicos, baseadas em princípios lógicos, sob a tutela da herança do estudo e da análise do Latim. Aqui aparece, pela primeira vez, um tema que nos será muito caro doravante, o da assim chamada Gramática Pedagógica. Por enquanto, contentemo-nos em registrar o seu aparecimento e em notar que ele surge, significativamente, ligado à herança do ensino e do aprendizado do Latim. A

distinção de Francis concernente à gramática escolar corresponde à quarta acepção na classificação de Hartwell. Enfim, na sua expansão das três acepções de Francis, Hartwell propõe uma curiosa quinta acepção, a “gramática estilística” que o autor define como “termos gramaticais usados no interesse do que ele chama de *teaching prose style* (Hartwell, 1985, pp.109-110).

Para Besse e Porquier (1984), o termo *grammaire* cobre três acepções, assim definidas:

1) um certo funcionamento interno característico de uma determinada língua, 2) a explicitação mais ou menos metódica desse funcionamento, 3) o método de explicitação adotado.
(p.11).

Se pusermos lado a lado todas as definições que vimos até aqui será possível desenhar uma trama de correspondências e relações. Assim, a acepção 6 do Dictionnaire de Didactique des Langues corresponde à acepção 1 de Besse e Porquier e à acepção 1 de Francis, enquanto a acepção 2 de Besse e Porquier corresponde às acepções 1, 2 e 3 do Dictionnaire e à acepção 2 de Francis. Já a acepção 5 do Dictionnaire corresponde à acepção 3 de Besse e Porquier e à acepção 2 de Francis. A acepção 4 do Dictionnaire corresponde em parte à distinção 3 de Francis e à distinção 4 de Hartwell. A curiosa acepção 5 de Hartwell não encontra eco nem em Besse e Porquier nem nas definições propostas pelo Dictionnaire de Didactique des Langues. Contudo, se esquecermos as minúcias das distinções pontilhistas e a trama detalhada das relações e correspondências entre os conceitos dos diferentes autores, será possível perceber uma distinção mais geral entre, de um lado, a gramática como um sistema interiorizado de regras, o que Hartwell denomina de forma muito apropriada de “gramática nas nossas cabeças”, e de outro, a gramática entendida como a elaboração de modelos descritivos e formais de análise da língua, que Besse e Porquier chamam de “descrições e simulações gramaticais”.²⁷

Do ponto de vista da pedagogia das Línguas (materna, segundas ou estrangeiras) temos assim duas situações muito diferentes. A criança e o adolescente

que, na escola, aprendem a refletir sobre o funcionamento da L1, fazem essa reflexão a partir de um saber internalizado prévio, de um sentimento lingüístico subjacente que serve de base e de guia à reflexão. Já o adulto e o adolescente expostos a um sistema lingüístico que lhes é estrangeiro só podem contar, para lidar com os dados desse novo sistema, com a gramática internalizada da L1, por vezes muito diferente da LE. Ora, como notam Besse e Porquier (1984), quando se trata do ensino/aprendizado de LE, “é claro que o que é visado prioritariamente é a interiorização da gramática estrangeira, qualquer que seja o público envolvido”. (p. 30). É possível discordar a respeito da pressuposição da vontade de interiorização gramatical da parte de qualquer tipo de público, mas se estivermos falando de um projeto de ensino/aprendizagem de LE de médio a longo prazo, que implique desejo de proficiência confortável nas assim chamadas quatro habilidades, Besse e Porquier têm evidentemente razão.

Estamos aqui no cerne da nossa questão. De um lado, temos a gramática nas nossas cabeças; essa gramática é um saber intuitivo, tácito, operacional, numa palavra, implícito. Do outro, construtos metalingüísticos explícitos que se oferecem como um saber declarativo, explícito, sobre uma certa forma do real, nesse caso, a organização e o funcionamento de uma dada língua natural. No centro, temos os professores de LE, cujo objetivo último é ajudar os aprendizes no seu esforço de internalização, interiorização, “desestrangeirização”, de apropriação, em suma, da LE. O caso do ensino da gramática (e isto vale tanto para a L1 quanto para LE), mais do que em qualquer outro nível de organização das línguas naturais, tem sido paradigmático das discussões a respeito das relações entre saber explícito e saber implícito, e o capítulo anterior dá bem uma amostra disso. Afinal, o saber explícito pode ser convocado para tratar de qualquer nível da língua: fonológico, lexical, pragmático, discursivo, mas foi para o nível morfo-sintático que a pedagogia das línguas concentrou sua atenção. Razões históricas, certamente, podem explicar essa ênfase concedida à questão gramatical quando se trata do ensino/ aprendizagem de línguas, pelo menos na tradição ocidental.

Criada no século III a. C, em pleno período helenístico, pelos sábios de Alexandria,²⁸ a Gramática, enquanto disciplina acadêmica, nasceu sob o signo do prestígio, mas também da nostalgia. Prestígio, por um lado, porque seu objeto de estudo não era o Grego contemporâneo do período helenístico, mas sim uma forma do Grego de uma época anterior, a do período clássico, dos diálogos platônicos, das peças dos grandes trágicos, do apogeu da cultura grega. Mas o culto da língua em que os grandes autores clássicos se expressavam, considerada modelar, não vinha isento de nostalgia por um momento da vida grega sentido como algo irremediavelmente perdido. A Gramática, assim, surge como uma maneira de honrar uma forma da língua que já não mais existia. Do prestígio de uma forma da língua considerada como modelar, à sua imposição canônica, a passagem vai se dar ao longo dos séculos, e o ensino do Latim, na Renascença, que começa, como vimos (v. capítulo 1) a desligar-se da oralidade, só fez reafirmar essa tradição pedagógica. O que as burguesas do *Grand Siècle*, devotas de Vaugelas, exprimem com clareza, é a concepção jurídica da gramática (Besse, 1994), a qual, já firmemente estabelecida no século XVII, tornar-se-á amplamente disseminada nos séculos seguintes. Segundo essa concepção, a gramática é entendida como um conjunto de regras para bem falar e bem escrever. Mas o peso e o prestígio dessas regras vão bem além do que se poderia esperar de um simples manual de etiqueta lingüística, pois, nessa concepção, como vimos, “a regra gramatical é, na ordem languageira, o equivalente da lei ou do mandamento, na ordem social, moral ou religiosa” (Besse, 1994, p. 57).²⁹

É justamente esta tradição da concepção jurídica da gramática que estará fundamente entranhada na Metodologia Tradicional de ensino de LE, herdeira do ensino das línguas clássicas. Tão profundamente presente, na verdade, que ela terminará por obscurecer completamente a estreita relação existente entre forma, sentido e função (Larsen-Freeman, 1995; Widdowson, 1990; Adamson, 1998). De fato, como nota justamente Larsen-Freeman, na sua instigante contestação dos mitos que se cristalizaram a propósito do ensino/aprendizagem da Gramática, um desses mitos, talvez o mais tenaz, a meu ver, consiste em considerar as estruturas gramaticais como formas sem significado, mero esqueleto a sustentar os músculos,

estes sim, aqueles que transportam o cerne do significado. Assim, a dicotomia ensino centrado na forma *versus* ensino centrado no sentido, tal como proposta por Ellis (1994), teria certamente valor heurístico, mas não corresponderia ao que se passa de fato no funcionamento da língua.

A modernidade no ensino de LE, ao rejeitar a ditadura da forma em detrimento do sentido, propôs-se tentar reverter os efeitos perversos do Método Tradicional, e, sem dúvida, é perfeitamente legítimo ler a história das Metodologias do ensino de LE que se sucederam ao longo dos últimos cem anos como tentativas de acerto de contas com o saber gramatical e os usos — em reação, certamente, contra os abusos da Metodologia Tradicional — que este saber poderia ter na sala de aula de LE. Assim, é possível encontrar, no desenrolar dessa história, uma ampla gama de posições, que vão desde a defesa da presença explícita da reflexão gramatical até o abandono puro e simples de toda abordagem reflexiva sobre as formas da língua, como em Krashen, por exemplo.

No entanto, para autores como Widdowson (1990) e Little (1994), por exemplo, o equívoco reside precisamente nos termos em que a questão é usualmente colocada. Com efeito, o ensino gramatical de LE tem geralmente sido empreendido como se os ítems lexicais estivessem a reboque, a serviço da gramática, quando, na verdade, o oposto é que deveria ser feito, isto é, começando pelo léxico, dever-se-ia mostrar como esses ítems precisam ser gramaticalmente modificados para cumprir de forma apropriada suas funções comunicativas. Para Widdowson, o aprendizado de uma língua significa essencialmente descobrir como a gramática funciona na manifestação do significado, e não o contrário. Little, por sua vez, assumindo de forma inequívoca o paradigma comunicativo (da mesma forma que Widdowson, aliás), propõe, de maneira muito concreta (é preciso dizer que a proposta deste autor baseia-se numa experiência pedagógica empreendida no Trinity College, em Dublin, na Irlanda) uma abordagem da gramática da LE e a construção de uma gramática pedagógica, as quais, ao contrário das abordagens tradicionais, partem não das estruturas gramaticais, mas sim das palavras e das relações semânticas e funcionais existentes entre elas para fazer o aprendiz dar-se conta de como as formas e estruturas

gramaticais funcionam para servir o significado. Se o estudo das propriedades formais da língua é algo perfeitamente legítimo no domínio da Lingüística, a Pedagogia de LE tem outro tipo de ambição, e ela não pode e nem deve contentar-se com tão pouco. E isto nos leva para um dos mitos que circulam a respeito da gramática, mas não de um mito qualquer. Trata-se de um megamito, ou, na expressão de Larsen-Freeman, (1995), da “falácia do reflexo”. A forma canônica do megamito reza que aquilo que se passa na aquisição “natural” de uma LE deva ser aplicado à sala de aula, ou seja, pensa-se que a intervenção pedagógica, para ser eficaz, deva ser uma cópia da aquisição de LE em meio natural.

A insistência em torno da “naturalização”, digamos assim, da sala de aula de LE parece ser, a meu ver, uma característica muito mais evidente e ostensiva da tradição anglo-saxã. A tradição francesa em Lingüística Aplicada, ou, de forma mais adequada, *Didactique des Langues*, não teve problemas em reconhecer e admitir a especificidade da sala de aula de LE enquanto manifestação da vida real, mas possuindo regras e leis que lhe são próprias (Besse e Porquier, 1984; Cicurel, 1985). Cicurel é certa no reconhecimento dessa especificidade e suas palavras, particularmente felizes, valem a pena ser citadas:

A tendência desses últimos anos em querer imperativamente reconstituir na sala de aula as situações do mundo exterior conduz à negação da sala de aula enquanto tal; a sala de aula tem suas próprias leis, seu código, seu ritual e um “contrato de participação” ao qual os participantes estão ligados. É preciso, a qualquer custo, produzir apenas enunciados tendo o alcance comunicativo que caracteriza a comunicação em meio autóctone e em língua materna?(Cicurel, 1985, p. 22).

Cicurel não ignora o fato de que esta tendência tenha surgido justamente como reação às Metodologias anteriores, calcadas em frases fabricadas, descontextualizadas, meras ilustrações de determinados aspectos formais da língua,

inteiramente desconectadas das suas funções comunicativas. A autora não ignora, tampouco, a pesquisa na Sociolinguística, na Pragmática, na Linguística Textual, nem minimiza a importância da tomada em consideração dos aspectos da língua estudados por essas Ciências da Linguagem quando se trata de adquirir competência comunicativa. Mas esses aspectos, no contexto da sala de aula, da situação pedagógica, do “contrato de participação” que caracteriza esta situação vão sofrer modificações. Dessa forma

importa notar que quando esses elementos são inseridos na sala de aula no curso de Línguas sua dimensão comunicativa sofre transformações. Os fenômenos vão ser descritos, analisados e comentados. De uma certa maneira, nós nunca estamos muito longe, quando há descrição de um fenômeno da língua do “isto é um livro.”(ibid).

Descontando-se esta última afirmação, a meu ver excessiva, Cicurel não está nada distante de um autor como Widdowson (1990), o qual, pertencente embora a uma tradição muito diferente da francesa, não teme falar da “plausibilidade contextual” dos enunciados que se dão na sala de aula de LE. Nesta noção, o contexto desempenha um papel central. Assim, uma determinada frase, que em outros contextos poderia provocar uma impressão de artificialidade, pode servir a propósitos pedagógicos perfeitamente admissíveis na sala de aula de LE. O que importa constatar aqui é o reconhecimento da sala de aula enquanto tal, reconhecimento que Cicurel resume nesses termos:

Parece-nos importante considerar que a sala de aula de não é um lugar artificial querendo a todo custo imitar as interações do exterior para tornar-se enfim um lugar de comunicação autêntica, Ela é sempre um lugar de comunicação, possuindo leis de funcionamento próprias que é útil procurar descrever (ibid. A ênfase é da autora).

O que está em jogo neste momento é o que de fato nos interessa: a intervenção pedagógica, a sala de aula de LE, o papel que o professor nela pode desempenhar, as escolhas que ele tem de fazer no cotidiano da sua relação pedagógica com os aprendizes e as responsabilidades que essas escolhas implicam. A questão do ensino da gramática de LE é uma daquelas questões incontornáveis, inelutáveis, com as quais, cedo ou tarde, queira ou não, o professor de LE terá de se defrontar. Ela põe em questão toda a abordagem de ensinar do professor, suas crenças e práticas cotidianas na sala de aula. Diante dela, muitas respostas são possíveis na organização do currículo de um programa de ensino de LE, desde a exclusão pura e simples de qualquer conteúdo gramatical até o pesado investimento gramatical da Metodologia Tradicional.³⁰

Parte da resposta começa pela explicitação, em termos teóricos, das relações entre saber explícito e saber implícito, o que tentei fazer no capítulo precedente. Mas essa explicitação não será suficiente se ela não contribuir para uma tomada de posição frente a esta questão. Penso que este é o momento adequado para fazê-lo, e assim dirimir possíveis ambigüidades e mal-entendidos a respeito de minha posição. Penso que o saber explícito não está dissociado do saber implícito, que esses dois saberes não habitam compartimentos inteiramente estanques, que o saber explícito tem sim um papel a desempenhar — e um papel maior e mais importante do que aqueles que defendem a predominância do saber implícito estão dispostos a conceder-lhe — nos processos de ensino/aprendizagem de LE. A outra parte da resposta envolve preocupações de natureza especificamente pedagógica. Com efeito, se as perguntas que os pesquisadores da aquisição de L2/ LE se colocam visam a identificar os fatores e as circunstâncias minimamente responsáveis pela aquisição de uma segunda língua, as perguntas que ocupam a agenda da Pedagogia das línguas são de outra natureza. Isto fica muito claro na identificação da pergunta básica, fundamental, que todo professor de LE, em qualquer lugar, em qualquer circunstância de ensino/aprendizagem, tem o dever de se por: o que posso fazer, que procedimentos devo utilizar para maximizar o aprendizado de meus alunos? (Larsen-Freeman, 1995).

Obviamente, as respostas a essa pergunta dependerão das contingências precisas que determinam as circunstâncias específicas, particulares, de cada situação de ensino/aprendizagem: as diferenças, maiores ou menores, existentes entre as línguas em presença (por exemplo, serão as estratégias de ensino as mesmas, quer se trate do par Português/Espanhol ou do Português/Japonês?), a distinção entre a situação de aprendizagem de L2 e a de LE³¹, a idade dos aprendizes, sua maturidade cognitiva, seu nível de escolaridade, seu passado de aprendizado de outras línguas estrangeiras, sua motivação, suas necessidades em relação à língua-alvo e *last, but not least*, sua cultura de aprender, entre outras tantas variáveis que o professor de LE tem de considerar, sob pena de incorrer no grave pecado do pré-conceito e no desastre da aplicação *a priori* de um programa educacional.

Uma intervenção pedagógica reflexiva deve sustentar-se, assim, a partir de uma dupla articulação: de um lado, a formação e a informação teóricas, a preocupação com os fundamentos da nossa profissão; do outro, o olhar atento às particularidades, às especificidades de cada situação particular de ensino/aprendizagem de LE com que nos defrontamos. Um instrumento pedagógico, fruto da reflexão teórica, mas cuja utilização comporta repercussões de ordem prática muito importantes para a sala de aula de LE é a assim chamada gramática pedagógica. Para Odlin (1994), ainda que o termo gramática pedagógica possa abranger outras áreas da língua, ele “denota usualmente os tipos de análise e instrução gramatical construídos para as necessidades dos estudantes de uma segunda língua”(p. 1). Adamson (1998) é menos econômico na sua definição. Para este autor, gramáticas pedagógicas

são aquelas que ajudam o (a) aprendiz a aprender a língua, que ajudam-no (na) a adquirir, desde os primeiros momentos do processo de aprendizagem, os reflexos que o (a) ajudarão na construção de uma gramática pessoal (Adamson, 1998, p. 179).

Para Besse e Porquier (1984) é preciso distinguir entre as descrições de uma dada língua natural, feitas pelos lingüistas, e as descrições pedagógicas dessa língua, o que é precisamente o que os autores denominam gramática pedagógica. Assim, o

objeto de ensino/aprendizagem [a língua estrangeira] não é constituído pelas descrições dos lingüistas, mas pelas descrições pedagógicas ou pedagogizadas dessa língua, o que nós chamamos aqui de gramática pedagógica. Ou, se se prefere, por um conhecimento dessa língua construído e canalizado sobre a base de descrições pedagógicas.

(Besse e Porquier, 1984, p. 185).

Stern (1992), oferece um modelo de tratamento gramatical estruturado em cinco níveis conceituais, a saber: o nível 1 é o da teoria gramatical; o nível 2 refere-se à pesquisa lingüística sobre a L2; o nível 3 concerne o que Stern denomina ‘gramática lingüística’, isto é, uma descrição científica da língua-alvo (2 ou E); o nível 4 é reservado à gramática pedagógica, que funciona como fonte de informação para o professor; o nível 5, enfim, envolve a “gramática de ensino”, a gramática do aprendiz e o plano de curso gramatical. Este quinto e último nível diz respeito às práticas da sala de aula de LE, ao que efetivamente se passa entre professores e aprendizes nas interações de ensino/aprendizagem da língua-alvo. O quarto nível, o da gramática pedagógica, funciona como mediador entre as descrições científicas de uma língua natural, empreendida pelos lingüistas, e o nível da prática pedagógica real, das decisões cotidianas da sala de aula de LE.

É evidente a aproximação entre o que pensam Stern e Besse e Porquier a respeito da caracterização da gramática pedagógica. Para os autores em questão, a gramática pedagógica não pode, e nem deve, ter o mesmo rigor das gramáticas científicas elaboradas pelos lingüistas, pois o seu objetivo é outro. Trata-se de oferecer descrições da língua-alvo destinadas a ajudar os aprendizes no seu trabalho de internalização da LE. Mas o conceito ‘gramática pedagógica’, e *a fortiori*, a sua operacionalização em termos práticos na sala de aula só podem fazer sentido quando,

na gama de posições que é possível tomar frente à questão do ensino gramatical, assume-se a postura dos *tentative grammarians* (Stern, 1992). De fato, em oposição tanto aos anti-gramáticos, quanto aos gramáticos positivos, Stern coloca no centro dessas posições extremas aqueles que, como os *tentative grammarians* reconhecem que

há um importante aspecto de aquisição de segunda língua que não pode ser influenciado pela análise gramatical. Contudo, a experiência prática sugere-lhes que não se pode operar inteiramente sem ensino gramatical explícito e eles tendem a adotar uma atitude cautelosa, aproximativa (tentative) em relação à gramática. (Stern, 1992, p. 142).

Mas, ao contrário do que diz Stern, não é só a experiência prática que aconselha o ensino gramatical explícito. Ellis (1990) e Long (1983) nas suas revisões de trabalhos empíricos sobre a eficácia da intervenção pedagógica com foco na forma mostram claramente a importância dessa intervenção na constituição da precisão, da correção gramatical dos aprendizes. Entretanto, Stern chama a atenção para um ponto que, segundo ele, tem sido pouco tratado pela literatura. Stern reconhece que os aprendizes precisam defontrar-se com a gramática em contexto, mas, ao mesmo tempo, afirma que eles devem aprender a descontextualizar, isto é, a considerar um elemento formal fora do seu contexto pragmático e discursivo, considerando-o em si mesmo. Esta operação conceitual — e é disso exatamente que Stern está falando — exige que o aprendiz focalize sua atenção sobre uma determinada estrutura gramatical a fim de isolar, observar e analisar suas características. Mas esse exercício de abstração só terá sentido se o aprendiz for levado a considerar esse item gramatical em particular em relação ao subsistema gramatical do qual ele faz parte. Trata-se, pois, de fazer com que o aprendiz conceba os elementos gramaticais não como um agregado disparatado de itens sem qualquer relação entre si, mas justamente como uma interrelação constituindo um sistema.

Parece-me impossível não ver que para se fazer uma proposta como essa, se a considerarmos como a expressão de postulados teóricos que afirmam a importância e a necessidade de conduzir atividades reflexivas sobre a questão formal, é preciso ser bem mais do que um gramático aproximativo. De fato, uma posição como essa exige uma sólida convicção nos poderes da capacidade reflexiva e do alcance do aprendizado e do saber explícitos. Esta não é uma posição problemática, e como já vimos, não faltam argumentos no campo teórico para sustentá-la. A grande questão não é essa. O que realmente importa, para aqueles que defendem um lugar e um papel na sala de aula de LE para o aprendizado e o saber explícitos, é mostrar como essa operação reflexiva pode e deve ter lugar na sala de aula sem que tenhamos que cair na armadilha formalista, gramaticalista, que espreita desde sempre a sala de aula de LE, assim que se aceita o desafio do ensino da gramática. A questão é essa, pois: um fantasma, mais precisamente, um fantasma gramatical, ronda a sala de aula de LE. Como exorcizá-lo?

Stern (1992) está perfeitamente consciente dessa questão. Exercícios rotinizantes, exercícios, programas de imersão?, pergunta-se ele. Nas repostas contemporâneas a essa questão, o trabalho de três autores merece atenção especial e isso por várias razões. Em primeiro lugar, há o fato de que esses autores pertencem a tradições da reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas bastante diferentes, seguindo linhas de evolução intelectual diversas e pertencentes a universos culturais bem distintos, o que por si só já instiga a nossa curiosidade e o desejo de comparação. Em segundo lugar, os pesquisadores em questão compartilham um interesse comum pela pedagogia das línguas, um deles tendo mesmo começado sua carreira como professor de Inglês como L2. Como este trabalho, não custa lembrar mais uma vez, tem como uma de suas preocupações mais importantes a preocupação com a intervenção pedagógica, o envolvimento e o interesse desses pesquisadores pela sala de aula de LE recomenda-os vivamente à nossa atenção. Enfim, o trabalho dos autores constitui um marco importante na bibliografia das tradições em que eles se inserem. No caso dos dois primeiros, a obra em questão é já um clássico da tradição francesa da *Didactique des Langues Etrangères*: trata-se de *Grammaires et*

Didactique des Langues (1984), de Henri Besse e Rémy Porquier, dois pesquisadores que já agora há mais de vinte anos (Besse 1994), têm se ocupado com a questão gramatical no ensino de LE. No que concerne o segundo, ele se inscreve na tradição da *Applied Linguistics* anglo-saxã, tendo mesmo dedicado todo um texto aos problemas da intervenção pedagógica no ensino de L2, *Instructed Second Language Acquisition*, editado em 1990. Rod Ellis, o autor desse livro bem conhecido por aqueles que se interessam pela questões da aquisição de LE/L2 em situação institucional, tem consagrado uma boa parte do seu trabalho à investigação das relações entre saber explícito e saber implícito, e é o autor de um modelo cuja repercussão em termos pedagógicos merece toda nossa atenção. Mas o que é realmente surpreendente quando se trata de Ellis é, como veremos em breve, sua proposta para o tratamento pedagógico da questão gramatical no ensino de L2/LE.

Uma outra resposta, partindo dessa vez de autores como Sharwood-Smith (1988), Rutherford (1987), Schmidt (1990), põe em cena os conceitos de atenção à linguagem e de despertar da consciência, muito influentes em termos teóricos e cujas possíveis repercussões pedagógicas vale a pena examinar. Antes de prosseguir, creio ser desejável acrescentar uma nota de advertência ao leitor. Como certamente o leitor já deve suspeitar, os autores e as propostas que vamos examinar não são as únicas alternativas existentes para a questão do tratamento da gramática de LE na sala de aula de LE, até mesmo dentro da perspectiva teórica aqui adotada. Entretanto, é preciso escolher, delimitar um espaço, estabelecer limites, colocar critérios, pois não se pode falar de tudo e todos ao mesmo tempo, sob pena de incorrer na superficialidade e na imprecisão. Foram três os critérios que me pareceram adequados, dada a natureza desse trabalho: diversidade de tradições, importância teórica e, sobretudo, a relevância das implicações pedagógicas das propostas em questão.

No que se segue, portanto, vamos encontrar Besse e Porquier e suas noções de uma epistemologia do saber gramatical e de exercícios de conceitualização, Rod Ellis e sua teoria integrada da intervenção pedagógica e, enfim, a noção de despertar da

consciência (*consciousness raising*) concernente à língua-alvo cuja internalização é o fim último do trabalho conjunto de professores e aprendizes.

3.2. UMA EPISTEMOLOGIA DO SABER GRAMATICAL: BESSE E PORQUIER E A NOÇÃO DE MODELOS METALINGÜÍSTICOS E DESCRIÇÕES GRAMATICAIIS.

Para iniciar a abordagem do clássico de Besse e Porquier nada seria mais apropriado do que começar precisamente pelo começo, isto é, pelos fundamentos sobre os quais os autores constroem a sua reflexão sobre o papel e o lugar do saber gramatical na sala de aula de LE. Notemos, desde já, que a palavra “gramática”, no texto de Besse e Porquier não está no singular, o que, é claro, não é nem um pouco accidental. De fato, os nossos autores começam por recusar que os elementos gramaticais sejam fatos que existam desde sempre numa dada língua natural, que eles lhe sejam imanentes, existindo por todo o sempre na língua e cuja “naturalidade” se revelaria ao olhar atento do investigador. Ao contrário, para Besse e Porquier, a epistemologia que eles sustentam postula que “toda descrição ou simulação gramatical é uma construção hipotética (um artefato) parcialmente induzido da observação de certos fenômenos lingüísticos e parcialmente deduzido de um ponto de vista exterior a esses fenômenos” (p. 65). Eis aqui o fundamento que vai sustentar toda a reflexão dos nossos autores. Mas, para melhor entender a posição que é a deles e acompanhar o desenrolar da sua *démarche*, seria melhor voltarmos à polissemia do termo gramática, tal como os autores a entendem. Como se recorda, Besse e Porquier concebem o termo como cobrindo três acepções:

1) um certo funcionamento interno característico de uma língua dada, 2) a explicitação mais ou menos metódica desse funcionamento, 3) o método de explicitação seguido. (p.11).

Não precisamos ocuparmo-nos neste momento com a primeira acepção, pois já vimos que ela diz respeito à gramática internalizada que todos nós, falantes de qualquer língua natural, possuímos. O que nos interessa agora são as acepções 2 e 3.

A segunda acepção diz respeito ao que os autores chamam de “descrição e simulação gramaticais”, enquanto a terceira concerne o que eles denominam “modelos metalingüísticos”. Trata-se, agora, de estabelecer as articulações que podem ser feitas entre esses três conceitos. Como se verá, as relações entre simulações, descrições gramaticais e modelos lingüísticos de um lado, e gramática interiorizada, do outro, só se tornam possíveis a partir de um trabalho de simplificação, redução e abstração que aqueles operam sobre esta, o que não deixará de ter conseqüências sobre o ensino da gramática de LE em situação institucional. Mas, por enquanto, tratemos de definir o que os autores entendem por descrição, simulação e modelos lingüísticos. Por descrição, escrevem eles,

Nós entendemos aqui os resultados de um procedimento de categorização das unidades da língua e de relacionamento dessas categorias (são as “partes do discurso”, seus paradigmas morfológicos e as regras sintáticas das abordagens tradicionais, a análise em constituintes e as “estruturas” das abordagens estruturais, por exemplo). Por simulação, nós entendemos a construção abstrata e hipotética pela qual tenta-se reproduzir, simular, o mecanismo de engendramento das frases bem formadas que se postula no seio de uma dada gramática interiorizada (esse é o caso dos trabalhos que seguem a abordagem gerativa e transformacional, a qual pretende dar conta explicitamente da “competência gramatical” do locutor numa dada língua) (p. 16).

Se a definição de simulação evoca um procedimento teórico mais rigoroso e formalizado, isto não significa que uma descrição gramatical opere uma análise ingênua ou simplista dos fatos gramaticais. Ao contrário, tanto a descrição quanto a simulação gramaticais pressupõem uma *démarche* intelectual igualmente reducionista

e abstrata, já que, mesmo que elas tomem como ponto de partida de suas operações os dados da gramática interiorizada inscritos nas produções dos locutores, elas não são jamais a representação, o reflexo fiel, a cópia dessa gramática interiorizada. Essa abstração é assim a consequência necessária da constituição de todo saber gramatical enquanto este saber pretenda erigir-se como conhecimento científico de um certo aspecto do real, pois a gramática, dizem Besse e Porquier, como todo conhecimento científico, pretende dar conta da generalidade, quer se trate da universalidade da linguagem humana ou de uma língua natural particular. A simplificação do seu objeto de estudo é a condição *sine qua non* da elaboração de suas regras.

Com o conceito de modelo metalingüístico, Besse e Porquier designam o

conjunto de conceitos e de raciocínios a partir dos quais o lingüista ou o gramático procura descobrir ou simular a gramática interiorizada comum ao subgrupo de sujeitos que falam uma língua (é a terceira acepção de gramática que nós distinguimos). Um modelo metalingüístico remete a pontos de vista teóricos a partir dos quais são selecionadas, observadas, classificadas e relacionadas as manifestações dessa gramática interiorizada. (p.22).

Modelos metalingüísticos são, portanto, construtos intelectuais que se inscrevem em continuidade ou ruptura com uma determinada tradição cultural e que pretendem dar conta, em termos sistemáticos e hipotéticos, de aspectos da atividade linguageira (verbal ou escrita) dos locutores.

Pode-se, grosso modo, fazer uma distinção entre modelos ditos taxonômicos e aqueles que se inscrevem num quadro teórico de caráter hipotético-dedutivo. Os primeiros procuram fazer o inventário e a classificação dos fatos gramaticais, enquanto os segundos operam a partir de um quadro teórico prévio. Como mostram os próprios autores, os modelos de análise gramatical propostos pela gramática tradicional e aquela de obediência estruturalista pertencem aos primeiros; já a

tradição inatista retomada na obra de Chomsky pode ser incluída preferencialmente entre os segundos. Ora, para Besse e Porquier, esta oposição é mais aparente do que real, pois o ato mesmo de estabelecer uma classificação dos fatos gramaticais, de agrupá-los em certas categorias, sob certas denominações e de conceber relações unindo essas categorias num todo coerente, já significa propor hipóteses sobre a natureza desses fenômenos e das relações que podem existir entre eles. Como escrevem os autores

dizer que palavras tão intrinsecamente diferentes na sua forma, no seu sentido e em certas de suas relações como le, un, des, au, etc. pertencem à mesma classe (a dos artigos ou dos determinantes) significa estabelecer uma proposição que põe em jogo operações ao mesmo tempo complexas e muito abstratas que não podem ser reduzidas a uma simples atividade classificatória do tipo daquela que permite agrupar num conjunto objetos de forma e cor diferentes. (p. 23).

De fato, o que os nossos autores estão aqui afirmando é que não há observação ingênua ou inocente, pois “não existe observação sem uma certa ‘teoria’ da observação” (p. 9) ainda que as escolhas teóricas que presidem um determinado procedimento intelectual do observador não sejam formuladas explicitamente.

Mas que reivindiquem procedimentos de ordem taxonômica ou se inscrevam num quadro teórico explicitamente formulado *a priori*, todos os modelos metalingüísticos partilham duas características que lhes são comuns. A primeira é, certamente, a sua historicidade; revelar a historicidade de um modelo metalingüístico é afirmar que eles não escapam à marca da História, que eles enraizam-se num momento histórico determinado, que eles se inscrevem, sem dúvida, no quadro geral da História das ciências num dado momento da História da civilização. A segunda, e talvez a menos evidente, diz respeito ao fato de que um modelo metalingüístico, mesmo tendo a ambição de oferecer um quadro explicativo da linguagem humana em

geral, está ligado aos dados de uma língua particular. A concepção das partes do discurso, tal como os gregos no-las legaram, foram pensadas a partir das características própria à língua grega,³² assim como a “hipótese descritiva” de Benveniste (1966) sobre o sistema verbal do Francês apóia-se sobre a oposição *passé simple versus passé composé* que uma língua tipologicamente próxima, como o Português, não apresenta.

Em suma, os modelos metalingüísticos, ao mesmo tempo em que são construções, artefatos teóricos, são também concepções que se inscrevem no movimento da história e enraízam-se ao mesmo tempo numa tradição cultural e num sistema lingüístico particulares. A questão central, que nos interessa tocar agora, é a das relações entre descrições e simulações gramaticais, modelos metalingüísticos e gramática interiorizada, e, ao mesmo tempo, a da articulação entre descrições, simulações e modelos metalingüísticos com a epistemologia do saber gramatical sustentada pelos autores. Besse e Porquier resumem assim a sua posição:

Esta epistemologia afirma que toda descrição ou simulação gramatical depende tanto do modelo metalingüístico que a informa quanto da observação da gramática interiorizada da qual ela pretende dar conta. Ela constata que a gramática descrita ou simulada não coincide, jamais, exatamente, com a gramática realmente utilizada, porque ela é descrita ou simulada segundo pressupostos que não pertencem diretamente a essa última (p. 61).

Os modelos metalingüísticos, tendo embora um pé no funcionamento de uma dada língua natural, são construtos intelectuais, articulados a partir de certas opções metodológicas, e, fundamentalmente, quer o observador os tenha explicitado ou não, sobre pressupostos filosóficos que orientam a representação, pelo recorte da redução e da abstração, próprias ao empreendimento científico, de uma língua natural.

Uma concepção como essa dos modelos metalingüísticos só poderia ser sustentada por uma epistemologia não positivista do saber gramatical. Como os

próprios autores reconhecem, essa epistemologia não é nova, nem na Lingüística, nem, em termos mais amplos, nas ciências, de maneira geral. Entretanto, Besse e Porquier reconhecem que a posição epistemológica por eles assumida não é de natureza a suscitar a simpatia e a adesão espontâneas de muitos professores de LE, pois ela

lhes parece colocar em questão uma parte de seu saber profissional, porque ela deixa entender que em todo saber há uma parte de arbitrário, de irracional, porque ela parece ir contra o progresso do conhecimento (certas descrições são “ultrapassadas”, mas outras são atualmente verdadeiramente “científicas”, “incontornáveis”) porque, finalmente, ela contradiz suas opções filosóficas, tanto mais arraigadas quanto elas são freqüentemente pouco conscientes. (p. 63).

De fato, os professores de LE, especialmente aqueles pertencentes, como nós, brasileiros, ao mundo lingüístico e cultural das línguas românicas, estamos tão impregnados das tradições da análise lingüística herdadas da gramática tradicional, estamos tão habituados a considerar a representação da língua que ela nos oferece como sendo o reflexo fiel dos processos que ocorrem efetivamente nos locutores, que não é sem resistências que admitimos uma concepção que nega haver coincidência absoluta entre a representação e o objeto representado.

Além disso, a proliferação dos modelos lingüísticos não contribui para certeza epistemológicas oferecidas pela análise gramatical tradicional, se relativizamos o alcance desses modelos, se modelos metalingüísticos, descrições e simulações gramaticais de um lado, e a gramática interiorizada, do outro, não são isomorfos, como conceber as relações entre modelos metalingüísticos, descrições e simulações gramaticais e o ensino/aprendizagem de uma gramática estrangeira e entre modelos, simulações e descrições gramaticais e a gramática interiorizada? Segundo

quais critérios avaliar-se-á a escolha de tal ou qual modelo quando se trata da intervenção pedagógica, das atividades concretas que se dão na sala de aula de LE? Quais as relações que podem existir entre a aplicação de um modelo ou de uma descrição gramatical e os processos internos do aprendiz quando ele tenta interiorizar a língua estrangeira?

No que diz respeito à escolha de um modelo (ou de modelos), a resposta que Besse e Porquier oferecem não é de natureza a resgatar a segurança e a certeza epistemológica perdidas, pois, embora admitindo a possibilidade do estabelecimento de critérios avaliativos internos, externos ou mesmo meramente institucionais, os nossos autores pensam que

não há, até onde sabemos, critério decisivo para assegurar a validade de um modelo ou de sua descrição, tudo depende da hierarquia que se estabelece no interior desse conjunto bastante dispare de critérios, e essa hierarquia depende freqüentemente menos da solidez ou da seriedade desses últimos do que da inserção sócio-profissional daquele que a põe em prática. (p. 69).

Como se vê, a bala é deixada, sem reticências nem concessões, no campo dos professores de LE. Alguns podem ver nessa posição uma concepção laxista e irresponsável. Não penso assim. Ao contrário, creio que não é possível deixar de ver aqui respeito pela intervenção pedagógica, pela inteligência, pela capacidade de autonomia, de tomada de decisão do professor de LE. Mas, por outro lado, é impossível não deixar de ver as exigências que essa concepção reclama do professor de LE. Em outras palavras, há aqui uma crença generosa na capacidade de intervenção do professor. Acredita-se na capacidade de escolha e tomada de decisão do professor, mas não se empresta garantia teórica a intervenções apressadas e levianas!

Isso fica mais evidente quando se considera a visão que os autores sustentam quando se trata de discutir a questão das relações entre descrições gramaticais e

gramática interiorizada, discussão que retoma o debate sobre o saber explícito *versus* saber implícito, ou em termos krashenianos, entre aquisição e aprendizagem. Besse e Porquier recusam a dicotomia krasheniana, útil embora de um ponto de vista heurístico, mas negam que ela possa dar conta das operações realizadas pelos falantes, seja na L1 ou na LE, e menos ainda se se trata de considerar o que se passa na sala de aula de LE. Para eles, quando se trata da sala de aula de LE, não há solução de continuidade entre aquisição e aprendizagem, os dois processos misturando-se e confundindo-se a todo momento. Assim, mais do que uma dicotomia, Besse e Porquier concebem aquisição e aprendizagem como um continuum. Essa visão da aquisição/aprendizagem menos como uma dicotomia e mais como um continuum é tributária, sem dúvida, de uma concepção, muito presente na tradição da *Didactique des Langues* francesa, da sala de aula de LE como sendo um espaço contratual, uma fatia da vida real com suas regras próprias de funcionamento. Para Besse e Porquier, a sala de aula é

precisamente uma sala de aula, isto é, um lugar e um tempo nos quais, contratualmente, alguém que sabe uma língua e que tem dela um certo conhecimento reflexivo ,ensina essa língua a um grupo de indivíduos que querem adquirir competência nela e que a percebem a partir de seus saberes e experiência linguageiros anteriores [...] Mesmo se é verdade que a sala de aula é também “a vida real”, é uma vida regida por leis que lhe são, em parte, próprias. E uma dentre elas, aquela que caracteriza fundamentalmente esse tipo de aula é o fato de que o próprio objeto do ensino/aprendizagem (a língua estrangeira) é simultaneamente o meio pelo qual se ensina e se aprende (pp. 91-92. A ênfase é minha).

Alguns, por certo, julgarão a ênfase desnecessária, pois uma afirmação como essa é praticamente um truísmo. Mas que se esqueça essa diferença essencial, que separa os professores de LE de todas os seus colegas das outras disciplinas constantes do currículo e do programa escolares, e estar-se-á esquecendo tudo aquilo que constitui a dificuldade e o fascínio da nossa profissão.

Se Besse e Porquier recusam a dicotomia aquisição/aprendizagem, a dimensão explícito/implícito permanece, o que os conduz a considerar duas abordagens da gramática de LE que eles denominam *gramática explicitada* e *gramática implícitada*.

3.2.1. Gramática explicitada versus Gramática implícitada

O termo *gramática explicitada* é utilizado por Besse e Porquier, para designar a abordagem pedagógica da gramática estrangeira, de preferência àquele mais usual de gramática explícita, justamente porque os autores desejam enfatizar o fato de que se trata, ao contrário do que se entende geralmente, não de uma entidade natural, de um saber submerso, escondido em algum lugar na mente dos aprendizes, e que caberia ao professor trazer à tona e revelar, mas sim o resultado do trabalho cognitivo coletivo de explicitação empreendido pelos membros do grupo-classe. O termo é definido assim pelos autores:

Trata-se simplesmente do ensino/aprendizagem, sistemático ou pontual, de uma descrição gramatical particular de elementos da língua-alvo, descrição que é explicitada pelo professor e/ou pelos aprendizes, recorrendo-se à terminologia, original ou simplificada, do modelo metalingüístico que a constrói. (p. 93).

Ora, uma descrição gramatical é constituída também pelos dados oferecidos pela gramática interiorizada, o que significa que a compreensão efetiva dessa descrição só pode acontecer se os aprendizes já possuem um certo domínio da gramática interiorizada da língua-alvo que eles estão adquirindo, em outras palavras, os aprendizes devem já ter internalizado certos aspectos da LE. Isto significa que o

ensino/aprendizagem da descrição da LE é impossível ou ineficaz para os iniciantes no aprendizado dessa língua?

Segundo Besse e Porquier, para que a comunicação de uma descrição gramatical seja eficaz, são necessários três pré-requisitos, a saber:

a/ a língua (e a metalíngua que ela porta naturalmente) deve ser pelo menos compreendida, senão praticada ativamente, pelos destinatários;

b/ o modelo metalingüístico abstrato que a constrói deve ser conhecido ou admitido, conscientemente ou não, por esses últimos;

c/ a gramática interiorizada sobre a qual ela porta deve ser, pelo menos localmente, dominada por esses mesmos destinatários (p. 97).

A hipótese avançada pelos autores prediz que para que o ensino/aprendizagem de uma descrição gramatical seja eficaz, é necessário que ao menos dois destes pré-requisitos sejam preenchidos. É evidente que os aprendizes iniciantes de uma LE não estão em condições de satisfazer os pré-requisitos *a* e *c*, a descrição gramatical da LE devendo portanto ser conduzida na língua de partida. Duas alternativas se apresentam, então: a descrição gramatical deve recorrer à gramática interiorizada dos aprendizes, a qual, no caso dos aprendizes iniciantes, só pode ser a de sua língua materna, ou então eles devem estar familiarizados de alguma forma com o modelo metalingüístico que serve de referência à apresentação da LE. Essa opção didática, segundo Besse e Porquier, não é nova na didática de línguas, pois ela já aparece no século XVII, entre os autores da famosa *Grammaire de Port-Royal*, sendo assim uma precursora histórica das propostas de coordenação entre o ensino de línguas maternas e línguas estrangeiras (Besse e Porquier, op. cit. p. 96).

Mas se procedimentos explicitados têm um papel a desempenhar na sala de aula de LE, nem por isso Besse e Porquier estão dispostos a ignorar a existência dos limites da gramática explicitada. Eles tampouco ignoram a teia de argumentos e teorias contra e a favor da explicitação gramatical na sala de aula de LE, mas pensam

que o inventário de argumentos e teorias pró ou contra essa explicitação “seria fastidioso e provavelmente inútil”(p. 98). Os autores consideram, simplesmente, que

no estado atual de nossos conhecimentos, não se sabe, de maneira precisa e provada, como se adquire realmente uma língua, materna ou estrangeira, em situação natural ou institucional. As hipóteses psicolinguísticas de que dispomos atualmente iluminam certos processos mas permanecem hipóteses controversas (ibid.)

A partir dessa constatação do estado da arte, naquele momento, Besse e Porquier limitam-se a reconhecer a inexistência de uma resposta científica à questão do papel da explicitação no ensino de LE e propõem uma reflexão sobre as condições pedagógicas que podem favorecer a tomada de consciência, por parte dos aprendizes, da descrição gramatical da língua-alvo. Essas condições dizem respeito não só aos pré-requisitos referidos acima, mas também às características das descrições gramaticais, das quais quatro são vistas como determinantes para o ensino de LE.

A primeira tem a ver com o fato de que a validade das regras de uma descrição gramatical depende do modelo metalingüístico que enuncia essas regras. Na segunda característica, o professor de LE tem de defrontar-se com o fato de que uma descrição gramatical sustenta-se sobre a gramática interiorizada de um grupo de sujeitos ou de um locutor ideal. A terceira característica é a da maior ou menor generalidade das operações metalingüísticas subjacentes à descrição. A quarta característica, enfim, toca na espinhosíssima questão da metalíngua utilizada pelas descrições gramaticais. Dessas quatro características, as que nos tocam particularmente, enquanto professores de LE (e não por acaso, são essas justamente as mais delicadas) são a segunda e a quarta. Com efeito, se a descrição gramatical apóia-se, na formulação de suas regras, na gramática interiorizada, como se poderá recorrer a um sentimento lingüístico que o aprendiz de LE ainda não possui? A solução, pensam Besse e Porquier, consistirá na utilização de uma descrição gramatical que corresponda o mais possível à intuição gramatical que o aprendiz já

internalizou, na sua língua (ou línguas) de partida e também na própria LE. A quarta característica é, certamente, a mais problemática. Uma descrição gramatical é, normalmente, formulada numa metalíngua de natureza técnica, e mesmo muito técnica, a qual, é claro, não se presta ao uso pedagógico. Trata-se aqui, para utilizar uma expressão dos autores, do dilema da “pedagogização” dos modelos metalingüísticos. Se se conserva a metalíngua em que o modelo é formulado, arriscamo-nos a perder todo o interesse e, o que é mais importante, toda utilidade pedagógica que um certo modelo poderia ter para nós. Se, por outro lado, reduzimos essa metalíngua a uma versão demasiado empobrecida, essa versão pode acabar retirando do modelo todo seu poder explicativo.

Como se vê, o ônus da sustentação teórica e, mais ainda, da implementação de uma intervenção pedagógica que tenha optado pela explicitação não é leve, tanto mais quanto o professor não deve jamais

esquecer que o objetivo da sala de aula de línguas não é adquirir somente um saber sobre a língua-alvo, ou um método de raciocínio sobre as línguas, mas primeiro aprender “a falar como se fala”. Compreende-se melhor, talvez, porque as aulas de gramática explicitada dão frequentemente uma impressão de “bricolagem” (é preciso levar em conta, simultaneamente, coerções contraditórias e constantemente mutáveis segundo os aprendizes); porque numerosos professores preferem os exercícios, os jogos, os debates, previstos ou não nos manuais; porque numerosos estudantes mostram-se alérgicos às explicações gramaticais (mesmo que outros nelas procurem uma solução para suas dificuldades de aprendizagem); e porque excelentes gramáticos ou bons lingüistas são, por vezes, bisonhos professores de línguas: as regras que

determinam a construção de uma descrição gramatical não são evidentemente as mesmas que asseguram sua comunicação numa classe de línguas (Besse e Porquier, op. cit. pp. 101-102. As ênfases são minhas).

A citação é longa, mas o trecho deveria ser mantido na sua integralidade porque ele não escamoteia nenhuma das dificuldades e perigos que estão sempre à espreita da intervenção pedagógica que tenha optado pela explicitação gramatical. Na verdade, essa citação abre o flanco à crítica e até mesmo ao ataque puro e simples. De fato, é sempre possível indagar: Porque diabos o professor de LE dar-se-ia ao trabalho de um tal investimento intelectual (digo investimento intelectual porque é exatamente disso que se trata: a proposta de Besse e Porquier não nivela o trabalho do professor de LE na vala comum da baixa qualificação profissional; ao contrário, faz-lhe exigências que estão à altura da confiança que os autores parecem depositar nas possibilidades da intervenção pedagógica e na capacidade de mudança do professor de LE), dedicado ao ensino de uma *descrição gramatical*, que versa sempre *sobre* a língua ao invés de, mesmo não se retirando da opção explícita (ou explicitadora, se se preferir assim) abordar a própria língua? O atalho que passa pela descrição não seria um caminho longo e oneroso demais para uma magra retribuição?

Seria preferível deixar esta questão em suspenso, por enquanto, e fazer referência a uma das práticas gramaticais explicitadas mencionadas por Besse e Porquier. Essa prática gramatical parte da hipótese da existência, entre os aprendizes, especialmente entre os adolescentes e adultos que, no seu passado de escolarização, receberam uma formação gramatical, de percepções metalingüísticas mediante as quais eles percebem, à sua maneira, a organização e o funcionamento da LE. Essas percepções metalingüísticas são denominadas por Besse e Porquier de “peneiras metalingüísticas” (*cribles métalinguistiques*) que vêm a ser, na definição dos autores

*conjuntos heterogêneos de preconceitos
linguageiros, de estereótipos lingüísticos, de
conhecimentos gramaticais, de julgamentos*

ideológicos adquiridos e aprendidos com a língua de partida, particularmente quando de sua aprendizagem em meio escolar. Estes tipos de representações metalingüísticas do que é uma língua e do seu funcionamento, do que é a língua-alvo que se aprende, desempenham o papel de modelo metalingüístico ingênuo na apreensão dos dados linguageiros estrangeiros: eles são percebidos através do seu prisma, eles são reconstruídos de seu ponto de vista. Os fragmentos de descrição gramatical que são assim espontaneamente produzidos, freqüentemente a despeito do professor, constituem quase sempre obstáculos ao aprendizado, porque eles não são realmente apropriados a seu objeto, ainda muito mal conhecido: assim o aprendiz elaborará silenciosamente regras incertas sobre os elementos da língua-alvo que ele está aprendendo, porque ele buscará reencontrar neles as categorias gramaticais e as regras que ele aprendeu na e sobre a sua língua de partida. Em resumo, seu passado metalingüístico e gramatical é constantemente solicitado pelo seu aprendizado e produz interferências na interiorização da gramática estrangeira. (pp. 109-110)³³

A abordagem, consistirá, então, partindo dessas percepções mesmas, em suscitar as condições que propiciem a reformulação, a adaptação, a mudança na direção de representações mais adequadas da língua-alvo que o aprendiz está adquirindo. Com esse fim, um dos procedimentos utilizados pode consistir no que Besse e Porquier denominam “exercícios de conceituação” (*exercices de conceptualisation*) os quais, menos do que exercícios propriamente ditos, constituem

“momentos de reflexão gramatical explicitada pelos aprendizes” (Besse e Porquier, op. cit. p. 113). Num primeiro momento, a reflexão gramatical é conduzida na língua de partida, esta última sendo substituída, tão logo quanto possível, pela língua-alvo. Evidentemente, a adoção da língua-alvo supõe que os aprendizes tenham adquirido uma intuição sobre o que é ou não gramaticalmente possível nos micro-sistemas da LE que os aprendizes terão encontrado. Obviamente, não são os exercícios de conceptualização os responsáveis pela aquisição de um determinado micro-sistema, o qual é adquirido mediante outros meios (estou usando a expressão *adquirido* no sentido propriamente krasheniano do termo), mas a sua utilização na sala de aula funda-se na convicção de que a tomada de consciência por parte do aprendiz do funcionamento de determinados micro-sistemas facilita e acelera a sua aquisição.

Concretamente, o exercício pode tomar como ponto de partida um erro gramatical freqüente entre os aprendizes (mas não por todos eles, o que pode indicar que o processo de interiorização do micro-sistema em questão encontra-se num estágio mais avançado para certos aprendizes). A partir desse erro, e apoiando-se nessa intuição interiorizada, o professor convida os alunos a explicitarem as regras subjacentes ao sistema em questão, os aprendizes estando livres para utilizar sua própria metalíngua. Mas deixemos que Besse e Porquier descrevam eles mesmos os passos da condução do exercício. Na condução dessa explicitação, escrevem eles

o professor pede aos estudantes que produzam frases incluindo a dificuldade gramatical e ajuda-os a agrupar aquelas que são corretas e aquelas que não o são. Constitui-se assim um corpus não pré-selecionado pelo professor (esta é uma diferença essencial em relação aos procedimentos de gramática indutiva) e que corresponde à competência realmente alcançada pelos estudantes na língua-alvo
(p. 114).

A questão, para Besse e Porquier, quando se trata de gramática explicitada, não é a de saber se ela deve ou não ser feita, mas sim em que termos e sob quais

condições ela pode ser feita, o que implica levar em conta os pré-requisitos já mencionados, as condições de comunicação mediante as quais ela é conduzida (e entre elas a questão da pedagogização da metalíngua do modelo metalingüístico escolhido é sem dúvida uma das mais delicadas) e, certamente, as necessidades dos aprendizes e as aptidões do professor de LE. Os autores reconhecem que nem todos os aprendizes (sobretudo aqueles que, por diversas razões, não tiveram um passado de reflexão gramatical) são receptivos a um tratamento gramatical explicitado. A admissão dos limites desse tipo de tratamento leva-os a considerar uma outra alternativa, a da gramática implicitada, que eles definem assim:

*Nós chamaremos gramática **implicitada** aquele saber gramatical mais ou menos “submerso” na apresentação da língua estrangeira e no trabalho que se pede aos estudantes que conduzam sobre ela. Como para a **gramática explicitada**, o participio é aqui preferido ao adjetivo habitual (gramática **implícita**) porque ele atesta melhor o fato de que esta gramática **implicitada** é quase sempre o resultado de uma atividade consciente (p.148; as ênfases são dos autores).*

Atividade consciente, sim, porque o fato de escolher uma certa ordem particular de apresentação dos dados da língua-alvo, em vez de uma outra qualquer, sempre possível, dizem Besse e Porquier, organizá-la segundo uma gradação pré-concebida, apoiando-se sobre um certo tipo de material (diálogos didatizados ou documentos autênticos) utilizar o recurso da simulação na sala de aula de trocas interativas reais, tudo isso pressupõe tomadas de posição, escolhas pedagógicas que são, elas também, sustentadas por uma “certa descrição gramatical da língua-alvo”(p. 149). Em suma, uma descrição gramatical, seja ela explicitada ou implicitada, é um fenômeno sempre presente na sala de aula de LE. Entretanto, é preciso distinguir entre gramática implicitada em termos didáticos e a gramática implicitada tal como ela se constitui na aquisição natural de uma L1 ou de uma LE. Esta última não se

confunde com a primeira, precisamente porque aquela tem lugar na sala de aula, sendo o objeto constante da atividade de ensino/aprendizagem, e, portanto, objeto da atividade metalingüística inconsciente dos aprendizes.

Um curso de LE, acrescentam Besse e Porquier, não se reduz a um curso de gramática ou de Lingüística precisamente pelo fato de que o objetivo último que se propõem aprendizes e professores não é a construção de um saber *sobre* a língua, mas um saber *na* língua, ou, dito de outra forma, não a construção de um saber, mas a de um *saber-fazer*. Mas, por outro lado, os autores não acreditam que a sala de aula de LE possa prescindir ou dispensar inteiramente o recurso a um saber gramatical ou lingüístico. Já vimos alguns dos argumentos que os autores avançam para defender o seu ponto de vista: o caráter contratual da sala de aula de LE, a especificidade do objeto de ensino/ aprendizagem, isto é, uma dada língua natural, ao mesmo tempo objeto e meio de aprendizagem, o caráter “real” da sala de aula de LE, comportando regras e leis que lhe são próprias. É preciso acrescentar ainda mais dois. O primeiro já foi mencionado, e diz respeito à teorização do lingüista Roman Jakobson sobre a metalinguagem enquanto função da própria linguagem, isto é, a própria língua, porque é uma língua, porque se organiza como se organiza e funciona como funciona, contém em si os meios para que ela possa fazer referência a todos os entes do mundo, reais ou imaginários, a todos os fenômenos que se apresentam à nossa percepção, inclusive, e enfim, e esta é a sua particularidade única, o que a distingue de todos os outros sistemas de signos, para que a língua possa falar da própria língua. O outro argumento apóia-se no conceito de *atividade epilingüística* dos falantes, formulado pelo lingüista francês A. Culioli. A intuição que os locutores de uma língua, ou seus aprendizes, enquanto língua estrangeira, interiorizam a respeito do funcionamento de uma língua natural funda-se numa estruturação não consciente dos elementos que organizam. É essa atividade estruturante não consciente que Culioli denomina atividade epilingüística. Nas palavras dos próprios autores, e que resume bem o seu ponto de vista

*Um curso de língua estrangeira permanece
sempre, portanto, a nosso ver, uma espécie de curso*

de gramática ou de lingüística, no sentido de que ele é um lugar e um tempo, onde, não necessariamente de maneira explícita e metódica, professores e aprendizes praticam (ou se esforçam por praticar) uma língua comunicando a propósito dessa língua. Em outros termos, eles estão contratualmente reunidos para trabalhar sobre uma língua, essencialmente por intermédio dessa própria língua.
(p. 117. A ênfase é dos autores).

Dessas duas exigências, aparentemente opostas, entre saber e saber-fazer, saber *sobre* a língua e saber *na* língua, Besse e Porquier retiram duas orientações. A primeira consiste em fornecer aos aprendizes, e isso tão logo quanto possível, palavras e expressões na língua-alvo que permitam aos aprendizes falar dessa língua na própria língua. Besse e Porquier tomam o cuidado de enfatizar que não se trata de uma metalíngua técnica ou especializada, mas simplesmente das “palavras, expressões, construções ordinárias que permitem, para uma dada língua, falar dela e de seu funcionamento” (ibid). A segunda orientação tem a ver com a consideração, por parte do professor, do passado metalingüístico dos aprendizes com os quais ele deve lidar. Caso os aprendizes não tenham sido expostos a qualquer modelo metalingüístico, será preferível recorrer às atividades de gramática implicitada, utilizando-se a metalíngua ordinária (da língua de partida, num primeiro momento, e da língua-alvo, em seguida).

O que vimos até aqui é suficiente, acredito, para que tenhamos uma idéia razoavelmente precisa do pensamento de Besse e Porquier sobre a atividade gramatical na sala de aula de LE. Resta ainda tocar na questão da concepção que se fazem os nossos autores das relações entre descrições gramaticais e gramática interiorizada. Vamos tocar aqui no cerne mesmo daquilo que nos interpela inapelavelmente, que é a internalização da língua, a sua desestrangeirização, como diz Almeida Filho (1993). No ataque a essa questão, Besse e Porquier vão recorrer

aos conceitos de *gramática de aprendizagem* e *gramática pedagógica*. É o que veremos agora.

3.2.2. Gramática de aprendizagem e Gramática pedagógica

Para Besse e Porquier, a gramática de aprendizagem diz respeito a um sistema lingüístico próprio ao aprendiz, funcionando de acordo com regras que lhe são próprias, e que pode ser considerada, em todos os estágios que ele percorre no seu caminho em direção à língua-alvo, como um sistema lingüístico autônomo e auto-referente. Ela é, de fato, o produto da atividade interna do locutor, o resultado de suas capacidades cognitivas de percepção e tratamento dos dados languageiros estrangeiros num dado momento do processo de aquisição da LE. Já a gramática pedagógica diz respeito, como vimos, às descrições pedagogizadas da língua. A gramática pedagógica se diferencia das gramáticas descritivas científicas pela sua diversidade, heterogeneidade e, sobretudo, porque ela não tem pretensões à exaustividade, o que é uma característica fundadora das gramáticas científicas. A gramática pedagógica pode ser constituída a partir de materiais bastante diversificados, fazer parte do próprio método utilizado na sala de aula ou integrar outros instrumentos pedagógicos suplementares. Além disso, o próprio professor e a intervenção pedagógica que ele conduz, o conhecimento explícito e implícito que ele possui da LE, tudo isso constitui uma verdadeira gramática pedagógica que pode servir de material servindo aos aprendizes na construção de suas gramáticas de aprendizagem.

Para Besse e Porquier, a relação entre gramáticas descritivas, gramáticas pedagógicas e gramáticas de aprendizagem não deve ser concebida em termos de uma estrutura hierarquizada na qual as gramáticas de aprendizagem seriam subordinadas às gramáticas pedagógicas e estas por sua vez estando subordinadas às gramáticas descritivas. A relação entre elas é descrita de forma mais adequada se se pensar numa rede de interrelações “na qual as gramáticas de aprendizagem informam e estruturam as gramáticas pedagógicas e fornecem indiretamente informações às gramáticas descritivas”. (p.198). As gramáticas pedagógicas, assim, estabelecem pontos de contato entre as gramáticas descritivas e as gramáticas de aprendizagem, mas as

gramáticas descritivas podem também fornecer dados teóricos que irão sustentar a investigação sobre a constituição e o desenvolvimento das gramáticas de aprendizagem.

Em última instância, contudo, aquele que conduz e determina os dados e o ritmo de sua aprendizagem é, definitivamente, o próprio aprendiz. Trata-se, então, a partir do reconhecimento da importância do aprendiz, de tentar compreender o que acontece com ele no processo apropriação de uma LE, tentar apreender as estratégias que ele põe em marcha no processo de aprendizagem.

O reconhecimento da centralidade do aprendiz não conduz, entretanto, os nossos autores a negar a necessidade e até mesmo, como eles dizem, a “inevitabilidade” de um saber gramatical e das descrições gramaticais na sala de aula de LE, saber e descrição esses que constituem dados imanentes à sala de aula de LE mesma. Mas nem por isso o aprendiz deixa de ter a última palavra: ao reconhecer os limites das descrições pedagógicas, Besse e Porquier afirmam que

as descrições pedagógicas, sejam elas quais forem, não trazem entretanto soluções definitivas à concepção, à condução e à avaliação do ensino de uma língua estrangeira. Não são elas, propriamente falando que fazem aprender, mesmo que se suponha que elas organizem e facilitem a aprendizagem. Não são elas, tampouco que são aprendidas: os aprendizes organizam eles mesmos, de maneira diversificada, seus próprios programas de aprendizagem (p.263).

É preciso terminar, entretanto. Que balanço, que lições, o que, a meu ver, podemos aceitar sem restrições e que pontos da visão de Besse e Porquier sobre a utilidade do saber gramatical na sala de aula merecem ser vistos com reserva? Em primeiro lugar, a epistemologia gramatical não positivista que eles defendem parece-me um ponto a ser meditado atentamente por todos aqueles que se interessam pelo ensino/aprendizagem de línguas, especialmente, é claro, pelos professores de LE. A

partir de uma tal visão epistemológica, podemos aprender a “desnaturalizar” a gramática, a deixar de considerar os elementos gramaticais como inscritos de uma vez por todas na língua como dados existindo naturalmente para todo o sempre, imanentes à sua estrutura mesma. O segundo capítulo do livro de Besse e Porquier, dedicado às diferentes descrições de uma zona da gramática interiorizada do Francês, o artigo, dá bem uma idéia do caráter “construtor”, digamos assim, de uma descrição gramatical. Em segundo lugar, não posso deixar de concordar com a recusa dos autores em considerar a sala de aula como espelho, reflexo, imitação, simulacro do mundo “real”. À força de querer “naturalizar” a sala de aula acabamos por esquecer a fatia de vida real que ela já é, e no caso da sala de aula de LE, existe o risco de um esquecimento ainda mais grave, daquilo que faz justamente a especificidade dessa sala de aula, o fato de que a LE é, ao mesmo tempo, objeto e meio de aprendizagem. Por outro lado, mesmo admitindo que o aprendiz é, sim, o detentor da última palavra, é evidente que os autores defendem de forma muito incisiva a hipótese forte do saber gramatical, sobretudo explicitado, como sendo bem mais do que um facilitador da interiorização da LE. E é justamente nesse ponto que eu tenho dificuldade em segui-los, ainda que admitindo o saber explícito como um facilitador e um acelerador do processo de interiorização da LE. De fato, parece-me que o caminho da adoção do ensino de um modelo metalingüístico corre o risco de acabar desembocando muito mais num desvio do que num atalho para a interiorização da LE, pelos compromissos que, como vimos, a sua pedagogização pode envolver. É certo que a pedagogização de um modelo metalingüístico não é a única possibilidade considerada por Besse e Porquier, mas a posição filosófica que é a deles concede um lugar, que eu diria necessário, à passagem pelo ensino de um modelo metalingüístico. É tempo, portanto, de abordarmos outras alternativas à questão da tomada de consciência da linguagem (e da língua) pelo aprendiz.

3.3. A ATENÇÃO À LINGUAGEM E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA

Durante todo o desenrolar dos anos 80, no mundo da Língua Aplicada de tradição anglo-saxã, uma posição teórica remava contra a visão então praticamente hegemônica que concedia a primazia ao saber implícito, à interação comunicativa na sala de aula de LE, à função comunicativa da linguagem, à concepção da sala de aula como reflexo da vida “real”. Essa posição sustenta que a atenção à linguagem (*language awareness*) e o despertar da consciência (*consciousness raising*), pelo aprendiz, a respeito das características formais da língua-alvo são atividades cruciais no processo de internalização da LE. Enquanto atividades pedagógicas, elas apostam fundamentalmente na maturidade cognitiva dos aprendizes e na multiplicidade de recursos de que ele pode dispor na interiorização da língua-alvo, multiplicidade vista como tanto mais importante quanto maior for a maturidade cognitiva do aprendiz. Assim, escreve Sharwood Smith (1988),

é portanto bastante razoável afirmar que quanto mais maduro for o aprendiz, maior será a variedade de recursos que ele ou ela pode explorar no aprendizado. O ônus pertence certamente àqueles que desejam negar a validade de técnicas de ensino explícitas para mostrar que o ensino explícito é uma perda de tempo e energia: a evidência terá de ser muito convincente (p. 53).

A atenção à linguagem e o despertar da consciência são, portanto, atividades concebidas como estando decididamente marcadas por um forte apelo ao saber explícito, o qual é visto como um facilitador e um acelerador do processo de aquisição da LE (Sharwood Smith, 1988). Atrair a atenção do aprendiz para certas características formais da língua-alvo, despertar-lhe a consciência para a presença no insumo de uma determinada estrutura, são atividades que só podem ser empreendidas na sala de aula de LE se está-se persuadido da existência de uma interface entre o saber explícito e o saber implícito. É precisamente esta a posição da concepção da

atenção à linguagem e do despertar da consciência: ela propõe a comunicação entre os dois tipos de saber, o saber explícito funcionando, em última instância, como um facilitador na constituição do saber implícito.

Essa concepção, entretanto, não deve ser vista como constituindo um bloco unitário, monolítico, sem nuances nem matizes. Pelo contrário, como veremos em breve, as atividades pedagógicas concebidas dentro deste quadro teórico podem abranger um espectro bastante amplo de alternativas. Mas, por enquanto, comecemos por definir o que o termo *despertar da consciência* quer dizer e a que ele remete: “Por despertar da consciência, escrevem Rutherford e Sharwood Smith (1985) entendemos a tentativa deliberada de atrair a atenção do aprendiz especificamente para as propriedades formais da língua-alvo” (p. 274). As atividades que têm como objetivo trazer à consciência do aprendiz as regularidades que organizam a língua estão na base da Hipótese da Gramática Pedagógica proposta por Sharwood Smith, segundo a qual

estratégias pedagógicas que focalizem a atenção do aprendiz sobre as regularidades especificamente estruturais da língua enquanto distintas do conteúdo da mensagem poderão, sob certas circunstâncias, aumentar significativamente o ritmo da aquisição acima do ritmo esperado de aprendizes adquirindo essa língua em circunstâncias naturais, nas quais a atenção à forma pode ser mínima ou esporádica (Sharwood Smith, 1980, apud Rutherford e Sharwood Smith, op. cit. p. 275).

As atividades ligadas ao despertar da consciência, são, assim, destinadas a focalizar a atenção do aprendiz sobre as regularidades que organizam formalmente a língua, essas regularidades entendidas como podendo ser separadas do conteúdo significativo ao qual elas devem servir. Entretanto, a hipótese proposta por Sharwood Smith não aparece sem qualificações e ressalvas, pois o autor toma o cuidado de precisar que as atividades pedagógicas concebidas para o despertar da consciência do

aprendiz sobre os aspectos formais da língua podem ser eficazes dadas *certas circunstâncias*. A ressalva é importante, pois ela mostra que o despertar da consciência engloba uma variedade de aspectos bem maior do que se poderia imaginar num primeiro momento. De fato, o despertar da consciência não só comporta *níveis* diversos de explicitação (Rutherford e Sharwood Smith, 1985) como admite também *maneiras* diferentes na abordagem dessa chamada à consciência do aprendiz (Sharwood Smith, 1988), devendo-se, enfim, considerar os aspectos formais da língua alvo sobre os quais a atenção do aprendiz necessita ser focalizada (Yip, 1994).

Quatro tipos podem ser distinguidos nas atividades destinadas ao despertar da consciência do aprendiz, que Sharwood Smith (1988) classifica como os tipos A, B, C e D. O tipo D é o mais tradicional, cujo exemplo mais bem acabado pode ser encontrado nas gramáticas escolares, consistindo na formulação de prescrições gramaticais utilizando uma determinada metalinguagem; o tipo C consiste no fornecimento de “pistas” de forma breve e indireta. Segundo Sharwood Smith, seria melhor confinar este tipo de atividade do despertar da consciência do aprendiz a regularidades relativamente simples da língua-alvo, como por exemplo, no caso do Inglês, os morfemas indicativos da terceira pessoa do singular; o tipo B consiste na adoção de técnicas de orientação mais elaboradas e explícitas, quando se trata de regras mais complexas, o tipo A, enfim, parece ser um variante menos explícita do tipo B, comportando uma assistência menos ostensiva da parte do professor. O tempo e o espaço que o professor de LE dedica às atividades do despertar da consciência do aprendiz podem variar, da mesma forma como são variáveis as próprias atividades, já que, como vimos, elas podem abranger um amplo espectro de opções, que vão do oferecimento de “pistas” de forma indireta, focalizando a atenção do aprendiz sobre certas regularidades relativamente simples da língua-alvo até à apresentação de formulações abstratas sobre aspectos mais complexos da LE.

Por outro lado, é interessante notar aqui a retomada de um tema que já vimos aparecer com insistência quando tratamos do pensamento de Bialystok e, em menor medida, em Besse e Porquier (v. cap. 2 seção 2.4, e, no presente capítulo, a seção 3.2

supra) e que diz respeito à confusão entre consciência e habilidade metalingüística. Com efeito, Sharwood Smith apressa-se em desfazer possíveis assimilações entre os dois conceitos quando afirma que a habilidade metalingüística e o despertar da consciência não são a mesma coisa, pois “o despertar da consciência pode ser claramente efetuado sem que se peça aos aprendizes que falem a respeito do que eles se tornaram conscientes”(Sharwood Smith, 1988, p. 53). A insistência com que esse tema aparece entre aqueles que sustentam a existência de interface entre os dois tipos de saber que estamos investigando mostra claramente a importância que ele tem para os defensores dessa posição. De fato, é possível, como vimos, estar consciente da existência e da presença, no insumo, de um determinado aspecto formal da LE, sem que se precise necessariamente descrevê-lo usando metalinguagem gramatical. Uma outra característica evidente, quando se trata do despertar da consciência, é a preocupação em inscrever-se dentro da perspectiva da abordagem comunicativa do ensino de LE (Rutherford e Sharwood Smith, 1985; Fotos e Ellis, 1991; Fotos, 1993 e 1994). O despertar da consciência não deve ser entendido como sendo uma alternativa ao ensino comunicativo de línguas ou mesmo um substituto para a aquisição da proficiência comunicativa (Rutherford e Sharwood Smith, 1985). Ao contrário, a reflexão teórica, e especialmente a investigação empírica, têm buscado investigar como o despertar da consciência, o ensino gramatical e as atividades ditas comunicativas podem ser integradas na sala de aula de LE (Fotos e Ellis, 1991 e Fotos, 1993 e 1994).

Obviamente, quando se decide focalizar a atenção do aprendiz num determinado aspecto da língua-alvo, a questão que surge de imediato é sobre *quais* aspectos da língua-alvo o professor de LE deverá chamar a atenção do aprendiz. Nesse ponto, as posições nem sempre coincidem. Rutherford e Sharwood Smith (1985) por exemplo, inscrevem-se no paradigma chomskiano da Gramática Universal. Assim, o aprendiz será levado a focalizar sua atenção sobre aqueles pontos em que a fixação dos parâmetros, para as línguas em contato, é problemática. Um exemplo clássico da questão é o caso das línguas *pro-drop* como o Italiano, o Espanhol ou o Português, frente ao Francês ou o Inglês, nas quais a presença dos

pronomes sujeitos é obrigatória. Para os locutores nativos das primeiras, aprendendo Francês ou Inglês, o despertar da consciência a respeito da presença obrigatória dos pronomes sujeitos será feito de forma explícita, enquanto para os falantes das segundas, aprendizes das primeiras, as atividades do despertar da consciência sobre a presença opcional desses pronomes dar-se-á de maneira implícita. Em ambos os casos, a escolha da característica gramatical a ser focalizada e do grau de explicitação com que uma determinada forma gramatical será trazida à consciência do aprendiz têm como pano de fundo teórico a Gramática Universal. A idéia subjacente a essa escolha é a hipótese de que “certos princípios da G.U. [Gramática Universal] permanecem constantes para todos os aprendizes, e que eles não precisam ser considerados mais longamente, para qualquer papel ativo na delineação da G. P”. [Gramática Pedagógica]. (Rutherford e Sharwood Smith, 1985, p. 112). Dessa forma, a G. U. prediz a existência de certos princípios considerados universais, inerentes à mente humana, e presentes em todas as línguas naturais. Um desses princípios é o famoso princípio da dependência estrutural (*structure-dependency*). De acordo com esse princípio, a estrutura das frase interrogativas depende, não da sequência das palavras que compõem a frase, mas da estrutura mesma da frase. Assim, falantes nativos do Inglês, por exemplo, *sabem*, sem jamais terem sido expostos à qualquer exemplo de evidência negativa (v. a definição de evidência negativa na nota 19 do cap. 2), que a frase * *Is Sam is the cat that black?* não é possível em Inglês. A frase interrogativa está ligada à frase afirmativa *Sam is the cat that is black*.³⁴ O princípio da dependência estrutural postula que é o verbo da oração principal que deve ser movido para o início da frase e não o da oração subordinada. O princípio da dependência estrutural é universal e está presente em todas as línguas naturais. O mesmo não se dá com os valores dos parâmetros. Para os falantes do Português, a frase *chegam hoje* é perfeitamente gramatical, já os falantes do Francês sabem da agramaticalidade de uma frase como * *arrivent aujourd'hui*. A diferença reside no valor do parâmetro *pro-drop*, ajustado de maneiras diferentes nas duas línguas. Assim, numa construção como *Il pleut*, em Francês, a obrigatoriedade do sujeito gramatical *il* não é evidente para os aprendizes brasileiros de Francês.

Mas os princípios e parâmetros não constituem toda a gramática de uma língua natural. De fato, o campo coberto pelo conjunto dos princípios e parâmetros é só uma parte do aspecto formal de uma língua natural, mas essa é a parte fundamental, o núcleo central de toda língua natural. Tudo o que não pertence a esse núcleo central é considerado como periférico. Assim, escreve Cook (1994)

A gramática na teoria dos princípios e parâmetros diz respeito aos aspectos fundamentais do conhecimento de uma língua - aqueles aspectos que são inerentes à mente e que variam dentro de limites estritamente definíveis. Esta gramática "nuclear" (core grammar) é o que distingue a linguagem humana da linguagem animal ou comunicação computacional. A teoria dos princípios e parâmetros oferece sugestões sobre essas áreas "nucleares"; ela tem pouco ou nada a dizer a respeito das áreas "periféricas" fora de seu âmbito. Portanto, muito da gramática cotidiana que os falantes usam e de que precisam está abaixo da sua atenção. (p. 29)

O papel do despertar da consciência na intervenção pedagógica, assim, seria o de iluminar os pontos em que o ajustamento dos valores dos parâmetros diferem para as línguas em contato, como por exemplo a posição de advérbios e quantificadores em Inglês e Francês (Cook, 1994) ou a presença obrigatória/opcional dos pronomes sujeitos no par Português/Francês. Não estamos muito longe aqui da distinção feita por Bialystok (1994) entre *representação da linguagem* e *detalhes específicos da linguagem*, como vimos na parte do capítulo 2 dedicada ao pensamento desta autora. Na representação mental que Bialystok denomina representação da linguagem estariam incluídos todos os elementos integrantes da gramática "nuclear" dos princípios e parâmetros, enquanto os detalhes específicos da linguagem cobririam as áreas "periféricas", exteriores ao núcleo duro da Gramática Universal. Mas o

estabelecimento das semelhanças pode interromper-se aqui. É bem verdade que essa autora, em nenhum momento de sua longa reflexão sobre as relações entre o saber explícito e o saber implícito utiliza a expressão “despertar da consciência” para referir-se a esse momento da chamada da atenção do aprendiz sobre um aspecto formal da LE. Na sua mais recente reflexão teórica, como vimos, Bialystok (1994) não concebe a representação da linguagem como algo estático, mas sim como algo dinâmico, evoluindo no tempo mediante dois processos, análise do saber e controle do processamento. A análise do saber é o processo que explicita, estrutura e torna passível de inspeção o saber contido nas representações da linguagem. Entretanto, e este é o ponto importante, o resultado do processo de análise, o saber explícito, pode ser consciente — ou não. Como vimos, uma característica que permeia toda a reflexão desta autora é a distinção entre saber analisado, saber articulado e saber metalingüístico por um lado, e a noção de consciência, por outro. A noção de consciência é tratada com reservas por Bialystok e este é o ponto que aparentemente demarca sua reflexão daquela proposta pelos defensores do despertar da consciência, já que, evidentemente, a idéia de trazer à consciência do aprendiz um determinado aspecto da LE sustenta-se na confiança inequívoca dos poderes da consciência.

Mas o quadro teórico a sustentar a noção de despertar da consciência pode vir de áreas outras que a da gramática Universal. É precisamente isso o que faz Yip (1994). Sem mencionar em nenhum momento o paradigma da gramática Universal chomskiana, Yip introduz o conceito de *disponibilidade à aprendizagem* (tento aqui com essa expressão apreender em Português o conceito que o Inglês exprime com a palavra *learnability*, que poderia ser traduzida criando-se um neologismo como “aprendibilidade”, isto é, algo que seria passível de ser aprendido, que estaria disponível para ser integrado ao conhecimento do aprendiz). Yip usa o conceito de disponibilidade, entendido como envolvendo “o mecanismo de progressão de um estado do conhecimento para o próximo” (p. 125) para fundar teoricamente a utilização do despertar da consciência como instrumento pedagógico na sala da aula de LE. Trata-se, e esta é a questão central, de entender o que deslancha este mecanismo. Evidentemente, não há, no insumo ao qual o aprendiz pode ser exposto,

nada que indique quais formas são possíveis na LE. Em outras palavras, o aprendiz não tem acesso à evidência negativa que lhe indique a impossibilidade da existência de determinadas estruturas na língua-alvo. Sem evidência negativa, como o aprendiz poderá saber que a supergeneralização de uma dada regra constante da sua interlíngua é inadequada? O despertar da consciência pode funcionar, assim, como um procedimento alternativo à correção explícita, que, como se sabe, é inconveniente em termos psicológicos, além de nem sempre ser muito eficaz na consecução do objetivo mesmo que uma tal correção pretende atingir, isto é, a chamada à atenção do aprendiz da impropriedade da regra existente na sua interlíngua. O despertar da consciência pode ser entendido, portanto, como “uma tentativa de desenvolver meios menos drásticos para alcançar o mesmo objetivo sem tais efeitos colaterais”(Yip, 1994, pp. 125-126).

Uma outra questão importante é o *como* do despertar da consciência, isto é, a maneira pela qual a atividade de focalizar a consciência do aprendiz pode se dar na sala de aula de LE. Como vimos acima, as maneiras de por em prática tais atividades podem ser muito diversas. Long (1991), por exemplo, sugere, no contexto da sala de aula de imersão (isto é, a sala de aula de LE em que a língua-alvo é usada como meio para o ensino de qualquer outra coisa, da matemática ao concerto de um automóvel) que a aula seja interrompida brevemente quando o professor notar a ocorrência de erros cometidos sistematicamente pelos aprendizes. No tempo dessa interrupção, o professor focaliza a atenção dos aprendizes de maneira condizente com a idade e o nível de proficiência dos aprendizes. Uma outra forma de chamar a atenção dos aprendizes para um aspecto formal da LE é o que Fotos e Ellis (1991), Fotos (1993 e 1994) denominam “tarefas gramaticais” (*grammar tasks*). Trata-se de apresentar ao aprendizes uma determinada questão gramatical como um problema que eles devem resolver interagindo entre eles, usando a LE nas interações para efetuar a tarefa. De acordo com Fotos (1994) existem duas diferenças centrais na comparação das tarefas do despertar da consciência gramatical (*grammar consciousness raising tasks*) quando comparadas com tarefas comunicativas sem foco na forma. A primeira, é o fato de que o conteúdo das tarefas do despertar da consciência gramatical é a própria

LE, ou, mais precisamente, uma determinada forma gramatical considerada como problemática. A segunda, é que essas tarefas não têm como objetivo desenvolver a habilidade do aprendiz no uso comunicativo da forma focalizada, ou seja, a tarefa não se destina a promover o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos aprendizes, mas sim dirigir a sua atenção para a presença de uma determinada forma e, assim, facilitar a percepção dessa forma no insumo comunicativo. Esse último aspecto é particularmente importante, pois ele reflete uma determinada concepção teórica sobre as relações entre saber explícito e saber implícito formulada por Ellis (1990 e 1997) a teoria integrada da aquisição de segunda língua em situação institucional, que examinaremos de maneira mais detalhada na próxima seção. Por enquanto é suficiente dizer aqui que as tarefas gramaticais são entendidas como tendo dois objetivos centrais, desenvolver o saber *explícito* dos aprendizes sobre aspectos gramaticais da LE e fornecer oportunidade para a interação entre os aprendizes focalizada na troca de informações para a resolução de uma tarefa.

Assim, as tarefas gramaticais não têm com objetivo promover a constituição do saber implícito, mas sim suscitar a formação do saber explícito, este último considerado como um facilitador e um acelerador da formação do saber implícito. Elas não se destinam tampouco a fornecer prática no aspecto gramatical em questão, mas despertar a consciência sobre esse aspecto. Elas não são elaboradas tendo como objetivo principal a produção dos aprendizes. As tarefas gramaticais contribuiriam para a aquisição de LE de duas maneiras: em primeiro lugar, diretamente, ao propiciar a interação e a comunicação que, acredita-se, estão na origem da constituição do saber implícito e, em segundo lugar, indiretamente, pois, ao fazer com que os aprendizes notem a presença de uma determinada forma no insumo, essa forma de percepção deliberada e consciente de um aspecto gramatical poderá facilitar sua aquisição ulterior como saber implícito. Por outro lado, é bem verdade que Fotos e Ellis admitem que “a natureza da relação entre interação e aquisição da linguagem é ainda pobremente conhecida”(Fotos e Ellis, 1991, p. 623). Assim, a hipótese forte a respeito da contribuição das tarefas gramaticais é a de que elas contribuiriam não diretamente, mas sim indiretamente, para a constituição do saber implícito. E ainda

assim, essa relação indireta não seria imediata, o efeito do saber explícito sobre a constituição do saber implícito só ocorrendo após um certo lapso de tempo. A ação do saber explícito sobre o saber implícito é, portanto, indireta e não-mediata. A conclusão de Fotos (1994), sobre a adoção de tarefas gramaticais é inequívoca:

As tarefas gramaticais do despertar da consciência podem portanto ser recomendadas à área do ensino de línguas como um instrumento pedagógico útil num tempo em que muitos professores estão buscando maneiras aceitáveis de trazer a instrução formal sobre a gramática de volta para suas salas de aula comunicativas, e outros professores estão buscando atividades comunicativas capazes de harmonizar-se com os objetivos de currículos mais tradicionais enfatizando o estudo formal das propriedades da linguagem. (p. 343)

Mas as tarefas gramaticais têm, certamente, limites a enfrentar. Um deles diz respeito às restrições impostas pelo aparelho cognitivo dos aprendizes e à quantidade de saber explícito que o aprendiz típico é capaz de aprender (Fotos e Ellis, 1991). Por outro lado, esses limites podem ser impostos pelos estilos de aprendizagem e pelas orientações, disposições e interesses dos aprendizes em relação à gramática (Fotos e Ellis, 1991; Yip, 1994, Celce-Murcia, 1985). Ainda uma vez, e retomando o que já disse no início desta seção, é necessário reafirmar o caráter multifacetado do despertar da consciência. As atividades ligadas ao despertar da consciência não são um jogo de tudo ou nada, mas devem considerar o interesse dos aprendizes pela gramática, sua preocupação com a correção gramatical, a disponibilidade de sua atenção em relação às formas da língua e, certamente, à natureza da própria estrutura sobre a qual se deseja chamar a atenção do aprendiz. (Yip, 1994).

É justamente sobre este último aspecto, o da natureza das estruturas da LE que Rutherford (1987) chama particularmente a nossa atenção, pois ao sustentar que as línguas naturais não são organizadas sob a forma de “entidades acumuladas”, isto é,

um conjunto cumulativo de estruturas hierarquicamente organizadas, esse autor retira dessa sua posição toda uma série de consequências importantes para a intervenção pedagógica na sala de aula de LE. Com efeito, ao recusar a visão da organização das línguas naturais como entidades acumuladas, Rutherford recusa, ao mesmo tempo, a concepção segundo a qual aprender uma LE consistiria na aquisição progressiva e contínua de itens fonológicos, lexicais, morfo-sintáticos e discursivos. O estado final dessa aquisição cumulativa de itens seria o domínio de uma certa quantidade de entidades formais assim acumuladas, o que caracterizaria a proficiência do aprendiz na LE. Contra essa visão da linguagem como um conjunto de peças que, ao se ajustarem umas às outras fazem o conjunto funcionar, isto é, como uma *máquina*, Rutherford propõe a metáfora da linguagem como um *organismo*, funcionando em obediência a determinados *processos*, dentre os quais o mais importante é o que ele denomina *gramatização*, processo que permeia a organização toda da língua, e que nunca é exatamente o mesmo para cada língua natural. Gramatização é, segundo Rutherford, o processo que, na organização de cada língua natural, estabelece a ligação entre forma e sentido. Como as línguas naturais não gramaticalizam da mesma maneira, segue-se daí que as atividades do despertar da consciência terão que ser, necessariamente, diferentes segundo a LE sendo ensinada/aprendida.

E aqui voltamos propriamente à questão do ensino. Segundo Rutherford (1987), visto que uma língua natural não se constitui como um agregado de partes, que sua aquisição não se dá como uma acumulação progressiva de itens, a concepção tradicional segundo a qual as características essenciais dessas entidades podem ser transmitidas diretamente ao aprendiz não se sustenta. É nesse ponto que intervém a noção do despertar da consciência, entendida, como é o caso sempre que se trata dessa noção, como um “facilitador, onde ‘facilitação’ deve ser entendida como nada menos que a iluminação do trajeto do aprendiz do conhecido para o desconhecido” (Rutherford, op. cit., p.21). Assim, o despertar da consciência é considerado como um meio, necessário, mas não suficiente, enquanto o ensino de gramática tradicional está fundado na convicção de que este ensino é *necessário* e *suficiente* para que a aquisição possa ter lugar. Posto assim, o despertar da consciência irá, portanto,

ocupar um lugar muito importante na intervenção pedagógica, mas, ao contrário da organização curricular tradicional, em que os itens gramaticais aparecem numa determinada sequência rigidamente pré-determinada, Rutherford propõe uma disseminação dos dados da língua ao longo do insumo ao qual o aprendiz será exposto, já que a aquisição da LE não é considerada como seguindo uma progressão linear; ao contrário, o aprendiz é visto como estando constantemente engajado na reanálise e na reformulação das hipóteses que ele constrói sobre o funcionamento da LE. Mais do que uma progressão linear, o processo de aquisição seria melhor descrito como uma operação cíclica. Mas essa disseminação dos dados não significa que não haja identificação dos dados que integram o insumo ou, certamente, dos critérios mediante os quais decidir sobre quais dados o despertar da consciência deve incidir. Nesse ponto, a referência teórica adotada é a Gramática Universal.

Se a identificação dos dados e sua disponibilidade no insumo são importantes, a escolha dos instrumentos para o despertar da consciência não o é menos. Na verdade, essa escolha é crucial, pois são precisamente os instrumentos escolhidos os responsáveis efetivos pelas atividades do despertar da consciência. Eles podem ser situados num continuum, cujos pontos extremos são, de um lado, a ocorrência natural de um fenômeno gramatical num texto ou documento autêntico, e a formulação descontextualizada desse mesmo fenômeno, do outro. Entre esses dois extremos, diz Rutherford, está o despertar da consciência como atividade na qual um fenômeno gramatical seria destacado ou ganharia proeminência. Mas além de notar a existência do fenômeno, é preciso que o aprendiz efetue uma operação sobre ele, na forma de tarefas consistindo na resolução de problemas.

Como se vê, Rutherford não está longe de Fotos e Ellis na sua visão da tarefa gramatical como resolução de problemas. De fato, os instrumentos pedagógicos servindo ao despertar da consciência podem ser concebidos como pertencentes a dois grandes tipos, os que solicitam do aprendiz um julgamento ou alguma forma de discriminação sobre as formas gramaticais contidas no insumo e aqueles que propõem uma tarefa a desempenhar ou um problema a resolver. Com efeito, o que está por trás dessa proposta pedagógica é uma concepção da aquisição da LE não como uma

progressão linear crescente consistindo numa acumulação de ítems, mas como um processo cíclico em que o aprendiz está constantemente reformulando e reorganizando suas hipóteses a respeito do funcionamento da LE. Assim, não há sentido em especificar, isolar, separar as estruturas e formas gramaticais e apresentá-las ao aprendiz como unidades isoladas, separadas de seu contexto semântico-discursivo como unidades isoladas. Por outro lado, o ritmo interno de aquisição varia de aprendiz para aprendiz, sem que haja forçosamente coincidência entre a especificação dos ítems no programa e o ritmo individual dos aprendizes. Enfim, a especificação dos ítems gramaticais a cada unidade do programa supõe, argumenta Rutherford, uma análise prévia dos dados, mas a evidência sugere uma eficácia maior do aprendizado quando o aprendiz é levado a empreender essa análise por seus próprios meios (Rutherford, op. cit. , p. 159). A conclusão a tirar é evidente: a especificação dos ítems gramaticais em cada unidade de um curso de LE é algo que não deve, na verdade, não pode ser feita!

Em última instância, trata-se de fazer com que o aprendiz aprenda a conduzir seu próprio aprendizado.³⁵ Uma concepção como essa, em suma, propõe que a gramática da LE integre a experiência do aprendiz com a língua-alvo não como

um corpo objetivado de conhecimento alienígena a ser dominado ou um obstáculo a ser vencido, mas sim como uma teia de sistemas na qual o aprendiz já está envolvido e cujas implicações gramaticais ele mesmo terá de desenvolver a partir daquilo com o que ele entra em contato e na interação com o qual ele próprio contribui como o consumado "aquisidor" da linguagem que ele já é. Metodologicamente falando, a gramática, nesse sentido, não está tanto 'no comando do aprendizado mas 'a serviço do aprendizado' (Rutherford, op. cit. p. 153).

Uma tal visão, sem dúvida, é suficientemente ampla para conter um espectro de práticas pedagógicas e mesmo concepções teóricas que, embora com nuances e divergências, são passíveis de ser abrigadas debaixo do mesmo guarda-chuva conceitual denominado despertar da consciência. A esse propósito, não é possível deixar de notar a recorrência da concepção das práticas ligadas ao despertar da consciência como pertencentes a um continuum entre dois extremos que se opõem, como vimos há pouco ao abordar a posição de Rutherford. Vista como ocupando esse espaço intermediário, nada mais pertinente do que incluir a teoria integrada do aprendizado de LE em situação institucional, de Rod Ellis, e a sua proposta da adoção de um planejamento estrutural como instrumento pedagógico entre aquelas propostas pertencentes ao despertar da consciência. Como e porque isso se dá, é o que veremos a seguir.

3.4. ROD ELLIS E A TEORIA INTEGRADA DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM SITUAÇÃO INSTITUCIONAL.

No capítulo anterior, vimos como Ellis conceitua as noções de saber explícito e saber implícito. Trata-se agora, nesta seção, de examinar como Ellis concebe as relações existentes entre esses saberes, pois é precisamente a partir da forma como este autor concebe as relações entre esses saberes que ele elabora a sua teoria integrada de aquisição de segunda língua. Mas além da elaboração teórica, formulada no início dos anos 90 e refinada ao longo dessa década (1990, 1993, 1994, 1997), Ellis apresenta propostas pedagógicas bastante concretas para as atividades da sala de aula de LE. Entretanto, antes de abordar a posição de Ellis sobre as relações entre o saber explícito e o saber implícito, penso ser importante reiterar a importância da elaboração teórica de Ellis para a prática pedagógica no ensino de LE. De fato, o próprio Ellis deixa este ponto muito claro quando escreve que o objetivo principal de sua formulação teórica “é desenvolver uma teoria que possa ser usada para informar a pedagogia da segunda língua” (1997, p.107). Como venho dizendo ao longo destas páginas, a inquietação com a intervenção pedagógica é uma das preocupações

centrais deste trabalho; assim, nada poderia responder tão bem a esta inquietação quanto uma elaboração teórica que assume como eixo a reflexão sobre as relações entre o saber explícito e o saber implícito *na* sala de aula de línguas e tendo como horizonte as repercussões da concepção teórica *para* a sala de aula de LE.

Para começar, é preciso dizer desde já que Ellis se coloca entre os que defendem a posição de uma interface *fraca*, no que diz respeito às relações entre o saber explícito e o saber implícito. Já vimos como Ellis define os conceitos de saber explícito e saber implícito, no capítulo 2, e não precisamos retomar essas definições aqui. O que é importante notar agora é a perspicaz observação de Ellis quanto à confusão existente entre os conceitos de saber explícito e saber implícito e as noções de processos controlados e processos automáticos, elaboradas por Shiffrin e Schneider (1977).³⁶ Os processos controlados implicam a ativação “temporária de intersecções na memória mediante o controle da atenção” (Ellis, 1997, p. 112); já os processos automáticos envolvem o mapeamento sucessivo entre o insumo e um mesmo padrão de respostas ao longo do tempo. Para Ellis, o que é problemático são as associações que se têm tentado estabelecer entre esses conceitos, pois tanto o saber explícito quanto o saber implícito podem ser representados mentalmente como processos controlados e automáticos. Assim, seria melhor falar numa intersecção entre saber explícito/saber implícito e processos controlados/processos automáticos, o que configura a existência de quatro tipos de saber na LE. Um saber pode ser explícito e ter uma representação controlada, (uma nova regra explícita sendo usada de forma consciente e deliberada), ou pode ser explícito e automático (os aprendizes têm acesso à regra explícita, mas com rapidez e facilidade); por outro lado, o saber pode ser implícito e controlado (uma regra implícita sendo usada de forma não-consciente, mas o acesso a ela é lento e seu uso inconsistente) ou implícito e automático (ou seja, uma regra é usada de forma inteiramente inconsciente, com o acesso a ela dando-se sem esforço deliberado da parte do locutor-aprendiz). Não é preciso dizer que este saber implícito/automático assemelha-se à representação mental que caracteriza o saber-fazer linguístico-comunicativo dos falantes nativos de qualquer língua natural. A equação entre saber explícito/processos controlados e

saber implícito/processos automáticos, incorre numa visão errônea, ainda segundo Ellis, porque pressupõe que a aquisição de conhecimento na LE começa sempre na forma de saber explícito que, gradualmente evolui na direção do saber implícito. Essa posição não deixa margem, assim, para a possibilidade oposta, isto é, que a aquisição de conhecimento comece, *primeiro*, como saber implícito. Como vimos no capítulo 2, especialmente na discussão sobre as posições de Ryle (1949) e Winter e Reber (1994), o saber implícito é primário. Desse ponto de vista, faz perfeitamente sentido que a aquisição de conhecimento, inclusive numa LE, comece pelo lado implícito do continuum, o que Ellis admite sem problemas.

A questão central, é claro, diz respeito à relação entre o saber explícito e o saber implícito. Como já disse, Ellis assume a posição da interface fraca, e isso porque, mesmo admitindo a existência de uma relação entre os saberes, essa relação é condicionada a um certo número de qualificações, que dizem respeito à natureza das regras gramaticais, por um lado, e ao próprio aparelho cognitivo dos aprendizes, por outro. Estudos empíricos (referidos em Ellis, 1997), mostram que há regras (no caso da sintaxe, sobretudo) da LE que a intervenção pedagógica não consegue fazer adquirir porque essas regras estão sujeitas a restrições ligadas ao próprio desenvolvimento da aquisição da LE. Assim, a aquisição de uma dada regra estaria condicionada à aquisição de uma regra anterior. Um exemplo muito citado é o caso da aquisição da sintaxe do alemão tanto como L2 quanto como LE, em que parece haver uma sequência na ordem de aquisição comum aos dois grupos de aprendizes (Ellis, 1997, pp. 61-63) e que a intervenção pedagógica, no caso do alemão como LE, não consegue alterar ou suprimir. Com base nesses estudos, Ellis admite a conversão do saber explícito em saber implícito se a regra em questão *não* for uma regra sujeita às restrições do desenvolvimento da aquisição (*non-developmental grammatical rules*), ou, se a regra for constrangida por essas restrições, com a condição de que o aprendiz tenha alcançado um estágio na aquisição que permita a integração dessa regra a sua interlíngua. No primeiro caso, a transformação do saber explícito em implícito e a integração de um dado aspecto gramatical à interlíngua dá-se de forma direta. No segundo caso, a conversão de um saber em outro e a integração das regras

da LE à interlíngua dar-se-ão de forma indireta e não imediata. É neste ponto, então, que a teoria integrada da aquisição de Ellis prevê um papel importante para o saber explícito. Como vimos no capítulo 2, Schmidt (1990) sustenta que o aprendizado de qualquer conhecimento novo, inclusive de uma LE, depende de atenção focalizada, isto é, o aprendiz precisa notar a existência de um determinado padrão ocorrendo no estímulo ou no insumo ao qual ele é exposto. O saber explícito, assim, funcionaria como um auxiliar, fazendo com que o aprendiz possa notar a presença de uma determinada característica gramatical da língua-alvo que, sem essa ajuda, não seria percebida, pois esse aspecto pode ser comunicativamente redundante ou formalmente pouco saliente. O saber explícito pode também fazer com que o aprendiz perceba a defasagem existente entre o insumo e a sua própria produção, fornecendo-lhe os meios para comparar as características presentes no insumo com aquelas existentes na sua produção. De maneira geral, o saber explícito pode funcionar como um auxiliar no processo que, por intermédio da atenção focalizada, transforma o insumo em insumo absorvido. Em última instância, para usar uma metáfora do próprio Ellis, o saber explícito funcionaria como um gancho no qual se poderia “pendurar” o saber implícito posterior (1997, p. 124). Visto dessa maneira, os efeitos do saber explícito sobre a constituição do saber implícito não são, e mesmo não podem ser, imediatos. Os efeitos do primeiro sobre o segundo não são imediatos e nem a relação de causa e efeito entre eles é direta. Não é possível nem mesmo dizer que o saber explícito funcione em todas as instâncias fazendo com que o aprendiz note e compare o insumo com a sua produção. Mais do que uma *obrigatoriedade*, o modelo proposto pela teoria de Ellis prevê a *possibilidade* de que o saber explícito funcione dessa maneira. Em todo caso, Ellis concorda com Schmidt (1990), o qual, como vimos no capítulo 2, pensa que a atenção focalizada pode ser indispensável para a aquisição de formas da LE quando se trata de adultos. Entretanto, em nenhum caso o saber explícito pode funcionar como um substituto para o saber implícito, já que, em “última instância, o sucesso na aquisição da L2 depende do saber implícito” (Ellis, 1997, p.124).

No modelo proposto por Ellis, como vimos, o conceito de aprendibilidade (*learnability*) desempenha um papel muito importante para aquisição de LE em

situação pedagógica. A instrução formal (*formal instruction*), a intervenção pedagógica, têm os seus limites definidos justamente pela possibilidade de aprendibilidade de uma estrutura ou de uma regra da língua. Qualquer plano de curso, assim, terá de considerar o conceito de aprendibilidade. A partir deste conceito, isto é, “a extensão segundo a qual os aprendizes podem aprender o que lhes é ensinado”(Ellis, op. cit. p. 136), e das relações entre o saber explícito e o saber implícito propostas pelo modelo que integra a sua teoria integrada da aquisição de segunda língua em situação institucional, Ellis propõe um plano de curso estrutural para a sala de aula de LE. O problema central (e não só para um plano de curso estrutural, diga-se de passagem), é como adequar esse plano externo com o plano interno que todo aprendiz possui, o qual, como reconhecem até mesmo Besse e Porquier (v. seção 3.3), é, em última instância, o responsável pela aquisição da LE.

Um plano de curso estrutural dirigido para a formação do saber implícito e que tente fazer coincidir o arranjo e o sequenciamento dos itens que o constituem com o plano interno do aprendiz terá de enfrentar um certo número de dificuldades. Em primeiro lugar, a investigação empírica na aquisição de L2 tem coberto apenas aspectos muito limitados do total dos aspectos gramaticais da língua que precisariam ser ensinados (e mesmo assim os aspectos investigados dizem respeito principalmente ao Inglês). Por outro lado, os resultados indicando uma ordem natural de aquisição de determinados morfemas têm sido criticados em termos metodológicos. Em segundo lugar, as categorias de uma gramática descritiva podem não ter qualquer relação com as categorias mentais mediante as quais os aprendizes constroem suas próprias regras. Aqui, mais uma vez, não custa retomar a advertência de Besse e Porquier quanto ao papel e o alcance das descrições gramaticais como instrumentos no aprendizado de LE.

Não são elas [as descrições pedagógicas da gramática de uma LE], que fazem aprender, mesmo que se suponha que elas organizem e facilitem a aprendizagem. Não são elas, tampouco, que são aprendidas: os aprendizes organizam eles mesmos,

de maneira diversificada, seus próprios programas de aprendizagem. (Besse e Porquier, 1984, p. 263)

Em terceiro lugar, enfim, e esse é, a meu ver, o problema mais incômodo da adoção de um plano de curso estrutural quando se trata da constituição do saber implícito, um plano desse tipo trata os itens gramaticais como entidades discretas, pressupondo, conseqüentemente, que o aprendizado de LE dê-se como uma aquisição cumulativa de entidades que passam a integrar a interlíngua do aprendiz numa sequência linear de itens, concepção que, como vimos, é fortemente criticada por Ruteherford (1987) e que, de todo modo, o conhecimento que se tem até o momento sobre a aquisição de L2 não parece sustentar. A adoção de um plano de curso estrutural quando se trata da aquisição do saber implícito e do domínio imediato (ou mesmo gradual) de aspectos gramaticais da LE, isto é, do *uso* desses aspectos na *produção* do aprendiz permanece uma questão delicada, e seus resultados, de eficácia duvidosa. Mas se a adoção de um plano de curso estrutural for pensada tendo em vista não a constituição do saber implícito, nem o uso, na produção do aprendiz, dos aspectos gramaticais da LE, então esse tipo de plano tem um lugar a ocupar na sala de aula de línguas. É precisamente isso o que Ellis sustenta, ao propor um plano de curso estrutural para a formação do saber explícito.

É bem verdade que Ellis deixa um espaço para o saber implícito na adoção de um plano de curso estrutural, desde que não se pretenda intervir na reestruturação das gramáticas de aprendizagem dos aprendizes, para falar como Besse e Porquier. Tudo o que se pode pretender, neste caso, é engajar os aprendizes em atividades que lhes permitam notar e entender certas características presentes no insumo, sem envolver o uso e a produção. Mas é sem dúvida a formação do saber explícito o objetivo central e, o que é mais importante, factível, que está em jogo na adoção de um plano de curso estrutural. E este objetivo é perfeitamente coerente com o papel e as funções que Ellis concede ao saber implícito na sala de aula de LE. Como vimos, o saber explícito é visto como um facilitador na aquisição do saber implícito, dadas certas condições. Seu papel é o de facilitar a atenção focalizada dos aprendizes e a tomada de consciência da defasagem existente entre suas produções e as características presentes

no insumo. Por outro lado, o saber explícito, ao contrário do saber implícito, pode dar-se na forma de aquisição de entidades acumuladas. O objetivo último de um plano de curso estrutural dirigido para a formação do saber explícito será, então, “despertar a consciência do aprendiz sobre como a gramática da língua-alvo funciona” (Ellis, op. cit. p. 144).

Este objetivo pode ser atingido de duas maneiras: seja pela explicitação gramatical tradicional, tal como praticada pela Metodologia Tradicional da gramática e da tradução, procedimento que Ellis denomina a “opção direta” (p. 145), seja pela utilização de tarefas em que o aprendiz deverá resolver um problema gramatical (v. supra, Fotos e Ellis, 1991 e Fotos, 1993, 1994), a “opção indireta” (idem, ibid.). O ensino da gramática de uma LE, assim, pode recorrer a duas alternativas: a primeira, consistindo no que Ellis denomina facilitação do insumo adquirido, concerne a “focalização da atenção dos aprendizes sobre uma determinada estrutura no insumo, capacitando-os a identificar e compreender o(s) sentido(s) que ela pode designar” (Ellis, 1997, p. 149). A segunda pode tomar a forma da explicitação direta de uma estrutura ou o emprego de tarefas tendo como objetivo a resolução de problemas. Esta última alternativa consiste precisamente no que Ellis chama de “tarefas do despertar da consciência” (*consciousness-raising tasks*). É importante notar que nenhuma dessas alternativas está dirigida para a formação do saber implícito ou pretende estimular de alguma forma a produção dos aprendizes. Na primeira alternativa, temos as tarefas de interpretação (*interpretation tasks*) que têm como objetivo estimular os aprendizes a mapear as relações forma-sentido, chamar a atenção para um determinado aspecto gramatical e incitá-los a fazer a comparação entre a maneira como uma determinada forma funciona na sua relação com o sentido e o uso que eles fazem dessa mesma forma, ou como eles exprimem o sentido que essa forma reveste nas suas próprias produções comunicativas.

As tarefas ligadas ao despertar da consciência são definidas por Ellis (1997) como uma

*atividade pedagógica na qual dados são
fornecidos aos aprendizes, estes últimos sendo*

instados a efetuar uma operação de algum tipo sobre esses dados, com o objetivo de atingir uma compreensão explícita de uma propriedade, ou propriedades, lingüísticas da língua-alvo (p.160).

As tarefas do despertar da consciência podem ser de natureza dedutiva ou indutiva. Entretanto, quer dedutivas, quer indutivas, elas partilham uma característica comum, o fato de que o aprendiz seja sempre instado a manipular de alguma forma os dados que lhe são apresentados. Estes últimos podem, na apresentação aos aprendizes, revestir aspectos bem diferentes, tomando a forma de documentos autênticos ou preparados, orais ou escritos, contendo ou não exemplos de agramaticalidade, completos ou comportando algum tipo de lacuna a ser preenchida. Os tipos de operação efetuados sobre os dados também podem ser bastantes variados: identificação, julgamento da correção ou adequação dos dados, preenchimento de lacunas, modificação de textos, classificação e categorização, ou formulação de regras (Ellis, op. cit, pp. 162-163).

Como se vê, a gama de alternativas não é escassa, quando se trata da elaboração de atividades voltadas para o despertar da consciência. Entretanto, da mesma forma que a constituição do saber explícito não pode pretender substituir o saber implícito na aquisição da LE, as tarefas de interpretação ou as do despertar da consciência não podem ocupar inteiramente o lugar e o papel do ensino da gramática dirigido à produção. Por outro lado, Ellis insiste numa advertência, que não deve ser esquecida ou minimizada: as tarefas de interpretação, as tarefas do despertar da consciência, em suma, as atividades da sala de aula de LE destinadas a provocar, de alguma forma, a reflexão dos aprendizes sobre certos aspectos gramaticais da língua-alvo não podem — e não devem — constituir o total de um programa de ensino de LE. Um programa que se deseje completo deve incluir uma “variedade de tarefas que incitem um foco na forma e um foco na mensagem a ser transmitida” (Ellis, op.cit. p. 164).

3.5. CONCLUSÕES

Ao final deste percurso, o leitor, sem dúvida, não deixará de ter notado a diversidade das posições teóricas e das propostas decorrentes dessas posições, quanto ao ensino da gramática na sala de aula de LE. Entretanto, malgrado essa diversidade, todas as posições aqui abordadas compartilham um ponto que lhes é comum, a crença na existência de um espaço, um lugar e um papel para o saber explícito no conjunto dos processos de aquisição de uma LE. Sem essa convicção, nenhuma das posições aqui abordadas poderia sequer ter sido esboçada. E aqui se vê como este capítulo encontra-se em estreita dependência em relação ao capítulo anterior. De fato, se se sustenta que o saber explícito não tem qualquer relação com o saber implícito, a questão do ensino da gramática, é claro, deixa de ser uma questão e, portanto, discutir sobre ela não tem mais qualquer sentido. Mas se, por outro lado, se está convencido de que a questão das relações entre o saber explícito e o saber implícito não pode ser um problema que se resume a uma questão de tudo ou nada, então o ensino da gramática volta a ser uma questão e, mais do que isso, um problema, nas várias acepções que essa palavra pode assumir.

Em primeiro lugar, se consenso existe, ele não se estende além da unanimidade a respeito da participação do saber explícito no processo de aquisição de LE. Desde que se trate de estabelecer o grau, o nível, o alcance e os poderes do saber explícito, essa unanimidade desaparece e dá lugar a posições distintas, ao ponto de poder-se mesmo falar num *continuum*. Esse *continuum*, tendo nos seus pontos extremos, de um lado, a posição não-intervencionista sustentada por Krashen, entre outros, e do outro, a concepção da Metodologia Tradicional da gramática e tradução, com seu pesado (e praticamente exclusivo) investimento no saber explícito, apresenta, à medida que se caminha para o seu centro, posições em que é possível distinguir nuances quanto ao papel do saber explícito. Assim, se todas as posições aqui examinadas podem ser consideradas como formas do despertar da consciência, elas não o são da mesma maneira. Besse e Porquier, por exemplo, com sua defesa da inclusão do ensino de modelos metalingüísticos como auxiliares do processo de

tomada de consciência do aprendiz das características da LE, podem ser colocados no ponto do continuum mais próximo do ponto extremo ocupado pela Metodologia Tradicional, enquanto Rod Ellis e sua hipótese da interface fraca estão mais ao centro, equidistantes dos pontos extremos do continuum.

Em segundo lugar, dessas concepções diferentes sobre o papel do saber explícito, vão surgir, como seria de esperar, propostas diversas sobre o *como* da intervenção pedagógica quando se trata de mobilizar o saber explícito na sala de aula de LE. Como vimos, essas propostas podem incluir desde o ensino de modelos metalinguísticos, passando pela explicitação de regras, até a utilização de um plano de curso estrutural, com a utilização de tarefas coletivas tendo por objetivo a resolução de um problema, nas quais o problema a ser resolvido é de natureza gramatical. Recentemente, Long (1991, 1998) propôs, como uma alternativa ao foco no sentido e ao foco nas formaS³⁷, uma terceira opção, o foco na forma. Segundo Long (1998) o foco na forma

consiste freqüentemente numa mudança ocasional da atenção para as características lingüísticas do código — pelo professor e/ou um ou mais alunos — desencadeada por problemas na compreensão ou na produção (p. 23).

Ao contrário do foco nas formaS, o foco na *forma* surge sempre como derivando do uso comunicativo da língua e não como entidades discretas separadas do sentido e do significado. Embora o foco nas formaS e o foco na forma, segundo Doughty e Williams (1998) não devam ser entendidos como oposições polares, não se deve esquecer que

o pressuposto fundamental da intervenção pedagógica com o foco na forma é o fato de que o significado e o uso já devem ser evidentes para o aprendiz no momento em que a atenção é dirigida para o aparato lingüístico necessário para a expressão do significado (p. 4).

É interessante notar que Long (1998) procura demarcar sua posição daquelas ligadas ao despertar da consciência, dado o caráter problemático da noção de consciência. Mas o que é sua proposta do foco na forma, ainda que mantendo conexões com o significado e a comunicação, senão uma tentativa de focalizar a atenção do aprendiz e, portanto, despertar-lhe a consciência, sobre os aspectos formais da língua? Além disso, exatamente como as atividades do despertar da consciência, o foco na forma, em termos de sua implementação na sala de aula, pode assumir formas diversas (Long, 1998). Mas, mesmo do ponto de vista teórico, quando se trata do foco na forma, há espaço para nuances. DeKeyser (1998) e Lightbown (1998), por exemplo, propõem versões mais explícitas do foco na forma, o primeiro apoiando-se na teoria cognitiva e na distinção estabelecida por Anderson (1980, v. n.3) entre saber declarativo e saber operatório.³⁸

Disse ainda há pouco que a unanimidade em torno da participação do saber explícito no processo de aquisição da LE é uma característica comum a todas as posições aqui examinadas. Mas esse não é o único ponto de consenso entre elas. A importância que Long (1991,1998) atribui ao significado e à interação comunicativa diz muito sobre esse consenso quando se trata do ensino contemporâneo da gramática de LE. De fato, a noção de que o aspecto formal da língua não está desvinculado do significado e do sentido, a compreensão de que a gramática e o seu ensino não podem e não devem estar desvinculados do significado e da interação comunicativa, de que o aspecto formal da língua está estreitamente relacionado com um domínio e uma efetivação ricos e variados das intenções comunicativas e expressivas dos locutores (Borg, 1998; Celce-Murcia, 1991; Charaudeau,1992; Dickins e Woods, 1988; Fotos e Ellis, 1991; Long, 1991,1998; Rutherford, 1987; Thompson, 1996) são pontos de consenso. A reflexão de Bickerton (1990), referida no capítulo 1 ilustra perfeitamente essa estreita interdependência entre forma e significado e não é ocioso, neste momento, retomar os pontos essenciais da citação a Bickerton:

[...] nenhum verbo (exceto por um punhado como cut ou put) pode ser usado sem que se indique se o seu tempo está no presente ou no passado, e

nenhum substantivo (exceto por alguns poucos como sheep ou fish) pode ser usado sem que se indique se ele é singular ou plural [...] os itens gramaticais, assim, desempenham um papel crucial para o significado tanto quanto os itens lexicais, embora, ao contrário desses últimos raramente possamos escolhê-los, ou inventar novos itens. (p. 54).

Sem dúvida, desde que avançamos para além das necessidades mínimas vitais para a sobrevivência (como é o caso de imigrantes nos primeiros momentos de vida nos países de acolhida) um domínio rico e variado do sistema formal da LE pode ser uma necessidade muito importante para o aprendiz. Note-se que eu usei a expressão *pode ser* e não *deve ser*. E é aqui que a questão do ensino de LE surge estreitamente ligada à questão do ensino e da educação, do problema educativo em termos mais amplos.

Como todo projeto educativo, o ensino de LE não pode ignorar as necessidades e características dos aprendizes. Celce-Murcia (1991), por exemplo, levando em conta essas necessidades e características, propõe uma grade baseada em seis variáveis, idade, nível de proficiência, formação educacional, habilidades (*skills*) de produção ou recepção, registro e necessidades do aprendiz (p. ex. uso da língua no cotidiano ou uso mais formal) a partir da qual os professores de LE podem tomar suas decisões e fazer escolhas quanto ao grau e a extensão que a atenção à forma pode ocupar na suas práticas na sala de aula de LE. Assim, a atenção à forma quando se está lidando com adultos escolarizados e vindos de culturas fortemente gramaticais (no sentido que Beacco 1993 dá a esse termo; v. cap. 1) não será a mesma quando os aprendizes são crianças ou imigrantes com pouca escolarização ou mesmo aqueles provenientes de culturas de baixa dominância gramatical (por mais estranho que possa parecer aos brasileiros escolarizados de classe-média da minha geração, existem culturas nas quais o ensino da gramática da L1 não tem a mesma importância nem o mesmo peso no currículo escolar, como é o caso no Brasil). De toda maneira, a escuta dos aprendizes pelo professor é essencial quando se trata da atenção à forma.

Borg (1998), mostra que a meta-fala (*meta talk*), isto é, a fala explícita do professor sobre a língua, será tanto melhor sucedida se ela surge a partir das demandas dos próprios aprendizes. Mas Borg também mostra que a meta-fala não é homogênea nem muito menos uniforme. Dependendo das características dos professores, de sua formação profissional, de sua experiência profissional, e mesmo de suas experiências como aprendizes de línguas (L1 ou LE), a meta-fala pode ser mais ou menos planejada, facilitadora, ajustada aos conhecimentos dos aprendizes, cognitivamente desafiadora.

Por outro lado, Yip (1994) e Fotos e Ellis (1991) reconhecem que a atenção à forma pode não servir para todos os aprendizes, porque o interesse e a disponibilidade em relação à forma podem variar de aprendiz para aprendiz. Se considerarmos as questões discutidas neste capítulo e colocarmos-las sobre o pano de fundo da diversidade de possibilidades oferecidas para o foco na forma e do ensino de LE como projeto educativo que, enquanto tal, deve ter como preocupação fundamental as necessidades e os objetivos dos aprendizes, então uma questão aparece como central para o professor de LE. Essa questão diz respeito ao *como* do foco na forma. Em outras palavras, dada a diversidade de possibilidades e opções de que o professor de LE pode dispor no tratamento da forma, como ele deveria proceder na abordagem da gramática na sala de aula de LE? Que procedimentos pedagógicos seriam os mais apropriados, dados um certo número de aprendizes e as circunstâncias e condições concretas da sala de aula? Uma das maneiras de começar a investigar a questão do *como*, a fim de tomar pé na realidade da sala de aula de LE, neste momento, no nosso país, é perguntar como se dá efetivamente o ensino da gramática de LE na sala de aula e tentar observar as práticas que nela têm lugar, ao mesmo tempo em que se pergunta sobre as razões e os motivos que levam o professor de LE a adotar as práticas que ele utiliza na condução de suas aulas quando se trata da gramática da língua estrangeira.

Trata-se, assim, de tentar apreender uma realidade viva e em movimento, de buscar compreender, num primeiro momento, o que *é* e o que se *faz* na sala de aula de

LE, quando se trata do ensino da gramática. É do que vamos nos ocupar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4. A CAIXA PRETA

4.1. O DIZER DA PROFESSORA-SUJEITO

Até aqui temos tratado das questões que nos interessam (saber explícito *versus* saber implícito, as relações entre ele, a questão do ensino da gramática na sala de aula de LE, a consciência da linguagem) como temas teóricos, capitais, sem dúvida, na construção teórica para a Linguística Aplicada. Trata-se, agora, de abordar o terreno a partir dos dados empíricos e dar conta de como as coisas se passam no terreno mesmo da prática pedagógica. É certo que a abordagem da prática pedagógica pode ser feita a partir de muitos filtros teóricos, ou mesmo escolhendo-se examinar essa prática através do olhar de um dos seus atores principais, seja o aprendiz, seja o professor. Na análise empírica aqui empreendida, escolhi centrar atenção no professor, mas não essa não foi, certamente, uma decisão tomada aleatoriamente. De fato, a decisão de escolher o professor de LE como o foco da atenção empírica já tinha sido feita desde o momento da elaboração da dissertação de Mestrado, mas à medida que a reflexão sobre a tese amadurecia e os seus contornos começavam a se delinear com mais firmeza, foi ficando cada vez mais claro para mim o bem fundado dessa escolha. E isso, por duas razões.

Em primeiro lugar, por razões de natureza teórica. De fato, se o meu interesse, nesta tese em particular, e em termos da minha curiosidade intelectual, quando se trata das questões da Linguística Aplicada como um domínio do conhecimento, centram-se nos problemas que nos são postos pela intervenção pedagógica, não é possível deixar de reconhecer o importantíssimo papel do professor na condução dessa intervenção, como o fazem Besse e Porquier (1984) e Ellis (1997). Ainda que esses autores reconheçam a centralidade do aprendiz no que concerne os processos que este último põe em marcha quando se trata de interiorizar a LE, nenhum deles nega a importância do professor como o modelador da intervenção pedagógica. Que

se lembre, por exemplo, do professor como fonte, entre outras, para a construção da gramática de aprendizagem do aprendiz, como o vêem Besse e Porquier (v. cap.3, seção 3.2.2). Quanto a Ellis, ao mencionar a pouca atenção que a literatura (pelo menos em língua inglesa) tem dedicado à voz do professor de LE, este autor é claro: “Contudo, o professor é o grande — provavelmente o maior — fator na vida da sala de aula” (Ellis, 1997, p. 251).

Em segundo lugar, por razões propriamente empíricas. Ao aprofundar a investigação sobre a professora-sujeito desta tese, o quadro que começou a se desenhar revelou-se bem mais complexo e nuançado do que eu tinha suposto inicialmente, pelo menos no momento da investigação da dissertação de Mestrado. Alertado pelas discordâncias da professora com relação à minha interpretação dos dados empíricos apresentados na dissertação, julguei necessário conduzir uma entrevista com a professora-sujeito, como já disse na seção dedicada às questões de ordem metodológica, na introdução deste trabalho. Como se verá, o perfil da professora sujeito, a sua formação profissional, a sua história de vida profissional, a sua teoria sobre o ensinar/aprender uma LE mostraram-se muito mais ricos que a análise esboçada na dissertação fazia pensar. Longe de uma visão “inocente” da sala de aula de LE e dos eventos que nela se dão, a professora-sujeito revelou uma apreensão sofisticada das questões importantes da pedagogia das línguas, em geral, bem como do que me interessa particularmente, que é a questão da dimensão explícito/implícito. A professora-sujeito tem uma informação e uma posição perfeitamente articuladas a respeito da dimensão comunicativa da sala de aula de LE (sendo mesmo co-autora de um texto dedicado a essa dimensão) expressas no que ela denomina “vivências comunicativas”. Claro está que esse perfil torna a investigação empírica mais difícil, porque o quadro é mais complexo e mais sutil do que se eu tivesse que me haver com um professor-sujeito inocente ou ferrenhamente apegado a certezas pedagógicas consideradas inabaláveis. Por outro lado, entre o dizer e o fazer, entre a declaração de fé teórica e o exercício diário da prática pedagógica, há sempre hiatos, desníveis, incongruências, os quais é tarefa do investigador iluminar e esclarecer.

Mas antes de prosseguir, não custa lembrar ao leitor as perguntas que este trabalho pretendia colocar. Como se recorda, essas perguntas estão divididas em dois grandes blocos, dizendo respeito, de um lado, a questões de natureza propriamente teóricas, e de outro, a questões concernentes à intervenção pedagógica no que toca à questão gramatical, às relações entre o saber explícito e o saber implícito, à concepção e à condução, pela professora sujeito, das relações entre forma e sentido na sala de aula de LE. Apoiando-me nos conceitos de “culturas gramaticais”(Beacco, 1993), “abordagem de ensinar e cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993), e “percepções metalingüísticas” (Besse e Porquier, 1984), e tomando como ponto de partida as referências oferecidas por esses conceitos, eu me propunha as questões seguintes:

1. Do ponto de vista teórico, como se poderia conceber as relações existentes entre o saber explícito e o saber implícito no processo de aquisição de uma LE?

1.1. Quais as repercussões que o relacionamento entre esses saberes poderia ter para o ensino da gramática de LE?

2. Como a professora-sujeito desta pesquisa concebe a relação entre os saberes explícito e implícito e que importância, no conjunto de sua abordagem de ensinar, a professora-sujeito atribui a cada um desses saberes para o processo de apropriação de uma LE pelos aprendizes?

2.1. Como a professora-sujeito, na condução de sua prática pedagógica, ordena e administra as relações entre forma e sentido?

2.2. Quando, no decorrer dos eventos da sala de aula, um e outro dos termos desta oposição ganha proeminência?

2.3. Há, da parte dos aprendizes, demandas metalingüísticas dirigidas à professora-sujeito? Como os aprendizes formulam essas demandas? Como a professora-sujeito responde a elas?

Trata-se, assim, de colocar a professora-sujeito no centro do palco e de compreender o seu fazer, mas também, como a reflexão sobre a condução desta tese foi tornando mais claro, o seu dizer. Ora, um e outro estão inextricavelmente ligados à história de vida da professora-sujeito em questão. Uma entrevista com ela impunha-

se, como ponto de partida desta investigação. E é pela apresentação dessa história de vida e da reflexão da própria professora-sujeito que vamos começar.

Apresentada ao Francês aos onze anos de idade, e encantada com essa língua, a professora fez os cursos da Aliança Francesa e, no momento da escolha do curso universitário, optou pela Faculdade de Letras, uma de suas habilitações sendo em Língua e Literatura Francesas. Mas deixemos que a própria professora conte a sua história:

- **Professora** (doravante mencionada pela inicial **P.**): “Depois do curso do Yázigi, eu fiz Aliança Francesa inteirinha, sou formada pela Aliança Francesa, aí eu fui fazer Faculdade de Letras, na UFRJ, de onde eu saí com o Bacharelado e Licenciatura.

- **Pesquisador** (doravante sob a sigla **Ps**): “em Língua Francesa”

- **P**: “Língua Francesa, não: Português, Francês, literatura brasileira e literatura francesa.

- **Ps**: “Francesa, ahã, ahã”.

- **P**: “E portuguesa também, na época; e depois disso eu fiz vários cursos de aperfeiçoamento no Rio de Janeiro, oferecidos pelo Consulado da França, e naquela época, já era um ensino mais do áudio-visual”.

- **Ps**: “Isso em que época?”

- **P**: “eh, em 74. Em 74 eu me formei. Aí eu já comecei a elaborar”.

- **Ps**: “Então nós estávamos aí no auge do áudio-visual, né?”

- **P**: “Isso”.

A professora parte então para a França, onde permanece durante um ano e meio, em Paris, na Sorbonne, e lá ela trava conhecimento com os mais recentes materiais pedagógicos que a então *Linguistique Appliquée* francesa (mas já iniciando o processo de mudança que irá transformá-la na *Didactique des Langues* que conhecemos hoje), estava produzindo para o ensino do Francês como língua estrangeira. De maneira muito interessante, ao ser perguntada sobre a sua experiência, nos tempos da graduação em Letras, com a disciplina “prática de ensino” (como se sabe, os cursos de Letras das Universidades federais, destinados a formar professores para o ensino básico e o ensino médio, devem oferecer, nos últimos anos da graduação, informação e formação pedagógicas, tanto teórica quanto prática, no ensino do Português e da Língua estrangeira escolhida pelo aluno para a obtenção da

licenciatura plena) do Francês, a professora usa o termo “adestramento” para referir-se a essa experiência

- **Ps:** “Uma informação: como aluna de graduação você teve aula de prática de ensino de Francês, na época?”

- **P:** “Tive”.

- **Ps:** “Você lembra como eram essas aulas?”

- **P:** “Eu me lembro. Houve todo um treinamento do áudio-visual. Era realmente um treinamento. Eu diria quase um adestramento (risos).”

- **Ps:** “Quase um ...”

- **P:** “Um adestramento”

- **Ps:** “Um adestramento”

- **P:** “Fazia parte”

A palavra adestramento não é, de forma alguma, neutra. Nela ecoam associações bastante incômodas, as quais, relacionadas com a Metodologia então em voga,³⁹ ligada ao Behaviourismo e à Linguística Estrutural, fazem pensar numa adesão acrítica e em procedimentos mecanizados que uma certa mística em torno do aparato técnico-tecnológico da época (quem não se lembra dos entusiasmos suscitados pela voga do laboratório de línguas?) suscitava e alimentava. A ênfase irônica com que a professora pronuncia a palavra *adestramento* mostra perfeitamente o distanciamento crítico em relação à teoria e à prática correntes naqueles anos, distanciamento do qual a professora tem uma noção bastante clara. Mas nem por isso ela deixa de reconhecer os aspectos positivos da abordagem áudio-visual na sua prática pedagógica

- **P:** “Eu acho que, essa, esse adestramento ao qual eu fui submetida, na Faculdade de Letras, e depois, posteriormente, na França, na Sorbonne, me deu muita agilidade, que mantive até agora, até hoje, porque parece que você tem que ficar muito esperto, parece que a gente fica com os sentidos muito aguçados, ter que manipular tudo ao mesmo tempo, ter que⁴⁰ embora eu não use mais”

- **Ps:** “usar o gravador o tempo todo”

- **P:** “É, embora eu não use mais dess/ daquela maneira, é muito diferente, mas me deu uma perspicácia de movimentar com as máquinas, de ao mesmo tempo estar atenta aos estímulos e respostas dos alunos, hoje em dia pra trabalhar no laboratório eu tenho certeza que, eh, tudo isso foi algo que incorporou à minha prática, que foi positivo. Então eu acho

que cada época teve pra formação do professor, foi essencial, eh, dep/ posteriormente, o instrumental foi muito importante”.

Aquí aparece um tema que será muito caro à professora, e que diz respeito ao surgimento, na sua prática profissional, do assim chamado Francês Instrumental, uma abordagem da língua voltada para a leitura, especialmente de textos técnicos ou relativos a áreas específicas do saber. De fato, a professora vê o aparecimento do ensino da leitura em Francês como um verdadeiro divisor de águas na sua prática pedagógica.

- **P:** “O instrumental me deu muito conhecimento cultural porque eu tive acesso a textos de várias áreas, mas também, eh, me fez ver o ser humano por um outro prisma, me fez ver, me fez mudar a postura como professora, me fez centrar a aprendizagem no aluno”

Segundo a professora, a abordagem da leitura surge num momento em que a insatisfação com a abordagem áudio-visual era já evidente entre os professores do curso de Francês. No momento da introdução do Francês Instrumental, havia o que a professora chama de Francês geral, que começava a ensaiar tentativas de ir além dos limites de uma abordagem de obediência estritamente áudio-visual:

- **P:** “Aí havia cursos de Francês geral, onde se fazia um, uma mistura digamos, um curso de áudio-visual já tendendo um pouco

- **Ps:** “Pro instrumental”

- **P:** “Pro comunicativo”

- **Ps:** “Pro comunicativo”

- **P:** “Que era o Francês geral, e o [pausa] mas ainda não era muito claro, porque ainda não se tinha/ havia uma tendência de se querer fugir um pouco [pausa] de tá inovando já, não é que fosse já o comunicativo, mas já havia toda uma tendência de se tornar mais”

- **Ps:** “Isso em meados dos anos 80”

- **P:** “É, creio que sim”.

Assim, quando a abordagem da leitura aparece no curso de Francês, ela introduz o conceito e o uso de documentos autênticos. Embora o Francês Instrumental constituísse uma abordagem dedicada exclusivamente à leitura, ele acabou “contaminando”, como diz a professora, todo o resto do curso

- **P:** “Quando o áudio-visual já não respondia mais às expectativas, o Instrumental chegou, mas o Instrumental, ele chegou pra cursos de leitura, era bem

- **Ps:** “basicamente”

- **P:** “divid/ não era só a leitura”.

- **Ps:** “É você foi professora desses cursos”

- **P:** “Era um curso de leitura. Eu fui professora desses cursos, só se trabalhava a leitura”

- **Ps:** “Então”

- **P:** “Depois, aí, nós tínhamos também cursos de Francês geral, aí foi se eliminando, o início que era”

- **Ps:** “era as quatro habilidades?”

- **P:** “É, mas aí já se foi mesclando, porque aí, já se passou a ter uma preocupação de tá trabalhando, aí já foi feito um pouco do Instrumental também nesse sentido de que tá trabalhando com documentos autênticos, por exemplo, de não pegar mais diálogos já prontos, mas procurar entrevistas, documentos mais autênticos nesse sentido, e a partir do momento que nós começamos a trabalhar com documentos mais autênticos, eu acho que já começou a surgir algumas noções comunicativas”

- **Ps:** “Esse trabalho de documentos autênticos era do Francês Instrumental?”

- **P:** “É”.

- **Ps:** “Fundamentalmente”

- **P:** “Então, mas acabou contaminando”

- **Ps:** “O Francês dito geral”

- **P:** “O Francês dito geral”.

De fato, a abordagem do Francês Instrumental é sentida pela professora como algo que correspondia a uma determinada visão que ela se fazia de si mesma, enquanto professora de LE, e de seus ideais pedagógicos. Como a própria professora resume:

- **P:** “Eu achei o método Instrumental muito inteligente. Porque eu sempre fui uma professora preocupada com o humano, com o lado humano, essa minha visão humanista, ela sempre existiu, então, quando surgiu, levava em conta a capacidade prévia do aluno, levava em conta toda a experiência de vida que ele tinha, e que valorizava, ah, documentos reais, a mídia impressa, ah, naquela época nós não tínhamos contato com o Francês oral aqui como temos hoje. Hoje nós temos mais contatos com o cinema francês, tem vindo/ naquela época não tinha, naquela época o único contato que se tinha com a língua era através dos manuais e de vez em quando uma revista ou outra que aparecia, então o Francês Instrumental trouxe toda aquela gama de documentos autênticos, e através do consulado da França nós passamos a receber material sonoro e entrevistas, gravações de rádio, então tudo isso criou um entusiasmo muito grande no grupo”

- **Ps:** “Então você acha que o Instrumental ...”

- **P:** “Foi muito bem-vindo. O Instrumental mudou a minha postura como professora, mudou a minha maneira de ver o aluno”.

Ao mesmo tempo em que se dava a introdução do Francês Instrumental, a professora-sujeito sentia claramente a insatisfação e a inquietação, manifestadas pelos próprios aprendizes, em relação à insuficiência que eles julgavam existir no desempenho oral deles. Movidas por essas demandas dos aprendizes, a professora-sujeito, junto com uma colega, professora de Francês, ela também, lança-se num trabalho de pesquisa que envolve procura e seleção de bibliografia, sondagens com os alunos e cursos experimentais. De todo esse trabalho surge, então, uma concepção de curso articulada em torno de um conceito central, que as professoras vão denominar “vivências comunicativas”. Elaborar-se assim uma abordagem de ensinar bastante articulada, contendo um elemento que me chamou especialmente a atenção e que diz respeito a uma certa concepção do cérebro e de seu funcionamento, concepção essa que entende esse funcionamento como sendo distribuído entre os dois hemisférios cerebrais, cada hemisfério sendo o sítio de faculdades mentais superiores distintas, e responsável por tarefas de natureza distinta. Assim, para a professora-sujeito, o hemisfério esquerdo é a sede do cognitivo, do racional, do trabalho intelectual, enquanto o direito abriga as áreas relacionadas ao lúdico, à emoção. Ao falar das vivências comunicativas experimentadas na sala de aula, diz a professora-sujeito:

- **P:** “Algumas atividades são feitas em grupos de cinco pessoas, de três pessoas, aí o resto da turma fica como platéia ativa, então as atividades eram propostas de voluntários [que] vinham realizar, e nós tínhamos muito cuidado de no início trabalharmos com vivências mais objetivas, mais do hemisfério esquerdo, porque no fundo”

- **Ps:** “Da questão cognitiva”

- **P:** “O que ficou provado na nossa pesquisa era que o ensino do tipo mais tradicional, e até mesmo comunicativo sugerido em alguns livros, alguns manuais, ele trabalhava muito com o hemisfério esquerdo do cérebro, que era da lógica, da eh, do raciocínio, eh, do intelecto, mais do intelecto mesmo, enquanto que muitas vivências nossas começaram a resgatar o trabalho do hemisfério direito do cérebro, que era o da intuição, da criatividade, que nem eu comentei ainda há pouco, o aluno, quando ele fala, numa situação

que ele vive, ele se coloca como pessoa, e daí a vontade de se comunicar, *ele esquece que tá num curso*". (A ênfase é minha).

A referência ao cérebro e seus hemisférios surge mais uma vez, dessa feita ao responder uma indagação do pesquisador sobre a importância da contribuição do Instrumental para uma concepção mais comunicativa da intervenção pedagógica na sala de aula de LE

- **Ps:** "Você diria que sem o Instrumental, se você não tivesse tido a vivência do Instrumental, não teria havido tudo que houve daí em diante, você acha que realmente o Instrumental foi o ancestral da questão comunicativa?

- **P:** É, porque o Instrumental em si é muito árido, ele é muito, ele fica muito no intelecto, eu, eu, acho que em relação ao trabalho com o hemisfério esquerdo, ele organizou melhor, ele, eh, [pausa] tornou a proposta de trabalho mais eficaz; agora, eu acho que [pausa] a, a proposta das vivências, ela tem muito mais a ver com o trabalho de pesquisa que nós fizemos com outras áreas de estudo, de Psicologia de [pausa] o próprio funcionamento do cérebro e tudo, teve muito mais a ver com a observação da sala de aula. Agora, se você partir do princípio de que o instrumental levava mais em conta o aluno, centrado no aluno, aí foi desencadeador realmente."

A referência ao funcionamento do cérebro aparecerá uma vez mais, quando a professora, ao articular uma reflexão sobre os fundamentos da sua abordagem de ensinar, toca na questão do aspecto lúdico da sala de aula de LE:

- **P:** "porque é o seguinte: o lúdico, ele sempre existiu no ensino de línguas; aquele professor agradável, animado, que dá uma brincadeira aqui, uma brincadeira ali, um joguinho, pra fixar, isso sempre existiu, mas a nossa proposta, não é fix/ o lúdico em si, só. É fazer você viv/ é permitir que o hemisfério direito do cérebro participe da aprendizagem, que a emoção esteja presente".

O que quer que se pense a respeito de uma concepção tão categórica a respeito do funcionamento cerebral, da divisão de funções e tarefas entre os hemisférios cerebrais esquerdo e direito, das funções mentais como tendo um *locus*, um sítio cerebral específico, com áreas cerebrais específicas respondendo por funções mentais específicas, como a visão que a professora sustenta, usando-a como fundamento para a sua concepção da abordagem de ensinar/aprender uma língua estrangeira, ainda que se possa discordar dessa concepção do funcionamento cerebral, mesmo que se possa vê-la como uma visão simplificada e simplificadora sobre o funcionamento de um

órgão imensamente complexo, cujo estudo — pelo menos no que diz respeito às relações existentes entre o cérebro e a linguagem — em bases científicas, data apenas da segunda metade do século XIX, com os trabalhos pioneiros de Broca e Wernicke, e cujo mistério só muito recentemente começamos a desvendar com a obtenção de imagens *in vivo* por meio de técnicas como a varredura por imageamento pela ressonância magnética ou a varredura por tomografia com emissão de pósitrons, (Sternberg, 1996), em suma, mesmo que não se possa aceitar as premissas em que essa concepção se baseia, não se pode negar que ela faz parte de uma concepção bastante articulada do ensinar/aprender uma LE, do papel do professor como instigador e condutor dessa aprendizagem, e, o que não é pouca coisa, de uma concepção da sala de aula de LE, ou mais acertadamente, do que a professora-sujeito vê como sendo o estado ótimo da sala de aula de LE. Não é absolutamente casual que a professora, em um dos trechos da entrevista, que vimos há pouco, tenha dito, referindo-se ao trabalho do hemisfério direito do cérebro, à intuição e à criatividade, à incitação da vontade de comunicação no aluno, que “o aluno, quando ele fala, numa situação que ele vive, ele se coloca como pessoa, e daí a vontade de se comunicar, ele esquece que tá num curso”. A situação ótima da sala de aula de LE é, paradoxalmente, aquela em que a sala da aula não se pareça com uma sala de aula, aquela na qual, justamente, a sala de aula *não seja* uma sala de aula. Como veremos em breve, esse tema reaparecerá, dessa vez comunicado diretamente aos alunos. Por enquanto, basta-nos assinalar o aparecimento do tema e, é claro, notar que ele se insere na tradição, por um lado, da vontade de apagamento da sala de aula como o lugar contratual de que falam Besse e Porquier (1984) e Cicurel (1985) e, por outro, da sala de aula como espelho do mundo real, do mundo “lá fora”. Por outro lado, a professora-sujeito tem uma visão bastante clara de que o elemento comunicativo, lúdico, que ela defende como parte integrante da sala de aula, não é novidade na Pedagogia das Línguas. O que faz a diferença, é a concepção do funcionamento do cérebro, pois, diz a professora, “o lúdico, ele sempre existiu no ensino de línguas, aquele professor agradável, animado, que dá uma brincadeira aqui, uma brincadeira ali, um joguinho, pra fixar, isso sempre existiu, *mas a nossa proposta, não é fix/ o*

lúdico em si só. É fazer você viv/ é permitir que o hemisfério direito do cérebro participe da aprendizagem, que a emoção esteja presente”.

Vê-se, assim, o grau de articulação que a professora-sujeito demonstra na expressão dos princípios que fundam a sua prática: não é o lúdico pelo lúdico, como um elemento a mais, entre outros, a estar presente na sala de aula; é o lúdico enquanto manifestação da atividade do hemisfério direito do cérebro, atividade que é entendida como sendo muito importante, fundamental mesmo, para a apropriação da LE, e essa atividade, por sua vez, é incluída na trama de uma justificação teórica mais ampla da abordagem de ensinar que a professora-sujeito defende. Ao mesmo tempo, e este é um aspecto que não ~~parece~~ aparece claramente no testemunho da professora (ou, pelo menos ela não o enuncia explicitamente na sua fala) é uma certa concepção “cientificista” da questão cerebral, no apelo à chancela da Ciência, ao prestígio da Ciência, especialmente das Ciências da Natureza, quando a professora diz que

- P: “O que ficou resolvido, o que ficou provado na nossa pesquisa, era que o ensino do tipo mais tradicional e até mesmo comunicativo sugerido em alguns livros, alguns manuais, ele trabalhava muito com o hemisfério esquerdo do cérebro, que era da lógica, do raciocínio, eh, do intelecto, mais do intelecto mesmo”.

É verdade que a professora não diz que o que se provou é que o hemisfério esquerdo tem essa ou aquela função. O que ela certamente está afirmando é que certos livros-textos, certos manuais pedagógicos incitam o aprendiz a usar mais um hemisfério do que o outro, o que significa *admitir implicitamente* a divisão de tarefas no cérebro como um fato fundado cientificamente e daí extrair o argumento que irá justificar e fundar a concepção da abordagem de ensinar que é a dela.

Mas penso que é tempo agora de, deixando de lado por um momento os aspectos fundadores, propriamente filosóficos, da concepção que se faz a professora-sujeito do ensinar/aprender uma LE, tocarmos, mais concretamente, na questão da condução dos eventos da sala de aula e expor e comentar a reflexão da própria professora-sujeito a respeito dessa condução e das atividades que os aprendizes são convidados a realizar na sala de aula de LE. Como se verá melhor mais adiante, é em torno da interpretação do significado desses eventos que a professora-sujeito irá propor uma visão que divergirá daquela proposta pelo pesquisador, o que não deixará

de ter implicações, como vai se ver, para a concepção da abordagem de ensinar da professora.

Mas antes de passar a palavra à professora, é preciso descrever ao leitor as circunstâncias que cercavam a entrada do investigador em cena, a fim de situá-lo mais precisamente na situação de aprendizagem vivida pelos aprendizes e pela professora-sujeito e observada pelo investigador. No momento em que o investigador entra em cena, o lugar da ação é a sala de aula de uma grande Universidade pública brasileira no Sudeste do país. O tempo da ação é o 3º semestre, correspondendo ao nível III, a língua estrangeira em questão é o Francês, e a ação vai ter lugar nos meses de maio-junho daquele semestre⁴¹. Não se trata de um curso de Letras, normalmente destinado à formação de professores para o ensino médio e fundamental, mas sim de um curso aberto a todos os estudantes dessa Universidade, matriculados na graduação e na pós-graduação, oriundos de várias cidades e regiões do país, seguindo cursos em especialidades bastante diversas e portanto possuindo interesses acadêmicos e profissionais bem diferentes. O grupo-classe era formado por 15 participantes; as aulas, organizadas em torno de dois encontros semanais, tomavam duas horas, em cada encontro. Foram registradas em áudio, ao todo, 8 sessões. Assim, o momento mesmo em que o investigador entra em cena, e em que é feito primeiro registro em áudio coincide precisamente com o momento em que a professora começa um novo momento do curso, a “segunda parte do curso”, nas palavras da própria professora, um momento em que os aprendizes assumiriam o “comando das aulas”. Esse momento é marcado por uma longa fala da professora, fala importante, não só porque trata-se de explicar aos aprendizes o que se espera deles a partir desse momento, mas também porque nessa fala se concentram e se condensam os pontos cardeais da abordagem de ensinar da professora-sujeito.

Mas essa fala tem lugar já na sala de aula. Não nos precipitemos, pois. É preciso, ainda uma vez, ouvir a professora. E o que ela diz, tem a ver, precisamente, com esse momento de “virada”, se podemos falar assim, de transição, do curso.

- P: “Esse trabalho que os alunos estão fazendo, esse trabalho que os alunos fazem nesse semestre, se chama promovendo a autonomia. Então essa seria a *segunda parte do*

curso que, onde os próprios alunos, eles assumiam o comando das aulas e criaram situações lúdicas, de cunho científico, cultural, artístico, enfim, à escolha de cada um e, pro/ pra turma [...] ⁴²elaborando. Então não era um trabalho em que só um aluno falava, mas ele colocava sua proposta pra que todos participassem. Eh, o papel do aluno então em questão, o coordenador naquele momento, era o de escolher a atividade, separava o material que a turma ia precisar e levar pra sala de aula e um vocabulário ou outro que ele achasse que poderia causar problema pros colegas, ele teria que ter pesquisado previamente também pra passar pra turma, ou um, eh, digitado [...] ou escrevia na lousa enfim” (A ênfase é minha).

Esse é, justamente, o momento de exercitar as “vivências comunicativas”. Aparentemente, seria então o momento em que o curso se orienta fortemente em direção ao sentido, e no qual a questão da forma, da correção gramatical, da questão gramatical enfim, passa para o segundo plano. E aqui aparece a primeira fala da professora-sujeito sobre o problema da forma e da sua articulação com o sentido.

- P: “É, agora, onde ficaria o trabalho da forma? Já que eu estou argumentando tá sendo focalizado ao mesmo tempo, simultaneamente, como que ficaria eh, diante dessa atividade, promovendo a autonomia, o trabalho da forma? Bom, ah, durante a vivência propriamente dita, eu procurava participar o mínimo possível, justamente pra dar espaço pra que os próprios alunos levantassem questões, resolvessem os problemas entre eles, inclusive os lingüísticos, de lacunas, de frases mal elaboradas, eles mesmos procuravam resolver todos os problemas. Mas, quando a vivência terminava, aí era o momento em que entrava o professor pra trabalhar com a forma. Porque aí, eu levantava as dificuldades que eles tinham tido, eu procurava corrigir alguns erros que se repetiam, pra evitar que aquele vício permanecesse com a turma, uma vez que, no 3º semestre, a prática oral deles ainda era muito elementar e muito, eh,

- Ps: “ainda muito incipiente”

- P: “Incipiente”

- Ps: “De qualquer forma”

- P: “Então a forma entrava nesse momento, em que, acabada a vivência, ou o professor fazia um levantamento ou um exercício a partir dali [...] elemento gramatical que havia necessidade de estar corrigindo, refazendo, ou então um trabalho de produção escrita mesmo, feito por eles.

- Ps: “Mas durante o exercício comunicativo não havia nenhuma interferência”

- P: “É, porque cada vivência, ela não durava o tempo todo da aula. Eles já sabiam, era combinado previamente, eu não me lembro exatamente nesse curso quanto tempo era

dado, mas sempre foi feito de maneira com que houvesse um espaço pra depois a forma ser realizada, eh, ser corrigida, ou, enfim, ser enriquecida de alguma maneira”.

É preciso lembrar ao leitor que a escolha do nível 3 desse curso de Francês para a coleta dos dados empíricos não foi aleatória. Era importante que os aprendizes, ainda que iniciantes no aprendizado da língua, tivessem atrás de si algum contato com a língua, o que permitiria dar fundamento a hipótese da existência, entre eles, de um embrião de interiorização da LE. Por outro lado, tratando-se de um curso aberto a um público de procedências muito diversas, havia, entre os professores, a preocupação, tradicional nos cursos de Línguas, de compensar os eventuais desníveis de conhecimento.

- **P:** “Num curso 3, sempre havia necessidade que, no 1º mês, a gente procurasse tornar a turma mais homogênea, em termos de, para que eles pudessem se entender um pouco melhor, porque eram alunos às vezes que vinham de outros professores, que vinham de outros lugares do país, transferidos, então eles faziam um teste de classificação, ficavam nesse nível, mas não queria dizer que eles tivessem o mesmo ...

- **Ps:** “Nível”

- **P:** “É, o mesmo conhecimento prévio da língua”

Diante dessa heterogeneidade de experiências languageiras com o aprendizado da LE, uma prática para tentar suprir as defasagens existentes entre os aprendizes era o recurso, sem dúvida bastante tradicional, do ensino da forma

- **P:** “É, o que (se) procurava fazer era partir da, da, eh, retomando um pouco a gramática e o vocabulário anterior, dos cursos de nível 1 e 2, porque como havia vários professores dando vários cursos do mesmo nível, nós tínhamos um, procurávamos ter um material em comum. A partir daí não é muito difícil o professor, eh, [pausa] não é muito difícil, a partir de uma redação, ou mesmo de algumas aulas de prática do oral se descobrir quais são as lacunas que os alunos possuem, e aí era retomado, por exemplo, o verbo no passado ou expressões de tempo que eles não conheciam”.

Chegamos aqui num momento muito importante, pois toca-se aqui na questão, central para os propósitos desta tese, da concepção que a professora se faz das relações entre o sentido e a forma. Provocada pelo pesquisador, a professora argumenta:

- **Ps:** “Então, de qualquer forma, nesse primeiro momento, a atenção ia um pouco mais, né, para a questão da forma”

- P: "Eu não gosto dessa separação que você faz. Porque, se a forma era sempre colocada em situação, eh, de diálogo, ou de um texto, a partir de um texto, enfim, de algum, eh, de algum material"

- Ps: "De algum suporte que justificasse"

- P: "Que justificasse, porque, da maneira como você fala, me lembra muito o ensino tradicional, e que se tinha, primeiro, o muito, por exemplo, o tipo Mauger,⁴³ que você ensina a forma, vou ensinar o *passé composé*, agora a gente vai fazer outras atividades"

- Ps: "Não era assim"

- P: "E não era assim"

- Ps: "E como era então?"

- P: "Nunca se partia da gramática"

- Ps: "Por ela mesma"

- P: "a gramática, era uma gramática mais textual, mais, eh, ou visando uma atividade concreta, ou por exemplo, se eu quero trabalhar, eu queria verificar como os alunos/ eu não queria verificar se os alunos sabiam o verbo no passado, eu verificava se os alunos eram capazes de fazer uma narração no passado. E aí, com todos os elementos necessários, de expressões, de eh, de [pausa] de escolhas lingüísticas."

O pesquisador não se dá por satisfeito e insiste na questão da ênfase na forma:

- Ps: "Mas de qualquer maneira, não se tratava, naquele momento, você própria diz, né, nesse primeiro momento daquele semestre, eram alunos que vinham de horizontes diversos, tratava-se de homogeneizar, né, a turma. De qualquer maneira, mesmo que não fosse, digamos, gramática tradicional, e tal, de qualquer maneira, você não acha que o assunto, a ênfase, caía um pouco mais sobre a forma?"

- P: "Isso dependia muito da turma porque não era o nosso objetivo que caísse na forma. Eu não me lembro nessa turma o que aconteceu. Porque o que se pretendia era verificar como o aluno estava em relação à competência da fala, competência da escrita, se ele era capaz de compreender, se ele era capaz de [pausa] escrever, falar, enfim, se comunicar, embora com frases simples, com frases elementares, nosso objetivo maior era esse".

Como se vê, há aqui uma manifestação clara de recusa da forma pela forma, que a professora exprime de maneira precisamente articulada. Entretanto, diante de eventuais demandas metalingüísticas da parte dos aprendizes, como a professora-sujeito reagia?

- P: "Agora, a gente observa que, dependendo da turma, eh, os próprios alunos acabam puxando a prática pedagógica, principalmente no início"

- Ps: "Pra forma".

- P: "Ele não conhece o seu trabalho, pras dificuldades com a forma, é por isso que depende da turma. Por exemplo, um grupo que já tivesse acostumado com a maneira como os professores de Francês trabalham na Universidade x, que foi uma turma mais/ onde a maioria dos alunos tinham efetivamente realizado o curso na Universidade x, ou mais especificamen/eh mais/eh, ou então por exemplo que/ alunos que tivessem vindo da professora N. que tinha um trabalho muito semelhante com o meu, e aí, isso daí não era tão necessário, a gente já tinha ultrapassado esse tipo de conceito. Agora, alguns alunos, principalmente os falsos iniciantes que fizeram Francês no ginásio, há muito tempo atrás, automaticamente, eh/ ao interromper a aula, fazer perguntas, tirar dúvidas, colocar expectativas, eles acabam às vezes fazendo com que em determinadas aulas exista uma ênfase maior na forma"

- Ps: "hum, hum".

- P: "O que a gente procura fazer, porque eu acho que essa expectativa do aluno tem que ser considerada, não adianta você querer impor uma nova prática sem que o aluno esteja amadurecido pra isso, se não você corre o risco do aluno desistir do curso, ou eh [...] difícil dele acompanhar o, o seu ritmo, *porque a prática pedagógica, ela tem que ser boa pro aluno, ela não tem que contemplar só eh, a opinião do professor, ela tem que ser efetiva pro aluno*"

- Ps: "Então, era esse o ponto, ah, que eu queria né, eh, sim"

- P: "Como que a gente procurava resolver isso daí"

- Ps: "Isso"

- P: "Criando atividades paralelas, nos nossos cursos sempre há espaço pra atividades optativas, o que a gente chama de optativo. Existe aquilo que é o núcleo comum, que é igual pra todos, que é cobrado em prova, que tem que ter em prova, né? Esse [...] do sistema, eh mas sempre aquela possibilidade de um trabalho mais personalizado, e aí, às vezes, *até entrava a tradução*, pra determinados alunos que tinham de fazer um exame, passar por uma tradução, ele fazia a tradução como tarefa em casa, *mas ele tava consciente que aquilo prejudicava a aprendizagem oral dele, porque se você habitua o cérebro a traduzir, é difícil você raciocinar (em) Francês*. Aí é uma escolha pessoal do aluno" (As ênfases são minhas).

Decidi manter o trecho integralmente, pela importância do que diz a professora, para que possamos compor um retrato mais preciso da sua abordagem de ensinar, face ao que a professora reconhece como fazendo parte das demandas metalingüísticas dos alunos. Frente a essas demandas metalingüísticas, a reação da

professora não é isenta de ambivalência. Se, por um lado, ela as aceita, chegando mesmo a admitir a tradução (exercício que, como sabemos, a modernidade na Pedagogia de Línguas, com a Metodologia Direta, recusou desde o início) como uma possibilidade a não desprezar, por outro lado, essa mesma possibilidade é incluída quase a contragosto, como um incômodo, um empecilho, que se tolera em virtude dos eventuais benefícios que ela pode trazer. De maneira muito interessante, essa aceitação/recusa da tradução como exercício pedagógico fundamenta-se na concepção que a professora se faz do funcionamento cerebral. Traduzir, pensa a professora-sujeito, dificulta pensar em Francês. Ora, não há evidências, teóricas ou empíricas, que permitam aceitar a tese de que a tradução, como operação cognitiva, constitua um empecilho à constituição da proficiência oral. Não é descabido pensar que, ao contrário, o exercício da comparação das línguas em presença, aspecto inerente ao ato mesmo de traduzir, possa constituir, pela tomada de consciência das semelhanças e diferenças entre a língua de partida e a língua de chegada, um facilitador do processo de interiorização da LE.

A admissão do exercício da tradução, como uma possibilidade, entre outras, à qual a intervenção pedagógica pode recorrer vai contra o que muitos professores de LE considerariam inaceitável a partir de suas abordagens de ensinar. De fato, a recusa da tradução constitui ainda hoje uma espécie de senha, lugar comum de uma certa visão estabelecida do que seja “moderno” no ensino de Línguas. Ao admitir essa possibilidade, a professora-sujeito está na contramão desse lugar-comum da modernidade na pedagogia das Línguas, mas, ao mesmo tempo, as reservas que ela emite inscrevem-se justamente nesse espaço da *idée reçue*, da opinião corrente num dado momento da evolução das idéias pedagógicas. Que a professora-sujeito não conceba a tradução como uma atividade facilitadora da interiorização da LE é tanto mais interessante quando ouvimo-la falar sobre a evolução das suas idéias em relação à questão da gramática, da atenção à forma:

- Ps: “Como você, hoje, agora, você como professora de Francês, vê a questão da forma, depois de ter passado, ah, como professora você viveu os anos 70, 80 e tudo, né, esses anos 90? Como você via e como você vê agora a questão da forma?”

- **P:** “ Eu acho que a análise, a análise da forma, ela pode tornar mais concreta a aprendizagem, eu acho que precisa em alguns momentos, eh, porque se não você corre o risco de ficar mais no geral, acho que às vezes você precisa botar aquela lente lente de aproximação e chegar mais perto de cada elemento, acho que você acaba mesmo decompondo. Vou dar um exemplo: eh, eu vou trabalhar com documento de compreensão [...] na escrita, a gente ainda trabalha do jeitinho do Instrumental, você parte da abordagem global, [...] eu acho que isso, cê tem que partir do contexto; agora, chegar mais perto é bom. É que nem você entrar numa casa, você vê o geral, você se sente bem, não se sente bem, bonito, não é bonito, mas é interessante você chegar mais perto e ver um quadro, é mais interessante cê ver um detalhe, eu acho que esses detalhes facilitam muito pro aluno [...] chegar mais perto é você [pausa] tudo bem, você trab/ se o seu objetivo é trabalhar a narração, você não pode ter como objetivo trabalhar o *passé composé*. O seu objetivo é ensinar o aluno a ser capaz de criar uma narração em Francês no presente e no passado. Mas, pra isso, você vai ter que passar pra ele os elementos norteadores, que são, e aí não tem hierarquia de uma coisa mais importante que outra, todos são, que é ensinar a formação do *passé composé*, que é ensinar pra ele as expressões de tempo, todos eh, elementos que vão estar constituindo aquela narração”.

- **Ps:** “Em que momentos isso que você chama de ‘chegar mais perto’ acontece se dão, durante o curso, durante a aula, durante o semestre ...?”

- **P:** “É, eu acho que tem que ser retomado várias vezes, mas eu gosto muito de trabalhar primeiro com, eh, a partir da, partir do exemplo”

- **Ps:** “Do exemplo gramatical?”

- **P:** (falando ao mesmo tempo que o pesquisador) “Trabalho embutido mesmo. Não, textual, do texto. Se o meu propósito é ensinar a narração, vou apresentar pra eles várias narrações em Francês, pra gente tá analisando a nível de texto, em relação ao texto, pra depois se chegar, eu não assim elimino, a possibilidade de um exercício, por exemplo, de conjugação completa do verbo, não retiro isso de jeito nenhum, de jeito nenhum, ou de você completar, eu acho isso importante isso daí, inclusive até pro aluno estudar em casa, é uma questão de você estar dando um enfoque mai/ aquilo tem que ser repetido várias vezes, porque o aluno esquece, porque ele chega atrasado, porque ele perde aula, porque eh, ele tá tendo uma dificuldade, alguma coisa que não foi assimilado”.

Esses momentos de “chegar mais perto” acontecem, de acordo com a professora, seguindo um programa elaborado em grupo pelos professores de Francês. Não são portanto as eventuais demandas metalingüísticas dos aprendizes o que

propicia o aparecimento desses momentos ao longo do curso. Previstos no programa, eles servem de referência para os professores.

- P: “É, curso 3: nós vamos trabalhar com ato de fala, de eh, determinado, nós vamos trabalhar com a narração”

- Ps: “Então o professor A, B, C, ou D, chegando no curso 3 ...”

- P: “Isso”.

- Ps: “Encontra já uma ...”

- P: “Ele sabe exatamente ...”

- Ps: “Um fio condutor.”

- P: “Um fio condutor.”

- Ps: “Previamente estabelecido.”

- P: “E que é também delimitado pela própria escolha do material”.

É preciso dizer que o material pedagógico era elaborado pelos próprios professores, não só em grupo, mas também individualmente. No semestre e no curso que foram objeto da minha atenção, a professora-sujeito tinha elaborado um manual especificamente para os alunos daquele curso, os quais, como se recorda, estavam no nível 3. A situação mudou, entretanto. Por razões de ordem externa ao Curso de Francês, os professores decidiram adotar um livro-texto comercial, à venda no mercado da produção de materiais pedagógicos destinados ao ensino do Francês como língua estrangeira, abandonando assim a fabricação de suas “colchas de retalhos” como diz a professora. Mas as prioridades, essas não mudaram, pelo menos para a nossa professora.

- P: “Então acho que é só uma questão de você tá dando prioridade mesmo, ele [o aprendiz] vai ter a gramaticazinha dele, de preferência textual, *mas também tem o momento que você retira e trabalha isoladamente*”.

Não se pode deixar de evocar aqui a observação de Stern (1993), já comentada no capítulo anterior, sobre a pouca atenção que a literatura tem dedicado ao que ele chama de descontextualização, ou seja, a retirada e o isolamento de um elemento gramatical de seu contexto discursivo, significativo, a fim de examiná-lo como uma abstração fazendo parte de um sistema entre sistemas. Parece evidente que a professora possui nitidamente a percepção (se essa percepção é intuitiva ou o resultado de uma reflexão teórica deliberada, alimentada por leituras na área, não vem

ao caso) da possibilidade e mesmo da necessidade desse momento de descontextualização. Fica-se curioso, entretanto, sobre o *como* dessa descontextualização. De fato, como a professora procede nessa atividade de chamada à atenção dos alunos de um item gramatical existindo como uma entidade abstrata, que se relaciona com outras entidades, fazendo assim um sistema? Como isso se dá na prática pedagógica real? Por enquanto, vamos acompanhar a professora no balanço e resumo críticos que ela mesma faz do seu pensamento e da sua prática pedagógicos:

- P: “E então, eu acho que o meu trabalho não é muito diferente de, eh, de propostas que a gente vê por aí, abordagem comunicativa, pelos métodos de ensino; eu diria que esse curso que foi dado, que você observou, ele teve um componente grande do Instrumental no sentido da filosofia do Instrumental, de ter sempre preoc/ se preocupando em ter o aluno como centro e de você ter um contexto muito claro de você partir do global em qualquer situação. Compreensão geral, primeiro, pra depois ver os detalhes, mas teve muito também de, do comunicativo no sentido de que o que interessa é a competência, você fazer com que os alunos falem, escrevam, dentro dos objetivos que o aluno tem, profissionais, pessoais, tudo isso, e, mas então, quê que teria de novo, de diferente, que eu não vi assim, seria essa prática de viver a língua. Atualmente, eu já ouvi falar de alguns cursos que fazem alguns encontros fora do/ mas eu acho que foi repercussão do nosso trabalho, que eu, como eu já tô no trabalho há muito tempo, trabalhando desse jeito (risos) /.../ Então nós temos atividades aqui que partem de uma meditação, que parte de uma observação de ruído, trabalha com a sensação, trabalha com a interação com (o outro) a dificuldade de relacionamento, as diferenças individuais. Então nós temos trabalhando com a pessoa com o indivíduo? Estamos. Porque a gente acredita que para alguém se comunicar realmente, ele se coloca como pessoa, e o emocional, ele não está desvinculado, porque se não, o aluno sai da sala de aula, ele não vai conseguir enfrentar as dificuldades comunicativas que existem no mundo lá fora, é a tal da ponte para a vida. Então, quando se fala ass/ às vezes tem certas lições de métodos que são bem situacionais, né? No restaurante, na estação, né? É, realmente, isso aí pode existir, mas não é só isso. A vida lá fora, ela tem situações variadas em que a pessoa sente, ela, ela, ela se comunica através da emoção, através também do não-lingüístico. Então é toda essa sensibilização, então eu diria que nossos cursos [...] a gente procura trabalhar o lado humano”.

Nessa longa fala, como se vê, a professora concentra todos os temas que lhe são caros (à exceção da sua concepção do funcionamento cerebral) e que estivemos comentando ao longo desta primeira parte do capítulo: a influência do instrumental, o

centramento no aprendiz, as vivências comunicativas. Entretanto, ao ser instada pelo pesquisador a se pronunciar uma vez mais sobre o “chegar mais perto”, a professora faz uma declaração surpreendente:

- **P:** “É, porque o elemento gramatical, o aluno brasileiro entende muito rápido, ele compreende com muita facilidade, é muito fácil (pro) brasileiro entender essas [...] essas regrinhas gramaticais”

O que surge em filigrana nessa declaração da professora é uma crença reveladora, segundo a qual aprendizes de culturas diferentes teriam maneiras distintas de aprender, revelariam certas habilidades, talentos, predisposições, ou ao contrário, dificuldades ou aversões, pelos quais, tanto num caso como no outro, a cultura seria a principal responsável. Estamos aqui num campo fascinante, que poderia muito bem ser objeto de outros trabalhos, que é o da relação entre cultura e cognição. Mas essa já é uma outra história, que deve ficar para um tempo qualquer do futuro próximo.

Por enquanto, é hora de deixarmos o falar da professora-sujeito e tentar abordar o seu fazer, mas não sem antes reafirmar uma vez mais o caráter articulado da sua concepção do ensinar/aprender uma língua estrangeira, o quanto a sua abordagem de ensinar se apresenta como algo explícito e explicitado. É possível discordar dessa concepção, pode-se mesmo dela divergir radicalmente quanto ao fundamento que a professora deseja dar a sua concepção do ensinar/aprender uma LE mediante a concepção que ela se faz do funcionamento cerebral (o que, sem dúvida, parece-me o ponto mais espinhoso dessa concepção), mas não se negará à professora a capacidade de articular, refletir e exprimir claramente o que pensa e acredita, quando se trata das suas posições sobre a teoria e a prática na intervenção pedagógica no ensino de LE.

Mas se o dizer do professor constitui uma fonte preciosa de informação, é dever do pesquisador interessado na sala de aula de LE ir além, penetrar na famosa “caixa preta”, como já foi chamada a sala de aula de LE, e tentar olhar o que nela acontece, na ambição de desvendar o seu mistério. É o que vamos fazer agora.

4.2. O FAZER DA PROFESSORA-SUJEITO.

Como já disse, o registro dessas aulas começou no momento mesmo em que uma transição se anunciava na condução do programa que a professora-sujeito tinha previsto para aquele semestre e aquele curso. Como se verá adiante, a interpretação dessa “virada” feita anteriormente por mim, não será aceita sem discussão pela professora. Mas o que é mais interessante, é o fato da existência de uma outra visão, dessa vez do aprendiz (porque é preciso dar voz também a ele) que não coincide necessariamente com a visão da professora-sujeito. Mas antes de começarmos, não custa relembrar ao leitor algumas convenções utilizadas na leitura dos dados e introduzir algumas outras:

O símbolo [...] indica trecho ininteligível, devido a ruído ambiente, superposição de vozes, ou inaudível, provavelmente por causa da baixa potência de captação do aparelho utilizado.

O símbolo — indica pausa, interrupção da fala dos participantes.

O símbolo / indica interrupção brusca da fala.

Os comentários do observador são inseridos entre os símbolos ().

O símbolo * indica agramaticalidade.

Os trechos transcritos entre aspas indicam passagens sobre as quais pairam dúvidas sobre a exatidão da transcrição.

Finalmente, os participantes são simbolizados como P (professora) e A (aprendiz). A pontuação da transcrição procura respeitar o ritmo da produção oral. Isso posto, comecemos.

- P: ou seja, o que é que eu quero? Eu quero que vocês inventem uma atividade pra gente fazer aqui em aula [...] trabalhar no coral, ela trabalha com isso, ela pegou, trouxe lá o pianinho dela, né, falou um pouco sobre [...] aí depois a gente fez ginástica, cantou, depois fez aquecimento vocal “com os rapazes” [...] foi explicando a respiração, não sei quê, mas tudo sabe, assim [...] ou seja o quê que eu quero? *Eu quero que vocês inventem uma atividade pra gente fazer aqui em aula, tem que ser em Francês*⁴⁴. Pode ser qualquer coisa que vocês [...] *eu tenho feito isso todo semestre, dá super-certo*. Ah, pode ser assim muito enriquecedor essa experiência, pode ser muito gostoso, vai depender da turma tá? Tem que fazer de maneira descontraída, sem preocupações, a avaliação, eu não vou avaliar cada um

pelo seu trabalho, vou avaliar pela participação em todos os trabalhos, mesmo que [...] seu trabalho [...] não conseguiu falar bem o que cê queria, o trabalho é um trabalho em grupo, não é um trabalho individual, é um trabalho em que você vai [...] tentar explicar o que você quer. Mas os colegas vão ajudar, vão completar, vão corrigir — todas as dificuldades da comunicação que “se” tem até em língua materna né? Elas vão se [...]

- **A:** [...]

- **P:** Você tem que escolher uma atividade. Pode ser, ah — claro que você pode pegar um assunto e expor, mas isso além de ser ch/ às vezes depende de como você coloca, mas é muito difícil você fazer uma palestra em Francês, é complicado.

- **A:** Preparar uma aula

- **P:** Né? Preparar uma aula, né? E o [...] *De preferência que não pareça com aula tá?* Pode ser um jogo, pode ser, eh [...]ela trabalhou com “arte” ela “tocou” todo mundo cantou, sabe, tem gente que prefere fazer uma receita de — de qualquer coisa [...] ou sabe, simula, simula um — pode simular um esquetizinho “uma situação/ uma sátira” sabe [...] aquilo que você gosta de fazer; eu já tive uma turma que era super-esotérica. Naquela turma teve uma que leu a mão, o outro trouxe cristal, o outro botou tarô, (risos) tudo pode acontecer, desde que seja em Francês né? [...] sabe, a coisa rola, é pra ir pro mundo, é justamente uma atividade mais — que pode [...] sala de aula, *pra vocês esquecerem que é sala de aula e começar a falar* “essa” vontade de falar — ah, teve um outro rapaz, hoje quem vai “apresentar, tá com ele” [...] O K? aí [...] “falar” você vai ter que reagir, cê vai ter que dizer o que cê tá sentindo, você vai ter que dizer o que cê tá pensando, vai acontecendo, mistura com o Português, bom, a gente vai evitar o máximo possível misturar com o Português [...] mistura com o Inglês, a gente gagueja, né, esquece, aí vai um vai ajudando o outro, que nem a gente fez aqui com o Petit Nicolas, tinha um que comandava [...] mas a turma foi ajudando [...] não é isso? Ah, como é que é mesmo aquele verbo, você ajuda o outro interlocutor, é por aí; eu tenho feito essa experiência, já fiz até [...] e não tem problema; agora não pode é ficar achando aí [...] ai, Deus me livre, aí, gente, num sai mesmo, né? E a avaliação de vocês não vai ser por palavra certa ou errada, *não é pela gramática*, eu vou avaliar o esforço, o interesse, a participação, a vontade de “vir” não é?, de querer melhorar, é isso aí. E, é claro, eu não vou interromper muito, porque se eu ficar toda hora corrigindo, se eu ficar toda hora corrigindo, inibe, fica chato, é uma atividade mais espontânea, eu “tô” observando, assim que eu achar que tá um “erro” muito assim gritante a gente corrige na hora, se eu achar que tá, por exemplo hoje a menina inventou um verbo que não existia, pra relaxar, relaxem, aí sabe, também toda hora ela [...] mais de dez vezes, na hora do, aí eu corriji assim escrevi na lousa, mas se não, eu deixo pra fazer essa correção depois tá (risos) é eu deixo pra corrigir depois se precisarem de algum exercício [...] pra corrigir depois né

não? Eu também não [...] tá bom? E — eu [...] que o primeiro que fizesse de não [...] que geralmente a turma comparecesse né? Achei legal você começar “com música e tudo” eu não vou dizer o que é porque é “como surpresa” la surprise, c’est bien.

- **A:** Você tem a letra dessa música [...]?

- **P:** Tenho lá em cima no [...]

- **A:** “Então vamos voltar”.

- **P:** “Tá vendo?” Não é [...] não vai dar um super-show, não é isso, é pra ir acontecendo né? (a professora se dirige a um aluno) Tu comprends?

- **A:** Oui, oui.

- **P:** Il y a, il y a “eu” une fois, une personne [...] gymnastique, elle a expliqué ce que c’était, hein? C’est bien⁴⁵.

- **A1:** [...?]

- **A2:** [...]

- **P:** Maria Eugênia va faire [...] une recette, elle “va” faire, tout le monde va manger, ensuite on va faire des commentaires “ensemble”, c’était, c’est bien, enfin — [...] “quelle chose en français?” (risos) tout le monde comprend l’esprit de la chose? Le plus important c’est de comprendre l’objectif, l’esprit, hein? C’est un travail oral normal, c’est pas pour faire un séminaire ni une conférence compliquée évidemment [...] quelque chose [...] que vous pouvez parler, ça peut être quelque chose de scientifique pourquoi pas? Hein? C’est possible, c’est votre motivation personnelle, c’est vous qui décidez qui [...] qui “avez décidé” de, de présenter cela, vous comprenez [...] quelque chose [...] par exemple “le” livre du Petit Nicolas est excellent pour créer un sketch à partir de [...] c’est excellent, c’est très riche, vous pouvez faire une adaptation, faire un petit sketch [...] tout le monde va aimer n’est-ce pas? C’est tous les personnages, toute la [...] personnages, hein? La motivation vous comprenez l’esprit de la chose?

- **A:** Oui.

- **P:** Bom, alors, euh — est-ce que vous avez fait chez vous les exercices sur la négation?

A fala é longa, e isso por vários motivos. É preciso lembrar, em primeiro lugar, que este é um momento muito importante do curso. Trata-se, como diz a própria professora, da segunda parte do curso, denominada “promovendo a autonomia”, a parte do curso pensada pela professora em que os alunos devem assumir o comando, escolher os temas e conduzir as atividades planejadas por eles mesmos em torno desses temas. O momento é crucial, pois, e não é à toa que a professora dedique uma fala tão longa para explicitar o que ela deseja pedir aos

alunos. Em segundo lugar, a compreensão, da parte dos aprendizes, da natureza das atividades que eles são convidados a executar depende de uma ampla e cuidadosa explicitação do que se lhes está pedindo. Além disso, é preciso reduzir a ansiedade dos aprendizes diante de um momento novo no desenrolar da intervenção pedagógica. Não por acaso, a professora afirma que não vai avaliar “pela gramática”, tentando assim reduzir o nível de ansiedade do grupo. Em linguagem krasheriana, poder-se-ia dizer que a professora está tentando baixar o filtro afetivo dos alunos, a fim de permitir um nível ótimo de recepção do insumo. Mas é também possível ver aqui o reflexo de um dos mitos que circulam a respeito da gramática a que Larsen-Freeman (1995) se refere, segundo o qual a gramática seria uma disciplina tediosa e desinteressante, mas que deve fazer parte da avaliação, pois, tradicionalmente, a gramática é parte da avaliação. É preciso, assim, dissipar os temores dos aprendizes. Um último motivo, enfim, incita essa longa fala. Como o leitor já deve ter percebido, esse momento do curso é o da virada em direção às vivências comunicativas, conceito fundamental da abordagem de ensinar da professora-sujeito. Justamente porque este é um momento de grande importância do curso, a professora precisa assegurar-se que os aprendizes compreenderam perfeitamente não só o que lhes é pedido, mas também *como* eles deverão fazer o que lhes é pedido. Daí a insistência, as repetições, a proliferação de exemplos que pontuam a longa fala da professora. A esse respeito é interessante notar que o emprego do Francês para explicar o caráter e a natureza das atividades que vão ser realizadas acontece praticamente no final da fala da professora, e a razão disso é clara: há uma intenção comunicativa, fazer com que os alunos compreendam bem como o curso vai se desenrolar a partir desse momento, desse entendimento dependerá todo o restante da condução do curso, o que está em jogo, portanto, é importante demais para que a professora arrisque-se a suscitar mal-entendidos em virtude do uso de uma língua que os aprendizes mal começaram a interiorizar. O uso do Português, neste momento, impõe-se praticamente como uma exigência necessária, dadas as exigências e as necessidades comunicativas que são as da professora nesse momento. Só ao final da sua fala, aparentemente convencida do

bom termo da sua intenção comunicativa, é que a professora se permite concluir sua explicação em Francês.

A extensão da fala da profesora, a proliferação de exemplos, suas repetições, tudo isso faz-nos crer que estamos num momento de mudança do curso. Essa percepção, no momento da redação da dissertação de Mestrado, levou-me a concluir pela divisão do curso em dois grandes momentos, o primeiro, dedicado à forma, à língua enquanto objeto de estudo, sua organização- e seu funcionamento, sua gramática, enquanto o segundo seria consagrado ao sentido, ao uso, à simulação das trocas linguageiras “reais”. De fato, no texto da dissertação de Mestrado eu escrevia o seguinte:

É uma longa fala, e sua extensão, suas repetições, a insistência e a ênfase que a professora coloca na explicitação do que ela pretende obter dos alunos deve-se a duas razões: uma, de natureza explícita e a outra, implícita. A primeira, explícita, tem a ver com a ordenação mesma do curso planejado pela professora para aquela turma, naquele semestre. De fato, a professora organizou esse curso de maneira a dividi-lo em dois grandes momentos, No primeiro, a atenção seria concentrada sobre a forma; no segundo, sobre o sentido. Assim, os meses de março e abril seriam dedicados ao estudo da língua (e sua gramática).

Ao ter acesso ao texto da dissertação, a professora-sujeito contestou vivamente essa interpretação. Como vimos, na sua abordagem de ensinar a professora não concebe uma separação rígida, dicotômica, entre a forma, de um lado, e o sentido, do outro. Para a professora, forma e sentido caminham juntos, simultaneamente.

- Ps: “Então, de qualquer forma nesse primeiro momento a atenção ia um pouco mais, né, para a questão da forma”

- **P:** “Eu não gosto dessa separação que você faz. Porque, se a forma era sempre colocada em situação, eh, de diálogo, ou de um texto, a partir de um texto, enfim de algum, de algum material”

- **Ps:** “De algum suporte que justificasse”

- **P:** “Que justificasse, porque, da maneira como você fala, me lembra muito o ensino tradicional”.

É evidente a vontade que a professora manifesta de demarcar sua concepção da abordagem de ensinar da visão tradicional, em que a forma é tratada sempre por si mesma, independentemente do significado e das funções comunicativas que as formas lingüísticas podem veicular. Assim, para a professora-sujeito, o sentido, o texto, as funções comunicativas da forma, e mesmo as vivências comunicativas estão presentes desde os primeiros momentos do curso, não se justificando, assim, uma divisão estrita do curso em dois grandes momentos.

Ainda que se aceite a visão que a professora manifesta a respeito da relação forma/sentido como uma relação não-dicotômica e que atravessa, permeia, percorre, o curso como um todo, há o fato, e é a própria professora que o diz, de que o curso está dividido em duas partes, a segunda parte dedicada precisamente à comunicação e às interações comunicativas entre os aprendizes:

- **P:** “Esse trabalho que os alunos estão fazendo, esse trabalho que os alunos fazem nesse semestre, se chama “promovendo a autonomia”. *Então essa seria a segunda parte do curso* que, onde os próprios alunos, eles assumiam o comando das aulas e criaram situações lúdicas, de cunho científico, cultural, artístico, enfim, à escolha de cada um e levava a proposta pra turma. Então, não era um trabalho que um único aluno falava, mas ele colocava sua proposta pra que todos participassem.”

Assim, mesmo que o sentido e a forma estejam juntos e sejam abordados conjuntamente, é inegável que, nessa segunda parte do curso, há uma forte mudança de ênfase na direção do sentido, mudança que é entendida pela professora como muito importante. Tão importante que ela preocupa-se com que os aprendizes compreendam precisamente a natureza, o caráter dessa inflexão do curso. Daí a extensão da fala, o recurso aos exemplos tirados de outros cursos e das atividades concebidas por outros aprendizes. Nesse contexto, a menção à gramática como critério avaliativo explica-se. É preciso que os aprendizes não se enganem a respeito

da mudança, da nova inflexão que o curso terá daqui em diante, ou se se quiser dizer assim, da nova ênfase do curso doravante. Com a menção à gramática, é como se a professora dissesse aos aprendizes: “Não se preocupem com a forma, o que interessa agora é o sentido”.

É curioso, entretanto, verificar que, entre as intenções explícitas do professor e a recepção que o aluno faz dessas intenções existe sempre um hiato. O professor pode entender tal atividade como sendo uma atividade centrada no sentido e na interação comunicativa, enquanto o aprendiz pode entendê-la como estando dirigida para a forma (Ellis, 1990). Um hiato semelhante verifica-se aqui. Ao entrevistar um aprendiz que tinha freqüentado o curso investigado, e ao evocar os eventos que nele se deram, o aprendiz, ao ser questionado especificamente sobre a condução das vivências comunicativas diz o seguinte:

- **A:** “O que houve é que no final de junho, houve essa atividade da classe, né, que era ali, você próprio explica aí que era [...] que era de vivência na língua e tudo, mas, mas era no final de junho”

- **Ps:** “Essas, essas atividades foram entendidas como atividades de final de curso, então?”

- **A:** “Pelo que eu me lembre, sim”

A professora-sujeito, ao tomar conhecimento dessa interpretação dos eventos de sala de aula daquele semestre, evoca as atividades comunicativas fazendo parte integrante do curso desde o começo

- **P:** “...O verbal e o não-verbal, a capacidade de observação, transformar o leitor num leitor crítico, capacidade de concentração, então isso era feito desde o primeiro dia de aula. Talvez não tenha ficado claro pro aluno, que não é tudo que a gente coloca pro aluno”

- **Ps:** “Claro”

- **P:** “Mas o que havia sido colocado como [...] alunos é que num determinado momento, quando eu achasse que a turma já tinha, já teria um amadurecimento pra isso, que se começariam as vivências, porque as vivências, elas não começariam na reta final, por exemplo nas duas últimas semanas de aula, não foi isso” [...]

- **Ps:** “Mas essa impressão que ele teve, né de um curso de final de semestre, ah, procede?”

- **P:** “Não, essa foi uma interpretação dele, porque final fica parecendo que foi, foram as duas, foram os dois últimos meses, e foi dada uma avaliação”

- **Ps:** “Pelo que eu entendi, ele, ele ...”
- **P:** “Ele não está totalmente errado, mas o objetivo maior não era, eh...”
- **Ps:** “Como um exercício avaliativo de final de curso”
- **P:** “É, porque a parte oral ela foi avaliada todo momento”

É preciso dizer que as evocações dos acontecimentos da sala de aula aqui transcritos foram feitas tempos depois do momento em que a intervenção pedagógica teve lugar. A memória, como sabemos, pode embaralhar o registro dos acontecimentos. Mas, mesmo levando em conta a fragilidade da memória e o tempo decorrido entre um acontecimento e a sua evocação, é possível ver que a preocupação da professora-sujeito com a recepção do entendimento do que estava sendo pedido aos aprendizes naquele momento era fundada e perfeitamente legítima.

Ao final da sua explicação, a professora, dando por compreendido o tema “vivências comunicativas” aborda, na seqüência da aula, o outro grande tema desta investigação. Com efeito, trata-se agora da forma, de um ítem bastante específico, a estrutura da frase negativa em Francês. E esse tema é introduzido com a pergunta, em Francês:

- **P:** Bon alors, euh — est-ce que vous avez fait chez vous les exercices sur la négation?

De fato, como veremos ao longo desta exposição, a pergunta indica uma mudança brusca, não só de tópico, mas também de tema. Se, durante toda a fala precedente, o tópico e o tema dessa fala giravam em torno das interações comunicativas, da atenção ao significado, do foco no sentido, trata-se, de agora em diante, de centrar a atenção na forma, nas regras gramaticais, e, no momento agora em questão, de examinar a sintaxe da frase negativa em francês. Depois de introduzir o tema, utilizando a língua-alvo, a professora prossegue, perguntando:

- **P:** La négation, c'est quelque chose de facile ou difficile à employer?

- **A:** Plus ou moins.

- **P:** Plus ou moins? [a professora se dirige a um aluno] Qu'est-ce que tu penses?

- **A:** Je pense que c'est facile mais (risos da professora) [...]

- **P:** Oui, eh, au moment d'écrire, vous avez de la difficulté pour écrire une phrase négative?

- **A:** [...]

- P: quelle est la difficulté?
- A: Quand il y a des, des pronoms, eh ...
- P: C'est la position de, de la phrase, c'est ça?
- A: Oui.

Como se vê, toda essa sequência interativa é conduzida pela professora na tentativa de identificar as dificuldades dos aprendizes com a construção da frase negativa em Francês. Lembremos que os exercícios que vamos examinar em seguida foram solicitados como tarefa para casa, *est-ce que vous avez fait **chez vous** les exercices sur la négation?* pergunta a professora, o que configura, de imediato, uma situação em que o exercício não aparece como emergindo da solicitação espontânea dos alunos, no curso de uma dificuldade comunicativa ou mesmo de uma curiosidade pontual pela questão sintática, mas sim no contexto de uma atividade preparada com antecedência pela professora, a ser executada previamente pelos aprendizes e corrigida em sala. Como se recorda, a professora não utiliza nenhum livro-texto ou manual comercial. Seu material didático é produzido por ela mesma, o que ela chama de “colcha de retalhos”. Como se vê, na organização do material existe um momento dedicado ao exercício da negação, o que é coerente com as exigências do programa (os outros professores devem poder acompanhar a sequência estabelecida para esse nível) mas, aparentemente, isso parece corresponder também à concepção que a própria professora se faz dos momentos da atenção gramatical, o “chegar mais perto”

Tendo identificado a origem das dificuldades com a construção da frase negativa, a professora anuncia uma observação:

- P: J'ai toujours remarqué une chose, de manière générale, ah, vous écrivez seulement des phrases affirmatives [pausa] Pourquoi ça? (risos)
- A: [...]
- P: (risos) [...] seulement *ne ...pas*. Et quand vous employez , vous employez *ne...pas*.
- A: Oui.

É evidente que a professora está, aqui, lembrando aos alunos uma regra enunciada e que eles já conhecem, pois a professora acrescenta logo em seguida, a título de lembrete:

- P: Bon il y a le problème de l'apostrophe, hein, devant voyelle, hein?

Os exercícios que se seguirão, portanto, são destinados à compreensão e à produção escritas, já que o sinal diacrítico, evidentemente, só é utilizado na língua escrita. Uma vez a regra lembrada, a observação a respeito da forma escrita feita, a professora pode enfim anunciar a introdução do exercício propriamente dito:

- **P:** Bon, justement, eh, je pense qu'il y a [...] composé ces exercices-là justement pour que vous commenciez à utiliser la négation, justement, hein, de *ne* et *pas*. D'accord? Pour améliorer le niveau de langue, pour écrire de manière plus complexe, n'est-ce pas? Et l'exercice, et les exercices, de manière générale, ah, ils ont été difficiles? Vous les avez faits ou non?

- **A:** Quelle page?

- **P:** L'exercice que j'ai, à partir de la page 30. La semaine dernière nous avons vu le schéma, et j'ai remarqué que vous étiez capables de traduire, que vous connaissez déjà les sens de ces expressions-là.

Como se vê, a professora não ignora a questão do sentido, tanto assim que ela menciona expressamente aos alunos que não lhe passou despercebido o fato de que o significado não lhes é desconhecido, o que, aparentemente, parece deixar a professora mais à vontade para tratar da forma como algo distinto, compartimentado, isolado do significado. A impressão de que os aspectos gramaticais são tratados como entidades discretas acentua-se quando a professora, na intenção de assegurar-se da compreensão dos alunos dos significados das frases contidas no exercício em questão, insiste ainda uma vez a respeito da tradução:

- **P:** Bon, alors, mais nous avons traduit cela, n'est-ce pas? (A professora repete a questão, dessa vez num tom de voz nitidamente dubitativo) nous avons traduit cela? Oui? Et vous n'avez pas eu des difficultés, vous connaissez la traduction.

A questão do significado aparentemente resolvida, a professora pode agora abordar o problema central da atividade proposta, e que consiste na construção da frase negativa em Francês:

- **P:** Alors, quel est le problème enfin de la négation? (A própria professora responde): Bon, comme Lucie a dit, il y a le problème de la construction de la phrase, ça c'est une difficulté. Une autre difficulté c'est que nous avons [...] n'est-ce pas? Alors on va vérifier tout ça. L'exercice de la page trente.

Assim, a professora anuncia o começo da atividade proposta, a qual, como se verá, consiste num exercício de transformação de frases afirmativas em frases

negativas. Ao longo da realização da atividade, a professora enuncia e explicita certas regras relativas à construção da frase negativa:

- **P:** L'exercice de la page trente. On va faire maintenant. Ah, *j'ai envie de sortir ce soir*. Est-ce que vous pouvez mettre à la forme négative? *J'ai envie de sortir ce soir*, à la forme négative. *Tenho vontade de sair esta noite*, forma negativa: *je n'ai pas envie de sortir ce soir*.

Como se vê, a própria professora propõe e responde as questões contidas no exercício em questão, precisamente pelo fato de que, é claro, não se trata aqui de perguntas reais sobre um tópico do mundo exterior, nem tampouco de perguntas que tenham como objetivo responder à demanda dos aprendizes sobre uma questão gramatical surgida como resultado da quebra ou da dificuldade encontrada na interação comunicativa, tanto assim que a professora, imediatamente após ter efetuado o exercício, apressa-se a lembrar o uso do sinal diacrítico, importante na língua escrita:

- **P:** L'apostrophe, hein? *Je n'ai pas envie*.

- **A:** Je n'ai.

Nesse momento, a professora introduz a primeira explicitação formal de uma regra, utilizando, inclusive, nomenclatura gramatical:

- **P:** Parce que quand vous avez le verbe au présent, la condition est obligatoire, c'est *ne* après le verbe [...] (a professora dirige-se a um aluno) Tu comprends?

- **A:** Hum, hum.

- **A e P:** (ao mesmo tempo) La majorité des verbes exige cette [...] (a professora prossegue) ici, ce n'est pas verbe, ce n'est pas un verbe,. Alors, la majorité des verbes exige le *ne* avant et le *pas* après, l'imparfait, le futur, les temps simples, de manière générale. Alors, je/évidemment que, si c'est le langage oral, le français simplifié: *J'ai pas envie*. Le *ne* disparaît à l'oral, mais la grammaire dit que nous devons utiliser le *ne* [...] le *ne* commence à disparaître à l'oral, mais la grammaire dit que [...]

A explicitação encerrada, tendo a professora mencionado inclusive um aspecto da gramática do francês *falado*, professora e alunos podem voltar a tratar da realização da atividade propriamente dita.

- **P:** Bon, d'accord, Mlle. Liliane, deux.

Tendo concedido a palavra à aluna, a professora a retoma, para fazer um comentário sobre o item 2:

- P: Ici, cet exercice-là, c'est un exercice simple, c'est seulement pour mettre la phrase à la forme négative, alors ça veut dire que tu vas employer *ne ...pas*, d'accord? Ce sont des expressions qui n'exigent pas le [...] mais [...] quelques expressions qui, ah [...] *avoir froid, avoir raison, avoir envie* [...] *j'ai trop froid*, le verbe [...] Quel est le [...] de, du numéro trois?

- A: [...]

- P: Oui, alors, quel est la position du *ne* et du *pas* dans la phrase? Les verbes du futur, le *ne* avant et *pas* après [...] *ne reviendra pas*, enfin, O K? Quatre. (a professora dirige-se a um aluno, evidentemente indicando o número do exercício em questão, solicitando dessa forma a continuação da realização do exercício). Maintenant, quel est le [...] forme négative, c'est l'impératif aussi, l'exercice c'est *ne ... pas*. Alors, *ne passez pas*.

- A: *Ne passez pas* [...]

- P: [...] ici. Maintenant, nous avons un verbe composé [...] Quel est la position de *ne* et *pas* quand le verbe est composé? (nesse momento alunos e professora praticamente recitam o exercício juntos, em coro, e a professora não perde a oportunidade para reiterar a advertência a respeito do sinal diacrítico) Et l'apostrophe, s'il vous plaît.

- P: *Est-ce vrai?* Bom, maintenant, ce sont (des) phrases interrogatives, *c'est vrai*, ici l'inversion à cause de la, la, l'interrogation, quand nous pouvons faire l'inversion du verbe avec le sujet, au lieu de dire *c'est vrai?* une autre possibilité, une autre manière de dire, *Est-ce vrai?*, hein? Alors, négation (uma vez mais professora e alunos recitam em coro) *ce n'est pas vrai, n'est-ce pas vrai?*

- P: Resumindo: a regrinha, bem gramatical, como é que vai ficar, em relação à condição [...] enquanto a gente tem assim verbos [...] pronominal, né, sujeito, verbo e complemento né, como é que vai ficar? O *ne* antes do verbo o *pas* depois, quando os tempos são simples, né? A gente viu que quando o tempo é composto, vai ficar [...] aí você vai, o, como o, eh, [...] o verbo auxiliar, *ne*, verbo auxiliar *pas*. O K? Bom, tudo isso a gente já estudou, gente, mas tem que agora, sabe, ir assim [...] chegou em casa, tenta falar em voz alta [...] à la maison, hein? Le laboratoire. (a professora dirige-se a um aluno) tu continues? Liliane, bon jour! (uma aluna acaba de chegar) tu continues? *Elle aime les animaux, elle n'aime pas les animaux*, et l'apostrophe, n'est-ce pas? Présent, règle générale.

- A: *Il n'aime les/ animaux*.

- P: *Non, les animaux* (a demanda da aluna diz respeito à *liaison* da consoante final do artigo definido plural à vogal inicial do substantivo *animaux*, o que resulta, na fala em /lezanimol/; a professora corrige a pronúncia e a aluna repete): A: *les*

animaux; (a professora aproveita a deixa criada pela aluna e acrescenta), P: l'article défini, la même chose).

A dúvida da aluna resolvida, a professora continua o exercício, acrescentando, como se verá, uma informação fonológica, ao mesmo tempo em que comenta uma dificuldade de pronúncia que lhe parece não só comum aos alunos, mas uma particularidade dos aprendizes brasileiros em geral:

- P: Il met du sucre dans son café.

- A: Il ne met pas ...

- P: (a professora intervém, concluindo a frase) il ne met pas **de** sucre dans son café. (a professora enfatiza a pronúncia da partícula *de* e aproveita a deixa para enunciar uma regra gramatical importante, acrescentando, em seguida, uma informação concernente à pronúncia da partícula na fala coloquial) Quand vous avez un article indéfini ou partitif à la forme négative se transforme en *de, pas de*. Bon, il faut faire attention, pour qu'on [...] Vous ne devez pas insister trop sur le *de*, l'intonation, les Français, [...] qu'ils [...] pas d'sucre, ils ne mettent pas d'sucre. Brasileiro custa pra aprender e aí a hora que aprende quer marcar bem (risos), il ne met pas d'sucre dans son café (repete) il ne met pas d'sucre dans son café; au laboratoire il y a des exercices excellents [...] des exercices phonétiques pour pratiquer. Bon continuons. Anete:

- A: Nous n'avons pas ...

- P: *Nous n'avons pas trouvé*. C'est correct ce, c'est passé composé n'est-ce pas? Est-ce que je peux utiliser *ne* ici? Bon c'est une phrase négative/ eh (pausa) c'est un article indéfini, ça va. Mais, et le numéro quatre et le numéro cinq? Ce sont **des** gens. Le numéro quatre, le numéro cinq. Voyons le numéro quatre d'abord. (a professora dirige-se a um aluno) Paulo?

- A: Oi?

- P: C'est une très bonne cuisinière. Phrase négative. Ce, négation ...

- A: C'est ...

- P: Ce n'est pas ...

- A: Ce n'est pas ...

- P: La [...] à respecter

- A: (Je vais...?)

- P: Si je vais utiliser [...] ou non?

- A: [...]

- P: Oui, c'est correct. La réponse est correcte [...] quand vous avez déjà automatisé, vous voyez, vous avez déjà automatisé la règle.

Essa longa sequência, apresentada aqui praticamente na íntegra, termina com uma interação professora/aluno e uma declaração reveladora da professora, sobre a interiorização da regra pelos aprendizes. De fato, a forma como a professora conduz a atividade é perturbadoramente muito próxima de um exercício gramatical tradicional. Como se viu, houve uma explicitação prévia da regra (la semaine dernière nous avons vu le schéma diz a professora), apresentada de forma dedutiva, obedecendo a uma exigência contida previamente no programa, e apresentada aos alunos como um ponto a estudar e memorizar antes da realização dos exercícios. Estes últimos, por sua vez (v. anexo 1), constituem-se numa sequência de frases descontextualizadas, cujo único objetivo consiste aparentemente na manipulação da sintaxe da frase negativa. Uma característica da fala da professora que não é possível deixar de notar é a frequência com que ela própria responde às questões do exercício, o que o torna duplamente desinteressante em termos cognitivos. Com efeito, a regra é explicitada previamente, a professora antecipa as respostas a serem dadas, o modelo de apresentação da regra e sua prática parecem, assim, cognitivamente muito pouco desafiadores, não havendo nenhuma incitação à descoberta do funcionamento da frase negativa pelos próprios aprendizes. Enfim, no final da sequência, a professora revela uma crença implícita, que alimenta toda a realização desse exercício. O processo de internalização da regra, para a professora, é concebido como dando-se do saber explícito para o implícito; da exposição dedutiva e da manipulação explícita, articulada, consciente, da regra decorreria a internalização, a apropriação da regra, o que parece estar muito próximo da crença tradicional, sustentada durante praticamente toda a história do ensino de LE, nos poderes do saber explícito. A explicitação percorre o exercício inteiro e se estende a todo o resto do material concebido em torno da frase negativa, como se vê a seguir:

- P: Bom, et le numéro six, qui est plus compliqué? Avez-vous entendu les explications du guide?

- A: N'avez vous pas entendu ...

- P: N'avez-vous pas entendu ... Bom, là, vous avez le passé composé, mais la phrase interrogative, là il faut faire attention. N'avez-vous pas entendu les explications du guide? Cet exercice-là ce sont des exercices avec *ne* et *pas*. Les autres exercices, ils vont pratiquer les autres types de négation possibles qui existent en français. Les autres exercices, vous avez la réponse à la fin. Alors, s'il vous plaît, s'il vous plaît, ré/ la prochaine classe, mais vous les [...] corriger. On va expliquer ici, vous comprenez? Ce sont les autres [...] *jamais*, *rien*, les autres types de négation. D'accord? En ce qui concerne les autres mots négatifs, la position dans la phrase va suivre la même règle.

A professora estende-se ainda um pouco mais sobre a regra e introduz uma explicitação sobre uma estrutura muito frequente da frase francesa, envolvendo a noção de restrição, construída com a partícula negativa *ne* e que se apresenta sob a forma *ne ...que*. Assim, por exemplo, a frase portuguesa *eu só fumo charutos* seria posta em Francês como *je ne fume que des cigarres*. Ao chamar a atenção dos aprendizes para a construção da frase restritiva, a professora recomenda o recurso da comparação com o Português e, de forma inequívoca, reafirma a sua crença na passagem do saber explícito para o implícito, e, mais ainda, ela parece de fato estar afirmando, dessa vez de maneira mais implícita, a crença de que o uso na língua, a internalização, a interiorização, a apropriação da língua, enfim, começa a partir do saber explícito:

- P: [...] que quand nous avons dans la phrase le *ne...que* la phrase va être négative?" Mais nous comparons avec le portugais, hein? Comment je pourrais, par exemple, traduire cette phrase-là? [...] ici [...] c'est une restriction. [...] mes chers enfants (risos) votre maîtresse va être très contente si un jour je trouve une phrase avec *ne ... que*, hein? S'il vous plaît, faites un effort pour commencer à utiliser ce type de phrase, vous comprenez? *Si vous êtes capable de comprendre vous êtes capable d'utiliser* (cela). D'accord?

Esta passagem é sem dúvida reveladora. A professora chama, de forma explícita, deliberada, a atenção dos aprendizes sobre uma estrutura extremamente frequente da sintaxe do Francês, não só na língua oral, mas sobretudo na língua escrita. Dada a frequência com que essa estrutura aparece nos textos orais e escritos, não é improvável que os aprendizes já a tenham encontrado no insumo, sem que ela lhes tenha chamado particularmente a atenção. Como se trata aqui da explicitação

sobre a construção da frase negativa, e dado o fato de que a frase restritiva, pela presença da partícula negativa *ne*, poderia ser confundida com a expressão da negação, a professora aproveita o momento do curso dedicado à explicitação da construção da frase negativa para estender essa explicitação a uma estrutura que, embora nada tendo a ver com a frase negativa, poderia ser com ela confundida. Para isso, ela lança mão do recurso à comparação com o Português e da tradução, como estratégias de ensino/aprendizagem que, no continuum que vai do explícito ao implícito, podem ser situadas no ponto mais extremo do continuum dominado pelo saber explícito. No final da fala, a professora faz uma declaração de fé perfeitamente coerente com o que a sua prática parece mostrar. De fato, ao pedir que os aprendizes se esforcem para utilizar a estrutura da frase restritiva, a professora afirma aos alunos que, se eles são capazes de compreender, eles são capazes também de usar, utilizar, incorporar, enfim, essa estrutura, às suas próprias produções, o que implica nada menos que a interiorização, a internalização, a incorporação dessa estrutura à interlíngua dos aprendizes. Ora, dado o que sabemos até o momento sobre a aquisição de LE por adultos, não temos por que afirmar que a compreensão é garantia de apropriação, de incorporação à interlíngua do aprendiz de uma determinada estrutura, e mesmo que essa incorporação acabe se dando, quase certamente ela não é imediata, e segue processos que não devem estar na dependência completa da volição do aprendiz⁴⁶. Mas o que está implícito na fala da professora, sem dúvida, é a crença segundo a qual, se um determinado aspecto da língua está presente na consciência, disponível à *compreensão*, não há porque não supor que esse mesmo aspecto não possa estar disponível à *produção* o que, como vimos, não é evidente.

Finda a explicitação da estrutura da frase negativa, o trabalho em torno da negação continua mas, desta vez, ele parece dirigir-se antes à compreensão do que à produção. Entretanto, uma ambivalência que não havia até então, passa a fazer parte do exercício, como se verá a seguir:

- P: D'accord? Bon, continuons. [...] la prochaine page. C'est une page très belle, n'est-ce pas? Bom, eh, est-ce que vous pouvez m'expliquer la phrase négative, là? // *n'y a pas d'électricité*. Vous pouvez traduire?

- **A:** [...]

- **P:** C'est un langage, eh, d'intimité [...] cette phrase à la forme négative? Là c'est une publicité, la publicité de quoi, hein? Vous comprenez? Alors, je vous propose de compléter le message. Le message ici est incomplet. Il faut quelque chose pour expliquer mieux, hein? Alors vous allez chercher chez vous une image qui puisse symboliser le service annoncé. Mais (pausa) vous avez déjà lu ce texte?

- **P:** Alors, lisez. Il y a plusieurs possibilités, hein? Mais en réalité, qu'est-ce qu'il y a ici [...] ce sont des phrases négatives, n'est-ce pas? pour annoncer quoi?

- **A:** Si je ...

- **P:** Que le service sera ...

- **A:** très ...

- **P:** très efficace.

Trata-se agora, como se vê, não mais de frases isoladas, desentranhadas de um contexto discursivo, mas sim de um texto contínuo, aparentemente autêntico, e de um certo tipo de texto, um texto publicitário. Num primeiro momento, poder-se-ia pensar que o objetivo da atividade continua a se dirigir à forma, mais do que ao sentido, já que a professora faz o exercício começar por uma demanda que tem como tema a frase negativa, como no exercício anterior. E, ainda como no exercício anterior, a professora lança mão do recurso da tradução e, de forma implícita (pois toda tradução é uma comparação, quer essa comparação seja ou não explicitada) ela indica a comparação com o Português. Mas, à medida que a atividade se desenrola, começa-se a perceber que o que parecia estar começando como uma atividade centrada de preferência sobre a língua e a forma, dirige-se, na verdade, para o sentido e o significado, pois logo após a identificação do texto (feita, aliás, pela própria professora) o objetivo dessa atividade é enunciado:

- **P:** Je vous propose de compléter le message. Le message ici est incomplet. Il faut quelque chose pour expliquer mieux, hein?

A atividade proposta concentra-se, assim sobre o significado, pois trata-se agora de dar sequência a uma intenção comunicativa deixada em suspenso. É um exercício aberto e a professora preocupa-se em fazer com que os alunos percebam essa característica do exercício:

- **P:** Il y a plusieurs possibilités, hein?

No momento seguinte, entretanto, a flutuação entre forma e sentido volta a instalar-se, pois a professora, uma vez mais, chama a atenção sobre a forma:

- **P:** Mais, en réalité, qu'est-ce qu'il y a ici? [...] ce sont des phrases négatives, n'est-ce pas?

Como nota Ellis (1990), é sempre possível existir um descompasso entre o objetivo de uma atividade concebida e proposta pelo professor e a maneira como os aprendizes percebem e processam essa mesma atividade. Assim, uma atividade pensada pelo professor como sendo preferencialmente comunicativa, pode ser recebida pelos aprendizes como estando a focalizar a língua e suas formas. Esse descompasso, que pode acontecer, é claro, à revelia tanto dos professores quanto dos aprendizes, introduz-se na passagem que estamos examinando pelas indicações contraditórias que a professora emite a respeito dos objetivos da atividade proposta. Apercebendo-se de que há dificuldades na compreensão do texto, a professora decide recorrer mais uma vez à tradução:

- **P:** Prenons une traduction, (parce qu') il me paraît qu'il y a quelque chose là que vous ne comprenez pas bien. Ici, c'est très important, ici, il y a des phrases qu'il faut mettre entre guillemets. Pourquoi? La, la [...] ici est important. Pourquoi? Qu'est-ce que qui [...] les expressions *acabou de sair*

- **A:** Si c'est ...

A professora, embalada pela sua fala, não percebe imediatamente a demanda do aprendiz. Depois de alguns segundos ela percebe a tentativa e reage perguntando:

- **P:** Comment? [...] le passé récent ele *acabou de partir d'accord*?

Como se vê, o que se anunciava como atividade centrada na forma deslocou-se para o significado e, no trecho que acabamos de ver, flutua indefinida entre os dois. A professora deseja manter a atenção dos alunos centrada sobre o significado, *pourquoi les guillemets?* “porque as aspas?” ela pergunta, o que remete, sem dúvida, ao significado e a intenção comunicativa do texto publicitário em questão, mas o recurso à tradução e o foco jogado sobre a expressão, traduzida pela própria professora, *acabou de sair*, terminam por reconduzir, ainda que momentaneamente, para uma demanda que focaliza uma explicitação de caráter metalingüístico, à qual a professora responde utilizando a terminologia gramatical apropriada *le passé récent*,

diz ela. O final da explicitação aumenta ainda mais a indefinição entre forma e sentido, pois a professora fecha a sequência com a seguinte advertência:

- **P:** De manière générale, quand nous écrivons une rédaction [...] ah, nous évitons de répéter trop le même mot, n'est-ce pas? Mais, ici, [...] répété plusieurs fois [...] élaboré ou non? C'est pour jouer avec les mots, n'est-ce pas? [...] jouer avec les mots c'est une caractéristique essentielle n'est-ce pas? Eh, dans cet univers-là, pour [...] mais [...] vous pensez que là, ça a été bien? [...] la conception [...] qu'est-ce que vous pensez de cette conception-là? Elle est bien?

- **A:** Très bien.

- **P:** C'est bien. Ici, c'est bien. C'est bien. [...] *Ça veut dire que la personne qui a écrit ça, elle a répété la négation de manière consciente. Elle savait où elle voulait arriver [...] vous pouvez aussi répéter, mais toujours avec un objectif précis, hein, n'est-ce pas? Bon, maintenant, nous allons écouter une poésie.*

A professora tem uma consciência exata do que o jogo verbal significa, em qualquer língua natural. Como diz Yaguello (1981) a incapacidade de jogar com as palavras indica uma carência fundamental. Uma das características mais marcantes do texto publicitário em língua francesa, por outro lado, é o uso intenso dos jogos com a língua, implicando tanto a forma quanto o sentido, para criar trocadilhos, duplos sentidos, efeitos humorísticos, etc. Num nível mais profundo, essa atenção à linguagem manifesta uma característica identitária da cultura francesa,⁴⁷ característica que os estrangeiros, por pouco que tenham contato, *in loco*, com o *french way of life*, não tardam a perceber. A professora, certamente, conhece essa característica e a identifica no texto escolhido para essa atividade. Entretanto, muito frequentemente, o jogo com a linguagem envolve tanto a forma como o sentido, o que só os falantes nativos podem perceber e apreciar em todos os seus matizes. A professora também sabe disso, quando afirma que:

- **P:** *Ça veut dire que la personne qui a écrit ça, elle a répété la négation de manière consciente. Elle savait où elle voulait arriver.*

O efeito humorístico, muitas vezes, pode ser desencadeado, precisamente, pelo entorse deliberado da forma, o que pode produzir o inesperado, de onde jorra o humor. Será da consciência que a professora tem da imbricação entre forma e sentido, neste tipo de texto, que nasce a ambivalência que permeia as indicações da

professora, na atividade que acabamos de examinar? De qualquer maneira, na passagem a seguir, não há nenhuma ambivalência, pois, como veremos, a sequência em questão agora se dirige, sem qualquer ambigüidade, para a manipulação explícita da morfologia do verbo francês:

- **P:** Vous pensez souvent à ce qui va se passer à l'an 2000, ou non? Il ya beaucoup de prévisions, il y a beaucoup de personnes [...]

- **A:** [...]

- **P:** Bon, alors nous devons conjuguer ces verbes-là [...] de conjuguer d'abord ces verbes-là, avant de compléter. Parce que ces verbes-là, ils sont un peu [...], ils sont irréguliers, ils suivent la règle en ce qui concerne les terminaisons, mais il y a quelques irrégularités aux radicales (sic) du verbe

O interessante, no início dessa sequência, é a maneira como a professora introduz o tópico da atividade que ela apresenta, nesse momento da aula, aos aprendizes. De fato, a pergunta com que a professora inicia a atividade não deixa prever que ela se desenrolará em torno da forma. Ao contrário, a professora parece estar solicitando dos aprendizes um pronunciamento de natureza mais pessoal sobre seus planos para o futuro. Parece tratar-se, assim, de uma pergunta que vai iniciar uma troca de interações centradas sobre o significado, o sentido, nas quais os aprendizes serão instados a fazer comentários, dar opiniões, a colocar-se enfim pessoalmente numa troca interativa “real”, não-pedagógica. Entretanto, a continuação da sequência desmente inteiramente o que seu início fazia esperar. Trata-se, na verdade, de uma atividade centrada duplamente na forma, já que, em primeiro lugar, é uma atividade pedagógica bastante tradicional, completar as lacunas de um texto empregando a forma verbal apropriada, e, em segundo lugar, do exame da morfologia do tempo verbal, dessa feita mediante um procedimento arqui-tradicional, a conjugação do verbo no tempo focalizado, neste caso o *futur simple*. Assim, o que está em foco neste momento é a morfologia do verbo e, sobretudo, as irregularidades que essa morfologia apresenta, dor de cabeça tradicional de aprendizes de uma LE morfologicamente rica. Tendo apresentado o tema da formação irregular do verbo francês no *futur simple* a professora sugere um exemplo:

- **P:** Par exemple, le verbe être. Qui est capable de conjuguer le verbe être au futur?

- A: [...]

- P: C'est simplement peut-être la première personne *je serai*. Alors ...

Nesse momento, a professora e os aprendizes conjugam juntos, em coro, o verbo *être* no *futur simple*:

- P e As: *Alors, tu seras, il sera, nous serons, vous serez, ils seront*

- P: Bravo! Alors (comme) vous pouvez voir, si vous vous connaissez la première personne, le reste est facile.

- A: [...]

- P: Tu peux changer les terminaisons n'est-ce pas? Le verbe avoir quel est la première personne du verbe avoir?

Como não se trata de uma pergunta “real”, a própria professora responde:

- P: *J'aurai, tu auras, il aura ...*

Os aprendizes juntam-se à professora e todos, em coro, recitam a conjugação do verbo:

- P e As: *Nous aurons, vous aurez, ils auront.*

Nesse momento, a professora faz uma declaração reveladora, e que diz muito da sua compreensão do que está em jogo nesta sequência da atividade que estamos examinando:

- P: *En réalité, ce n'est pas le verbe lui même, mais si vous voulez faire une prévision [...] faire des hypothèses, c'est nécessaire de connaître les verbes au futur. (A ênfase é minha).*

A professora reconhece claramente que o conhecimento do verbo e da sua morfologia não é o que mais importa quando se trata de abordar o verbo. O que é realmente importante, são as funções comunicativas e expressivas que um aspecto gramatical se encarrega de manifestar. A professora sabe que a gramática e o sentido *não* estão dissociados e *não* são dissociáveis, entretanto, a escolha pedagógica que ela faz, neste momento preciso da intervenção pedagógica, leva-a a optar por um procedimento explícito, dedutivo, em que o aspecto formal é separado do significado, e a manipulação do aspecto gramatical é feita, ainda que pontual e circunstancialmente, abstraída do contexto funcional e discursivo em que o tempo verbal e suas formas estão mergulhadas. O exercício continua no mesmo tom, com a

professora solicitando a recitação de alguns outros verbos como exemplo da conjugação do *futur simple*:

- P: Alors, le verbe aller

A professora e os aprendizes, em coro, recitam a conjugação do verbo. Ao final da recitação, a professora faz uma recomendação aos aprendizes:

- P: Vous avez tous ces verbes-là conjugués à la page treize. Avant ces exercices-là, il y a la conjugaison complète de ces verbes.

O lembrete feito, a professora retoma a recitação verbal, propondo mais um outro verbo:

- P: Et le verbe savoir, hum?

O procedimento se repete, com a professora e os alunos recitando em voz alta todas as pessoas do verbo. O que se passa a seguir é particularmente ambivalente. A atividade hesita entre o exercício formal de preenchimento de lacunas e o apelo à interação comunicativa em que os aprendizes são solicitados a se manifestar de forma mais pessoal, a utilizar o exercício gramatical proposto como “gancho” para a manifestação de projetos futuros em que eles se considerem implicados:

- P: Alors, en l'an deux mille, quel âge

- A: [...]

- P: Complétez

- A: Vingt ans?

- P: Quel âge?

- A: Quel âge?

- P: Complétez la [...] En l'an deux mille, quel âge aurez-vous? Continuez. J'aurai ...

- A: Vingt-huit ...

- P: (completando a frase do aprendiz) J'aurai vingt-huit ans.

- A: Je sais (a professora corrige o aprendiz)

- P: je serai

- A: ingénieur.

- P: Comment imaginez-vous votre vie, hein? Continue.

A sequência reproduzida acima é curiosa. Como indica o pedido da professora, *Complétez*, diz ela, trata-se de preencher uma lacuna utilizando o tempo verbal apropriado ou, ao contrário, de uma atividade aberta, solicitando a participação e a implicação dos aprendizes em termos pessoais? A ambivalência persiste, tanto

mais quanto, em pleno desenrolar da atividade, a professora faz uma pergunta que solicita claramente que o aprendiz exprima um projeto pessoal; *comment imaginez-vous votre vie, hein?* , indaga a professora, pergunta à qual o aprendiz responde dessa forma:

- **A:** Nous aurons, eh,

- **P:** (em tom interrogativo) hein?

- **A:** Quand, je, j'aurai mon diplôme (pausa) d'ingénieur je (pausa). O aprendiz hesita entre duas formas j'aurai/je serai...

- **P:** (em tom interrogativo/encorajador) hum, oui?

- **A:** beaucoup de choses en l'an deux mille [...] avant de travailler tellement pour moi, je (o aprendiz faz uma pausa, hesita, e acaba por arriscar a forma que ele julga apropriada) je serai ...

- **P:** (confirmando o aprendiz) serai [...] e (dirigindo-se aos aprendizes, como que a confirmar a evidência do acerto do aprendiz) Vous voyez?

Como se vê, toda a seqüência gira em torno de um objetivo pedagógico preciso, fazer com que os aprendizes, depois do exame dedutivo, analítico, explícito, do tempo verbal e de sua morfologia, utilizem corretamente o tempo verbal que está sendo objeto de atenção neste ponto da atividade da sala de aula. Ao mesmo tempo, há uma tentativa de implicar pessoalmente os aprendizes nessa atividade que, em princípio, tem como fio condutor a manipulação de um aspecto formal, aspecto esse que permanece sempre no horizonte da atividade, como uma espécie de fronteira que lhe define os contornos e os limites, como se pode ver pela forma como a professora resume e sintetiza os objetivos da atividade em questão:

- **P:** Vous avez la correction de ces exercices à la fin, vous pouvez consulter. Vérifiez, parce que nous suivons ici oralement, il faut consulter la version orthographe, hein? Il y a [...] d'accord? (mudando para o Português) aqui, cê tem mais decoreba, não tem jeito, vous avez déjà compris la [...] vous avez vous connaissez déjà la terminaison, mais les verbes irréguliers sont, nous [...] ça d'abord [...] c'est compliqué, parce que on a besoin d'un certain temps pour mémoriser, pour améliorer "les détails" [...] d'accord? Alors, continuons. (a professora dirige-se a um aluno, indicando um ítem do exercício a ser feito): B.

- **A:** Moi?

- P: Oui.

Nesse momento, há uma modulação na nota dominante do exercício, pois, do exame da morfologia do *futur simple*, a atenção desloca-se para o contexto discursivo e o uso pragmático dos tempos do futuro numa situação de comunicação⁴⁸

:

- P: cette situation-là, c'est une situation formelle ou informelle? [...] c'est quelque chose typique "de" langage... oui. La situation, hein? Je parle de la situation, hein? Quel âge avez-vous? Est-ce que, par exemple, eh, je peux, je peux employer [...] je parle avec un ami, quelqu'un intime, qu'est-ce que vous pensez?

- A: [...]

- P: Oui ou non? Je vais employer le futur?

- A: [...]

- P: En principe, vous pouvez employer [...] n'importe quelle situation, mais ah j'ai vérifié, [...] j'ai vérifié, [...] commence à utiliser le futur proche, mais ce n'est pas tellement proche, langage familier vous comprenez?

Para reforçar a compreensão do contexto de uso dos tempos do futuro, a professora recorre à comparação com o Português:

- P: Eh, [...] c'est que, parfois [...] difficulté en ce qui concerne les verbes irréguliers, j'imagine, c'est comme en portugais, il y a quelques verbes irréguliers ...

A sequência termina com a professora fazendo uma comparação entre os contextos de uso de duas formas verbais que remetem ao futuro, o *futur simple* e o *futur proche*:

- P: Alors, j'imagine [...] c'est beaucoup plus [...] d'employer le futur proche, hein? J'imagine. Évidemment, c'est quand nous employons le futur de l'indicatif, c'est presque comme, eh, quand c'est une promesse, c'est quelque chose que nous, eh, c'est important, vous allez [...] le futur, c'est bien. Si non, c'est possible aussi d'utiliser le, le futur proche. Oui, d'accord? Bon, continuez. Et vous madame Laurence, comment voyez-vous la vie en l'an deux mille?

Nesse momento, tendo recorrido à comparação com o Português, comparação essa mencionada aliás apenas de passagem, já que a professora não faz nenhuma tentativa de detalhá-la ou especificá-la e tendo alertado os aprendizes sobre os contextos de uso das formas do futuro, a atividade, mais uma vez, é modulada na direção do sentido e da implicação pessoal dos aprendizes, com a professora

iniciando uma nova seqüência ao dirigir-se a uma aluna com a pergunta: *comment voyez-vous la vie en l'an deux mille* cuja resposta, pela aluna, oferece à professora a oportunidade de chamar a atenção dos aprendizes, ainda uma vez, para a utilização apropriada do tempo verbal que é o objeto de exame da seqüência inteira:

- A: [...]

- P: Continues [...]

- A: Moi, je savais (sic) en l'an deux mille et je serai vieille

Neste momento, a professora aproveita e retoma a produção da aluna justamente para chamar a atenção dos aprendizes para o tempo verbal e a estrutura da frase em que esse tempo, no caso aqui em questão o *futur simple*, é utilizado:

- P: [...] Je répète ici, c'est facile [...] on utilise beaucoup, vous comprenez? *Quand je serai vieille* [...] pas de problème, d'accord? [...] c'est comme ça que tu vois la vieillesse? C'est comme ça devant la télé, en faisant le [...] oh là là, c'est terrible ça, hein? (dirigindo-se à aluna) oui, je serai...

A aluna aproveita a deixa da professora e tenta completar a frase:

- A: Dans un ...

A professora termina a frase da aluna:

- P: Fauteuil. Comprenez-vous? Alors ...

A seqüência termina com a professora fazendo um comentário e um pedido aos aprendizes. O comentário tem como objeto os eventuais projetos de vida futuros dos aprendizes e o pedido tem como alvo a realização de exercícios que focalizam precisamente o tempo verbal que esteve em jogo durante toda esta seqüência:

- P: La prochaine [...] on va avoir quelques beaux projets, hein? Bon. [...] quelque [...] en l'an deux mille, alors l'an deux mille n'est pas tellement loin, c'est près, hein? Nous imaginons, c'est très près, alors, on va expliquer un peu ce que vous ferez après la Fac, après l'Université, quels sont vos projets, hein? Pour l'avenir, après la Fac, vous aurez déjà avoir terminé la Fac, d'accord? [...] on va faire oralement, mais si quelqu'un veut écrire un peu sur ce thème-là pour pratiquer, vous pouvez le faire à la maison, je corrige, d'accord? Comme je sais que vous avez déjà les résumés à faire (risos) je n'insiste mais au moins ces exercices-là, les exercices de la page onze à la page "quatorze?" et je crois que c'est intéressant de les faire, ça va vous aider à fixer [...] d'accord?

Tendo dado por encerrada a atividade girando em torno da morfologia (e, num plano secundário, do uso) das formas verbais ligadas à expressão do tempo futuro, a

professora inicia uma nova seqüência, cuja exposição, descrição e análise são, como se verá, imprescindíveis para o exame que ora se procede neste capítulo.

- **P:** Alors, on commence. Qui commence? Qui va commencer? Qui va commencer? C'est bien. Tu commences? Qui commencera? (risos) Ah, très bien! Madame a déjà fait le résumé! Très bien! Excellent!

- **A:** Bon, eh, mon activité, c'est une compétition plus ou moins [...] bon, je vais poser un question à un groupe, eh, d'abord le groupe doit choisir un de ces thèmes-là: publicité, généralités, sports...

Como se vê, há uma mudança no tópico da atividade pedagógica, a qual se dirige, a partir deste momento, preferencialmente na direção do sentido, embora a questão da forma nunca esteja muito longe, como se verá. É aqui, assim, que têm início as chamadas “vivências comunicativas”, referidas e comentadas pela professora-sujeito no início deste capítulo, durante a entrevista em que, como se recorda, a professora expõe as idéias que constituem a sua abordagem de ensinar.

- **A:** Et, et, je vais vous poser une question, ce, *cette numéro, comme les questions, oui? Je vais poser une question *à le groupe Qui? Le groupe ne sait pas répondre la question, le groupe peut passer la question à l'autre groupe. Oui? Si le groupe sait la réponse, le, le groupe répond.

Nesse momento, a professora assegura a correção da forma verbal utilizada, reafirmando:

- **P:** Répond.

A aluna repete, *répond*, e continua sua fala:

- **A:** Si non, le groupe *répasser à l'autre groupe (risos) oui? Si le groupe ne sait pas, ah, la réponse, eh, non, le groupe a une autre chance, vous pouvez, ah, eh, eh, ...

A aluna hesita e dirige-se à professora em Português:

- **A:** Pagar uma prova

- **P:** (em socorro à aluna) supprime (sic) une punition.

- **A:** (aproveita a deixa da professora e repete) supprime (sic) une punition. Cette punition *sont de deux types, eh, les punitions sont, ah, ou *une question sur grammaire* ou une question sur le Petit Nicolas. Ça va dépen/ ça va *dépendre de la question, oui?

A aluna parece, neste momento, dar-se conta da forma incorreta do verbo que ela acaba de utilizar **dépendre* e se auto-corrige:

- **A:** Ça va dépendre de la question.

A professora intervém, com um elogio caloroso:

- P: Excellent! Très bien!

- A: (continuando) Mais les questions sur le Petit Nicolas son très faciles.

Há três pontos, nesta seqüência, sobre os quais eu gostaria de chamar a atenção do leitor. Em primeiro lugar, o que chama particularmente a atenção, é o fato de que, mesmo no contexto de um jogo que se quer centrado preferencialmente no sentido, a idéia a respeito da gramática está, como acabamos de ver, claramente associada às noções de falta e punição. Uma resposta não dada é punida com uma questão *gramatical*. É bem verdade que o jogo prevê também uma “punição” de natureza textual, colocando na ordem do jogo um texto, *Le Petit Nicolas*, que tinha sido utilizado pelo grupo como texto de trabalho pedagógico. Mas não é menos verdade o que aparece, em filigrana, na concepção que faz de uma questão gramatical algo ligado à idéia de punição: a gramática é relacionada à idéia de algo possivelmente tedioso, aborrecido, mas também difícil e complicado. Em segundo lugar, é notável o fato de que, nos três momentos, durante a fala da aluna, em que a atenção se volta para a própria língua, em dois deles o foco se concentra precisamente na morfologia do verbo e que, em apenas um momento, a demanda da aluna se volte para o preenchimento de uma lacuna lexical, no momento em que, incapaz de dizer o que pretende em Francês, a aprendiz acaba por recorrer ao Português, fazendo assim, implicitamente, apelo à tradução. Em terceiro lugar, enfim, aparece a característica mais marcante de toda esta passagem. Ainda que o que esteja em jogo neste momento preciso da seqüência que estamos examinando seja uma atividade que pretende dirigir-se ao sentido, à comunicação, à informação, ainda que a referência, nesse momento, se volte para o mundo extra-lingüístico que qualquer língua natural permite nomear e descrever, não é possível deixar de observar que a referência à própria língua nunca desaparece do horizonte dos participantes da intervenção pedagógica, com referências e pedidos explícitos de ajuda metalingüística, o que remete à visão de Besse e Porquier (1984) e Cicurel (1985), da sala de aula como um espaço contratual, engajando aprendizes e professores, em torno do objeto do contrato, a língua-alvo ensinada/aprendida (v. cap. 3, seção 3.1).

Seria sem dúvida simplista pensar que a interação em contexto não-pedagógico, não institucional, não contenha exemplos de atenção à língua e de demanda de ajuda metalingüística da parte do aprendiz não-nativo aos locutores nativos. Entretanto, precisamente porque, nas situações não-pedagógicas, a pressão em direção ao sentido seja maior, mais urgente e mais evidente, a atenção dos participantes da interação se concentre preferencialmente (mas nem sempre exclusivamente) no mundo extra-lingüístico que é o objeto de suas preocupações no momento da interação. De fato, como veremos, a seqüência da passagem que estamos examinando não é particularmente avareza de exemplos de atenção à língua típicos do contexto pedagógico:

- **A:** Les plus simples questions sur le Petit Nicolas. Les questions sur grammaire sont un peu plus compliquées.

No fundo da sala, ouve-se uma exclamação de um aluno, ininteligível; a aluna reafirma, dizendo:

- **A:** Oui, alors, quelle question la ...

A aluna hesita e dirige-se à professora, em Português:

- **A:** Maioria?

- **P:** La majorité

- **A:** la majorité *de les questions sont, eh, ils valent un point

A professora intervém, retificando:

- **P:** Ça vaut

- **A:** (aproveitando a deixa) ça vaut un point, mais il y a quelques questions qui vaut/

A aluna se interrompe, claramente indecisa, e termina por solicitar a ajuda da professora:

- **P:** qui valent

- **A:** (retomando a correção da professora) qui valent (risos)

- **P:** (intervindo ainda uma vez, a propósito do verbo valoir) [...] il vaut [...] du verbe.

- **A:** qui (risos) valent deux points, hein?

Mais uma vez, como se vê, as demandas da aprendiz são predominantemente de natureza morfológica, enquanto apenas uma dessas demandas refere-se a uma

lacuna lexical. De todo modo, os aprendizes têm claramente consciência da importância do uso da língua-alvo em sala de aula, pois a aprendiz apressa-se a lembrar os outros aprendizes que a utilização do Francês durante a realização da atividade é absolutamente obrigatória:

- **A:** Ah, j'ai oublié, il y a/ je, j'ai oublié, il y a une règle très *important: les deux groupes, vous devez parler seulement en français.

Exclamações generalizadas dos aprendizes às quais a aprendiz reage dizendo:

- **A:** Non, ah, vous pouvez entre vous parler comme vous voulez, mais la réponse doit être en français, oui?

No desenrolar da seqüência, vão surgir, como se verá, momentos em que a atenção se volta para a própria língua. As regras do jogo enunciadas, a atividade pode então realmente começar:

- **A:** (dirigindo-se a um outro aprendiz) Vous?

- **A2:** Moi?

- **A:** Oui. Choisis un thème.

- **A2:** Personnalité.

- **A:** Personnalité?

- **A2:** Oui.

- **A:** Choisis un numéro de un à onze

- **A2:** Six, six.

- **A:** Alors, personnalité.

Como se vê, trata-se de uma atividade centrada essencialmente no sentido, pois o que se pede dos aprendizes é que ponham em jogo o seu conhecimento do mundo. No prosseguimento da atividade, entretanto, sua natureza institucional é reafirmada com clareza nas correções seguintes, feitas pela professora:

- **A:** Quels sont les deux plus importantes oeuvres (a professora intervém, corrigindo a pronúncia da palavra oeuvres, correção que a aluna retoma imediatamente, incorrendo, logo a seguir, num outro 'erro', dessa vez de natureza lexical) oeuvres de l'écrivain* Homero?

Como se sabe, a forma **écrivain* não existe; é bastante provável que a aluna tenha produzido essa forma por analogia com a palavra portuguesa *escritor*. Corrigida pela professora, que articula a forma correta da palavra, a aluna acaba produzindo a

forma **écrivieur*, igualmente inexistente. Há aqui lugar para perguntar-se se tais correções, características da situação institucional, poderiam ocorrer na interação não-pedagógica e não institucional. Note-se, a esse propósito, que a emissão defeituosa da palavra *oeuvres*, ou a produção da forma **écrivieur* não implicam quebra importante da comunicação, pois o contexto da frase permite ao interlocutor recuperar sem dificuldades a intenção comunicativa do falante, o que, em princípio, não deveria oferecer oportunidade para intervenções corretivas de eventuais falantes nativos (salvo, talvez, em culturas extremamente atentas à linguagem e à Língua, como a francesa). De todo modo, trata-se, aqui, de situação pedagógica, e a atenção à língua e a correção são traços inequívocos dessa situação.

Mas há um momento em que esses traços mostram-se de forma absolutamente visível e ostensiva, em que ocorre uma inflexão notável no desenrolar da atividade que estamos examinando, a qual, de atividade girando em torno do sentido, desliza de forma espetacular para a própria língua, como se verá na interação reproduzida a seguir:

- A: (a um aprendiz): Choisis un numéro de un à sept:

- A3: un

- A: Un? C'est très facile. Quelle a été la première ville du monde à avoir l'illumination électrique? Si vous chutons (sic), si vous ne répondez pas correctement

- P: (corrigindo) répondez

- A: Répondez pas correctement, le point va à l'autre groupe.

A aluna torna a repetir a pergunta e acrescenta:

- A: Répondez ou repasse

- A4: Répasse

- A: Répasse. Vous *réponde

A forma que surge na interação reproduzida acima, *repasse*, será a causa de uma mudança espetacular na tonalidade da atividade. Até então, como vimos, ela vinha se desenrolando tendo como objeto o conhecimento do mundo que os aprendizes têm. No momento em que a aluna introduz a forma *repasse*, a professora levanta uma dúvida a propósito da própria existência da forma *repasse* e,

conseqüentemente, do próprio verbo *repasser* e dos eventuais significados que ele poderia abrigar:

- **P:** [...] Ce verbe en français, repasser (risos da aluna), será que existe, esse, esse (um aprendiz, ao fundo, repete, repasser) Cela existe (risos; o aprendiz repete, repasser) passe et repasse dans ce sens-là, cela existe? Repasser, dans ce sens?

Essa seqüência de perguntas é dirigida pela professora ao pesquisador, que responde:

- **Ps:** Não sei.

A professora, entre risos, exclama:

- **P:** Ça passe pour vous, ça passe pour vous?

Ao que o pesquisador responde:

- **Ps:** Ça peut aller, oui... Ce serait mieux de dire *de nouveau*

- **A:** (aproveitando a deixa oferecida pelo pesquisador) De nouveau, oui. Alors, vous répondez ou vous ...

Na pausa que segue, a aluna, com o olhar, consulta a professora; esta última, por sua vez, parece retomar a dúvida metalingüística suscitada ainda há pouco pelo verbo *repasser* e responde:

- **P:** [...] seria repasser les vêtements.

- **A:** Ah, é, repasser les vêtements.

- **Ps:** Je connais, dans ce sens même, repasser un vêtement.

A mudança de tonalidade não poderia ser mais espetacular. Durante alguns minutos, uma atividade que vinha se desenvolvendo em torno de conhecimentos sobre o mundo, remetendo portanto ao domínio do extra-lingüístico, volta-se bruscamente para a própria língua. E, curiosamente, essa volta reflexiva brusca, inesperada, sobre a língua, trazida assim à boca de cena do palco interativo, tem lugar pela iniciativa da própria professora, e não dos aprendizes. Além disso, embora o uso do verbo *repasser*, na situação em que ele acontece, não seja adequado, em termos semânticos (note-se, ainda, que este uso é, muito provavelmente, calcado sobre o verbo português *passar*) não provoca qualquer quebra comunicativa entre os aprendizes. Quase certamente, é o sentimento metalingüístico da professora que a adverte da possível inadequação do verbo *repasser* neste contexto específico, e sua

reação, espontânea, é interrogar-se sobre o seu uso. Mas o que chama ainda mais a atenção é o fato de que a dúvida lingüística tenha sido dirigida ao pesquisador presente na sala de aula. Pode-se aqui perguntar: essa dúvida teria sido expressa caso o pesquisador não estivesse presente? Há, ainda, uma outra questão, de natureza um pouco mais obscura: teria a presença do pesquisador na sala de aula concorrido para suscitar, de alguma maneira, a ocorrência mesma dessa dúvida? Como quer que seja, está claro que é o sentimento metalingüístico da professora que é despertado pela ocorrência do verbo na seqüência que acabamos de ver. Mas uma outra questão não pode deixar de ser posta. Numa interação real, em situação não-institucional e não-pedagógica, entre falante nativo e não-nativo, por exemplo, a inadequação semântica de um verbo teria provocado uma volta reflexiva tão espetacular? Provavelmente não. Se a professora manifesta tão livremente suas dúvidas de natureza propriamente lingüística, se ela se sente à vontade para expressá-las, é porque, justamente, é a própria natureza da situação pedagógica que permite que essas dúvidas sejam colocadas como o são, é o caráter contratual da sala de aula de LE que legitima a expressão dessas indagações, ainda que elas não sejam provocadas, como é o caso na seqüência que acabamos de ver, por uma quebra ou perturbação no fluxo da interação.

O foco na forma vai aparecer ainda uma vez, mas, desta feita, por iniciativa dos próprios aprendizes.

- A: Alors (dirigindo-se a um aprendiz) vous. Un numéro de un à quatorze.

- A5: Treize.

- A: Treize? (como que refletindo) treiiiize ... Bien. De quelle période de l'ère (je ne sais pas si c'est correcte) de l'ère mézosoïque

Uma aluna, ao fundo, intervém, indagando em Português:

- A5: A era mesozóica?

- A: Oui. Dans quelle période de l'ère mésozoïque (a aluna interrompe-se e, em tom interrogativo, dirige-se à professora) a eu lieu (tendo recebido sinal afirmativo, ela prossegue, escandindo as palavras) a-eu-lieu la séparation entre l'Amérique et (risos dos aprendizes) l'Amérique du Sud et l'Afrique (risos ainda mais fortes).

Uma vez formulada a questão, a aluna tenta explicitá-la com mais detalhes:

- **A:** Alors, vous, vous savez que les deux continents eh, ont passé, étaient ...

A aluna interrompe-se, aparentemente embaraçada diante da escolha do tempo verbal, mas vários aprendizes asseguram a compreensão do enunciado exclamando ao mesmo tempo:

- **As:** âhã, âhã.

A aluna, segura agora da compreensão, pelos aprendizes, do seu enunciado, mostra essa compreensão exclamando:

- **A:** Ahn. (continuando) mais ils sont séparés. Ça, ça, ça a eu lieu dans une période de l'ère mésozoïque. Quel est *le période? Eh, (a) crétáceo (b) triássico (c) jurássico. Si vous répondez, eh ...

A aluna hesita, indecisa. A professora, intervém, completando, quase, o enunciado:

- **P:** incorrect ...

- **A:** (retomando a deixa da professora) incorrectement, le point est [...]

Como se recorda, faz parte das regras do jogo estabelecidas pela aluna que conduz a atividade que perguntas respondidas de maneira incorreta serão “punidas” seja com uma questão relativa ao texto utilizado como leitura no programa, seja com uma questão relativa a um aspecto gramatical da língua. É exatamente a segunda alternativa que vai ser posta em jogo neste momento da atividade, com a aluna começando por relembrar aos aprendizes o tipo de punição adotada:

- **A:** Chaque question a, a, une punition. Pour cette question-ci, la punition c'est grammaire, ce n'est pas le Petit Nicolas (risos da professora e dos aprendizes; como a questão não teve resposta, a própria aluna encarrega-se de respondê-la):

- **A:** Alors, c'est *le période jurássico. Oui, la répon/ (risos) alors, la grammaire.

É aqui, então, que, trazida à cena, dessa vez pela iniciativa dos próprios aprendizes, que a questão gramatical vai ocupar por um momento o centro das atenções:

- **A:** Vous devez choisir un représentant du groupe pour, pour, parce qu'il faut écrire au tableau. Eh, vous devez passer eh, cette phrase, eh, vous devez change, eh, comme si la [...] était il, comme ça ...

- **A6:** Il?
- **A:** Oui. Ce sont mes lunettes. Ce sont ses lunettes.
- **A6:** Ah.
- **A:** Vous devez choisir un représentant.
- **A6:** Ah! Ce sont mes lunettes. Il ...
- **A:** Non, non, non. Ce sont mes lunettes ...
- **A6:** ce sont ces ...
- **A:** Vous devez, non, non, non ...

Após alguns instantes de discussão entre os aprendizes, a professora intervém, retomando a palavra para esclarecer o motivo aparente da confusão que se instalou entre os aprendizes:

- **P:** Elle a choisi un mot compliqué; c'est un mot qui apparaît toujours au pluriel
Ao que os aprendizes retrucam exclamando, ao mesmo tempo:
- **As:** Ah, bon! C'est compliqué! Ah!
- **A:** (retomando a condução da atividade) Ah, ce n'est pas compliqué.

Esse é um episódio muito interessante do desenrolar da atividade que estamos examinando e isso por duas razões. Em primeiro lugar, trata-se do primeiro momento em que uma questão de natureza formal, gramatical, aparece, nas interações que temos analisado até aqui, trazida à atenção do grupo pela iniciativa dos próprios aprendizes. Não se trata, assim, da exposição de uma regra pela professora ou de um exercício formal solicitado igualmente pela professora e que os alunos executam mais ou menos passivamente. A questão da substituição, no eixo paradigmático, dos *adjectifs possessifs mes tes ses* é desencadeada e posta em discussão pelos próprios aprendizes, o que, como se viu, desperta de imediato um vivo debate entre eles a respeito da forma apropriada. Entretanto, e este é o segundo ponto sobre o qual importa chamar a atenção dos leitores, em razão da escolha lexical feita pela aluna, a palavra *lunettes*, a atividade, concebida para fazer praticar a substituição paradigmática dos *adjectifs possessifs*, acaba redundando, de forma certamente não prevista pela aluna que comanda a atividade, numa explicitação formal que nada tem a ver com o propósito da atividade tal como ela parece ter sido planejada. Com efeito, diante da discussão suscitada pela palavra *lunettes*, a professora intervém para explicitar uma informação sobre um item lexical, o qual, pela marca da pluralidade

que ele transporta, restringe a escolha da substituição paradigmática dos adjectifs possessifs ao domínio da pluralidade: assim os aprendizes não podem escolher dizer **mon lunettes*, **ton lunettes* ou **son lunettes*.

A reação de surpresa, manifestada nas exclamações que acompanham a explicitação da professora a respeito da marca da pluralidade da palavra *lunettes*, mostra claramente que essa é uma informação inteiramente nova para eles. A confusão que se instala, a discussão que se engaja, contrastam vivamente com a previsibilidade, a recepção passiva, por parte dos aprendizes, que são o tom dominante nas atividades de natureza gramatical iniciadas pela professora, como vimos há alguns momentos atrás. A intervenção da professora, nesse momento, é providencial e vem perfeitamente a calhar, pois, detentora de um saber que, neste momento específico da atividade pedagógica, os aprendizes não detêm, sua intervenção acontece num instante cognitivamente muito rico, já que ela é geradora de informação nova, e, o que é melhor, suscitada por uma demanda surgida dentre os aprendizes, mesmo que essa demanda não tenha sido claramente explicitada e formulada.

Dois outros exemplos, pertencentes ainda à seqüência que estamos examinando, podem ajudar-nos a revelar a natureza da interação pedagógica que está se desenrolando aqui. Continuando com a atividade tendo como tema o conhecimento do mundo, a aluna condutora do exercício propõe uma nova rodada de questões:

- A: Alors, l'autre groupe. Vous avez trois numéros. *Qui pays ont part/

Nesse momento a professora interrompe a aluna para corrigir a utilização do pronome interrogativo: *quels* pays, diz ela; a aluna prossegue, retomando a correção da professora:

- A: Quels pays ont participé de la guerre de cent ...

- As: La France et l'Angleterre

- A: Oui, c'est correct.

Num outro momento, a aluna tinha empregado corretamente o pronome interrogativo *quel* como se vê nesta seqüência:

- A: Vous savez Géographie? (risos da professora e dos aprendizes) si vous savez c'est facile. Quel est le pic le plus haut en Brésil?

A oscilação observada deve-se, sem dúvida, ao caráter flutuante da interlíngua dos aprendizes. Por outro lado, é possível fazer a hipótese de que, nessa flutuação, esteja presente a influência da estrutura da frase interrogativa em Português, já que, em nossa língua, soa natural dizer *qual* é o pico mais alto do Brasil, mas, embora se possa perguntar *quais* países participaram da guerra dos cem anos, é previsível que o falante nativo do Português inicie espontaneamente a pergunta dizendo *que países* ... Mas o que é ainda mais interessante é observar como, em plena interação portando sobre o conhecimento do mundo, a aluna introduz uma demanda sobre a língua. De fato, antes de enunciar a pergunta sobre a Guerra dos Cem Anos, a aluna, que, como mostra a expressão de sua dúvida, conhece a forma exprimindo a singularidade no caso da palavra *pays*, consciente, portanto, da presença do grafema <s> na ortografia dessa palavra, consciente igualmente de que este grafema marca a noção de pluralidade — na língua escrita, bem entendido — em Francês, hesita, entretanto, sobre a forma indicadora da pluralidade no caso desta palavra em particular. Confusa, ela indaga à professora:

- A: Le pluriel de pays?

- P: Pays? Ahn?

- A: (repetindo a pergunta) le pluriel de pays.

É revelador surpreender nesta curta sequência a natureza profunda da situação institucional, da intervenção pedagógica, quando se trata do ensino/aprendizagem de LE. No preciso momento em que a interação está voltada substancialmente para o conhecimento do mundo, para o mundo extra-lingüístico, a aluna coloca em cena uma indagação que faz a sequência interativa deslizar para a língua e, mais ainda, já que não se trata de uma indagação de natureza lexical, para o caráter propriamente formal da língua. Essa sequência é ainda mais reveladora devido ao fato de que nem a professora, nem os aprendizes, estejam tratando, no momento em que a pergunta é feita, de qualquer coisa relacionada com a forma, com a gramática. Ao contrário, como se viu, a animada interação que está tendo lugar centra-se toda ela no sentido, no significado, no conhecimento do mundo. Ainda uma vez, a conclusão se impõe: se, em plena interação comunicativa versando sobre as coisas do mundo, a aluna,

espontaneamente, não se sente constrangida em colocar uma demanda sobre a língua, é porque ela *sabe* que essa demanda está inteiramente de acordo com a natureza contratual da sala de LE, que a pergunta sobre a língua inscreve-se com naturalidade na própria especificidade da intervenção pedagógica quando se trata do ensino/aprendizagem de línguas, quer se trate de LE, L1 ou L2.

É a partir desta concepção da intervenção pedagógica que as correções da professora podem ser compreendidas. Uma correção, não importa de que natureza, fonológica, gramatical, lexical, que na interação não-institucional, não-pedagógica, e, dependendo da cultura de cada povo e do lugar e do espaço que a Língua e a linguagem nela ocupam, poderia ser considerada uma impertinência mais ou menos grave ou uma quebra perturbadora dos princípios cooperativos que ajudam a sustentar a interlocução, é, na sala de aula de línguas, perfeitamente tolerada. Na verdade, mais do que isso: aceita de fato e de direito. É assim que, no centro de uma animada discussão sobre os filmes da trilogia inspirada nas cores da bandeira francesa, do cineasta polonês Kieslowski, uma aluna, ao pretender enunciar a sua intenção de assistir a um dos filmes mencionados, hesitante face à propriedade do tempo verbal a empregar, acaba por recorrer ao auxílio da professora:

- A: Je le verrais/ verrai?

- P: Je le verrai

- A: (repetindo) Je le verrai.

- P: Oui.

É nesse mesmo sentido que a hesitação diante do pronome interrogativo volta a aparecer e é mais uma vez corrigida:

- A: Alors, personnalité, numéro ...

- A7: dix.

- A: Que peintre

- P: (corrigindo) Quel peintre

- A: (produzindo as duas formas) Que/quel peintre (risos da professora) espagnol a inauguré le cubisme avec son *écran "Les Demoiselles d'Avignon"?

Como se vê, a reincidência de um aspecto da interlíngua e a reiteração corretiva por parte da professora são incorporados tranquilamente à interação,

justamente porque são aceitas como parte do contrato tácito existente entre a professora e os aprendizes. Mas a mesma seqüência na qual uma troca interativa se concentra, por um momento, sobre um aspecto da língua, a distinção *verrais/verrai* oferece igualmente a oportunidade para uma amostra do quanto a interação em sala de aula pode ser capaz de gerar interações espontaneamente não-pedagógicas e não-institucionais, em que os aprendizes, sem deixar de serem aprendizes, colocam-se também como locutores “reais” expressando opiniões sobre as coisas do mundo “real”:

- **A:** Quelle est la trilogie des films français qui a le nom des couleurs crééé par le cinéaste polonais Cristophe Kieslowski [...] cette année?

Os aprendizes falam ao mesmo tempo; ao fundo, alguém tenta se manifestar e a A. reage, exclamando;

- **A:** Comme?

- **A8:** “Bleu”, “Blanc”, “Rouge”.

- **A:** Oui, c’est correct.

- **P:** (intervindo) la traduction du portugais c’est différent.

- **A:** Oui, c’est différent.

- **P:** Et en français ils ont maintenu.(dirigindo-se a um aprendiz) vous avez déjà vu ces films-là?

- **A8:** Oui

- **P:** Oui.

- **A8:** Excellent.

- **P:** Excellent.

- **A:** J’ai vu “Rouge”et je n’ai (risos) rien compris.

- **P:** Non?

- **A:** “Rouge”, non, le, j’ai vu “Bleu”, “Bleu”. J’ai compris rien.

- **P:** [...] le temps pour que l’autre jour je (veux?) revenir [...] c’est intéressant de discuter ces films-là. Alors ...

- **A8:** (insistindo sobre a referência ao filme) “Rouge”, c’est le *mieux.

- **P:** C’est le meilleur? Ah, c’est le plus facile à comprendre.

- **A8:** Oui.

- **A:** Je le verrais/verrai?

Como se vê, por um breve momento, a interação se desloca espontaneamente para as coisas do mundo e, nesse curto instante, os aprendizes, mais do que aprendizes, são propriamente locutores, colocando-se na condição de intersubjetividade própria da comunicação lingüística (Benveniste, 1966). Mas a mesma seqüência que transporta a interação para o significado e o sentido contém um exemplo igualmente significativo de como, na sala de aula, a interação sobre o sentido e o significado e a interação sobre a língua e a forma se imbricam e se mesclam, fazendo ambas parte do universo total da sala de aula de LE. É interessante notar, além disso, que, a correção não-pedagógica e não-institucional feita pela professora, sobre o par *mieux/meilleur* não é, aparentemente, notada pelo aprendiz, que não a repete, nem a incorpora na sua resposta à observação da professora, certamente pelo fato de que a atenção, tanto dos aprendizes quanto da professora, esteja fortemente voltada para a comunicação dos significados que estão sendo veiculados.

Não seria difícil continuar a enumerar exemplos como este, ao longo da intervenção pedagógica que estamos examinando. Mas como não se trata aqui de um investigação de natureza quantitativa e sim de uma investigação de caráter descritivo-interpretativo, seria ocioso prosseguir na enumeração de evento após evento, pois estamos à procura do evento significativo que, exposto ao escrutínio e à análise críticos do pesquisador, sejam capazes de revelar-nos à natureza da condução da intervenção pedagógica conduzida pela professora-sujeito desta pesquisa. Neste caso, os eventos que analisamos até aqui são mais do que suficientes para que possamos, numa síntese final, retiramos as conclusões que se configuram no que examinamos até este momento. É a esta síntese final que convido agora os leitores.

4.3. CONCLUSÕES PARCIAIS

Antes de mais nada, devo insistir num ponto que considero importante, ainda que muitos possam considerá-lo óbvio, até mesmo um truísmo. Num trabalho desta natureza, não se trata de julgar a prática da professora, de atribuir juízos de valor, ou

repreender o processo das escolhas que a professora adota no correr da sua intervenção pedagógica. Trata-se, não de julgar, mas, isto sim, de compreender. E esta compreensão só poderia ter lugar de forma mais inteira se o *fazer* da professora-sujeito desta tese fosse colocado lado a lado e confrontado com o seu *dizer*. Neste sentido, a decisão de entrevistar a professora-sujeito revelou-se rica de conseqüências para a compreensão não só da sua abordagem de ensinar, da concepção do que significa para ela ensinar uma LE, da visão que ela faz-do que seria o estado ótimo do ensino/aprendizagem na sala de aula de LE, mas também do seu fazer pedagógico e das escolhas que ela realiza na concretude da sala de aula real. É certo que essa entrevista surgiu como uma conseqüência *ad hoc* da própria intervenção da professora ao lhe ser apresentada uma versão inicial deste texto, como já disse em outro lugar desta tese (v. cap. 1, seção 1.10). O caráter *ad hoc* desta entrevista não elimina ou invalida, entretanto, a importância que ela tem para a compreensão do dizer e do fazer da professora-sujeito e, certamente, dos hiatos, das lacunas e das eventuais discrepâncias que existem no espaço que separa o dizer do fazer. É assim, portanto, no espírito e no intuito da compreensão de um dizer-fazer surgidos de uma experiência profissional longa e rica, que as considerações que se seguem devem ser lidas. E é por essa história profissional que eu desejaria começar.

A riqueza dessa história profissional é, sem dúvida, uma das características mais evidentes da entrevista conduzida com a professora-sujeito. Com efeito, iniciando a sua vida profissional nos anos setenta, a professora teve a oportunidade de viver todas as transformações sofridas pelo ensino-aprendizagem de LE nesses últimos vinte e cinco anos da história da nossa área, não só no que diz respeito à reflexão teórica elaborada a respeito desse ensino/aprendizagem ao longo desse tempo, mas, sobretudo, no que concerne o impacto sobre as práticas da sala de aula causado por essas transformações. De fato, a leitura das declarações da professora-sujeito desta tese revela uma profissional que demonstra uma clara compreensão do significado dessas transformações e a capacidade de considerar, em retrospecto, de um modo crítico, o desenrolar de sua história individual, particular, de vida

profissional, correndo paralelamente ao desenrolar da história das idéias na Lingüística Aplicada. Essa história profissional, conjugada a uma nítida compreensão das questões que importam no ensino/aprendizagem de LE fazem da professora-sujeito desta tese (e da sua abordagem de ensinar) uma personagem muito mais rica e complexa do que a primeira versão deste trabalho deixava entrever. A sua visão do que deve ser uma intervenção pedagógica voltada para o aprendiz aparece de forma muito precisa, por exemplo, quando a professora declara que “a prática pedagógica, ela tem que ser boa pro aluno, ela não tem que contemplar só, eh, a opinião do professor, ela tem que ser efetiva pro aluno”. Ao mesmo tempo, ainda que se possa considerar a concepção da questão da funcionamento cerebral e da divisão de tarefas entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro que estão na base da sua concepção do lúdico, da subjetividade, da intersubjetividade que presidem a comunicação na sala de aula de LE, como uma visão excessivamente simplificada e simplificadora desse órgão imensamente complexo que é o cérebro, não se deixará de reconhecer o quanto essa concepção é geradora de procedimentos e escolhas pedagógicos potencialmente muito ricos para uma intervenção pedagógica que pretenda instigar e promover a apropriação da língua pelos aprendizes.

É esta concepção que, de fato, permeia todo o dizer da professora e que funda, inclusive, o estado ótimo da sala de aula de LE, tal qual a professora o concebe. Nesse estado ótimo, a sala de aula não deve parecer uma sala de aula, até ao ponto de fazer o aluno esquecer das circunstâncias institucionais que delimitam e envolvem a intervenção pedagógica, como diz a própria professora “o aluno, quando ele fala, numa situação que ele vive, ele se coloca como pessoa, e daí a vontade de se comunicar, *ele esquece que tá num curso*”. A concepção que a professora tem da relação entre forma e sentido, por outro lado, demonstra, da mesma forma, uma consciência da existência dessa dicotomia e uma vontade de apagamento e de superação dessa oposição artificial que separa arbitrariamente as duas faces de uma mesma moeda. Mas no intervalo que separa o dizer e o fazer da professora, no

espaço que se abre entre a fala e a ação da professora é que surgem a ambigüidade e a ambivalência.

Com efeito, os momentos em que a professora chama a atenção dos aprendizes sobre a forma são caracterizados por uma forte separação entre forma e sentido, a forma sendo examinada quase que inteiramente abstraída das suas relações com o sentido. É bem verdade, entretanto, que, em certos momentos, como no caso da menção aos usos do *futur simple* e do *futur proche*, como vimos, existe a preocupação com a contextualização desses usos, com a imersão dessas expressões do tempo futuro nas intenções comunicativas e expressivas dos locutores. Mas o que chama a atenção do observador é que tanto o exercício pedagógico quanto a referência ao uso contextualizado lançam mão de um procedimento pedagógico perfeitamente tradicional, qual seja, o da exposição explícita da regra e de comentários sobre ela feitos pela iniciativa exclusiva do professor. Nesse sentido, a escolha da professora recai sobre o foco nas formas, tal como definido por Long (1991) e Long e Robinson (1998), isto é, uma atenção à forma que não é provocada por nenhum evento interno ao desenrolar dos eventos da sala de aula, como uma quebra na comunicação, que poderia ser aproveitada pelo professor, nesse momento específico, para uma explicitação do aspecto formal envolvido, ou por uma demanda de explicitação formulada pelos próprios aprendizes. Nesse sentido, a opção da professora assume, no continuum dos procedimentos de chamada à consciência e atenção à linguagem, a posição do ponto mais extremo, que é o da intervenção explícita, mediante a exposição e o comentário sobre a regra.

Há aqui, um ponto a esclarecer, a fim de evitar possíveis mal-entendidos. Não desejo deixar entender que o recurso à explicitação deliberada da regra, por ser um procedimento tradicional, seja algo a ser banido decisivamente da sala de aula de LE, sob o argumento de que este é um procedimento tradicional. Esta seria, a meu ver, uma justificativa pouco consistente, e, certamente, empobrecedora para a prática pedagógica na sala de aula de LE. O que, a meu ver, é importante ressaltar é a ambivalência que permeia o dizer da professora, quando contraposto ao seu fazer. Se,

efetivamente, quando se trata do que a professora chama de “vivências comunicativas”, do investimento na iniciativa dos aprendizes, da iniciativa de passarlhes a palavra, de estimular o seu senso de autonomia, a ação da professora revela uma sintonia adequada entre o seu falar e o seu dizer, a escolha dos procedimentos no que diz respeito à atenção e à reflexão sobre a forma, por outro lado, indicam instâncias muito mais próximas das opções tradicionais, do que a própria professora desejaria, provavelmente, admitir. Com efeito, ainda que a professora argumente por uma não-separação entre forma e sentido, como se viu na entrevista, os procedimentos aqui examinados mostram que essa separação acaba finalmente se dando. Não que essa cisão seja, em si mesma, um mal, como acabei de dizer, mas sem dúvida, ela é, do ponto de vista cognitivo do aprendiz, muito pouco exigente. Isto quer dizer que a exposição de regras, explicitadas pela iniciativa exclusiva do professor termina por ser cognitivamente pouco desafiadora para o aprendiz. A explicitação vem de cima e de fora, oferecida pelo professor como parte de um programa previamente formulado, sem que o aprendiz se sinta cognitiva ou afetivamente implicado. Nesse aspecto, as exigências da situação institucional, tais como programas, ementas e calendários de curso não são sem incidência na escolha desse tipo de opção. Por outro lado, é possível ver, na escolha da professora-sujeito desta tese, de um determinado tipo de tratamento da forma, uma crença profunda nos poderes do saber explícito, quando a professora, como se recorda, ao explicitar a construção da frase restritiva *ne ...que*, diz aos aprendizes: *Si vous êtes capable de comprendre vous êtes capables d'utiliser (cela)*.

Ora, a evidência disponível até o momento, como espero ter mostrado no segundo e terceiro capítulos deste trabalho, não parecem sustentar um poder e um alcance assim tão amplos ao aprendizado e ao saber explícitos. Nem tudo que compreendemos (e, portanto, sabemos) sobre os fatos da língua, tanto na L1 quanto na LE, é transferível para o domínio do uso e da apropriação. Isto pode significar que conhecimentos existentes na consciência do aprendiz como saber explícito podem jamais ser incorporados à interlíngua como saber implícito. O inverso, isto é, que

conhecimentos implícitos nunca revistam a forma de uma proposição explícita, pode também ocorrer. No momento, não é este o ponto sobre o qual desejo chamar especialmente a atenção dos leitores. O que interessa notar aqui é que a professora enuncia essa declaração em plena atividade pedagógica, totalmente imersa em seu fazer, sem que nenhuma demanda prévia tenha solicitado dela uma parada reflexiva sobre o conteúdo deste enunciado. Essa declaração surge assim espontaneamente, e podemos assim, legitimamente, indagar-nos se ela não corresponde, de fato, à crença mais profunda da nossa professora-sujeito.

Não devemos esquecer, por outro lado, o momento em que a professora, ao comentar as relações entre texto e contexto, forma e sentido, utiliza a imagem da casa e configura essa imagem usando a expressão “chegar mais perto” o que, nas palavras da própria professora, constitui o momento em que o aprendiz “vai ter a gramaticazinha dele, de preferência textual, *mas também tem o momento que você retira e trabalha isoladamente*”. Esses momentos de abstração do texto e do contexto corresponderiam aos momentos em que a reflexão gramatical aparece, de fora e do alto, como evento exterior, solicitado mais pelo programa do que pela demanda dos próprios aprendizes? É o que a análise dos dados me leva a pensar. Essa, certamente, é uma opção pedagógica legítima, ainda que a mais tradicional, quando se trata de despertar a atenção dos aprendizes para um determinado aspecto formal da LE, mas certamente, como vimos na conclusão do terceiro capítulo deste trabalho, não a única. O confinamento a um certo tipo de procedimento, cognitivamente pouco desafiador, quando se trata dos aspectos gramaticais da língua-alvo, contrasta fortemente com a incitação à tomada da palavra, à interação comunicativa, à imaginação, que tivemos a oportunidade de observar no exame dos dados da sala de aula ao longo deste capítulo. O que se impõe ao observador, finalmente, é uma clivagem em que o dizer da professora contrasta ambigualmente com certos aspectos do seu fazer. Tudo se passa como se, diante da gramática, não houvesse território mais seguro do que o recurso aos procedimentos consagrados e garantidos pela tradição.

Entretanto, a ambivalência aqui observada não é, de modo algum, uma característica apenas idiossincrática, individual, particular, da professora-sujeito desta tese. Ela reflete, mais do que um traço de uma individualidade particular, o desconforto de um momento na história do ensino de línguas em que a gramática e o seu ensino, a atenção à forma, após um tempo de ostracismo e marginalidade, voltam a ocupar o centro das atenções daqueles que se preocupam com a pedagogia das línguas. A gama de possibilidades oferecidas à atenção à linguagem e ao despertar da consciência mostra que o caminho dos *tentative grammarians*, como diz Stern (1992), não é particularmente fácil. Estes últimos, recusando-se a ver no ensino da gramática um luxo ocioso ou uma preocupação desprovida de sentido, interrogam-se quanto às possibilidades, teóricas e prático-pedagógicas de integração entre a forma e o sentido. O caminho que vai da teoria à prática pedagógica nem sempre está livre de ambigüidades e ambivalências, especialmente numa época como a nossa, de tantas e tão rápidas transformações. A questão do ensino da gramática interroga cada professor de LE que se dispõe a refletir seriamente sobre suas práticas de sala de aula e incita a uma reflexão de caráter mais geral sobre a natureza desse ensino. E é, pois, com algumas observações nessa direção que eu gostaria de encerrar este texto.

CAPÍTULO 5

OBSERVAÇÕES CONCLUSIVAS

O mundo de Philaminte e Bélise, as burguesas pretensiosas ridicularizadas pelo riso de Molière, há muito deixou de existir. Na outra ponta da estratificação social, a sociedade cortesã da Versalhes do século XVII, com suas intrincadas fórmulas de etiqueta, suas complicadas regras de precedência hierárquica estabelecida de acordo com os graus de *quartier* de nobreza e de antigüidade da árvore genealógica familiar, suas surdas disputas travadas pelo favor real em torno de um Luis XIV que soube, como talvez nenhum outro monarca de seu tempo, fabricar uma certa imagem de si mesmo, vive hoje apenas nas evocações da correspondência de Madame de Sévigné, da princesa Palatina ou das memórias do duque de Saint-Simon, e o nome de Vaugelas é apenas um verbete no *Dictionnaire Robert des noms propres*.

Mas, num outro sentido, o século XVII ainda vive, transfigurado, neste nosso século XX agonizante. Com efeito, esse dramático século XVII, século da devastadora guerra dos Trinta Anos, século que assiste ao início da irreversível decadência das potências ibéricas e à ascensão das novas potências construídas pela acumulação mercantil do capital, como a Inglaterra e sobretudo a Holanda, século da angústia e do dilaceramento barrocos, é também, e sobretudo, o século da constituição da Filosofia dos Modernos, da grande Revolução Científica, da “liquidação de uma visão da natureza e do lugar do homem na natureza, que tinha raízes antiqüíssimas”(Rossi, 1992, p. 31), do pensamento de um “proto-iluminista” (Gray, 1999) como Espinosa e sua grande *Ética*, que estão na origem e na raiz do nosso mundo contemporâneo. Mas, ainda num outro sentido, este último muito concreto, é possível dizer que o século XVII ainda vive e pulsa. A obstinação pedagógica de Philaminte, demonstrada pelas trinta aulas administradas a Martine sobre a impropriedade de se ter *pas* e *rien* juntas na mesma frase e a conjugação correta do presente do indicativo do verbo *avoir*, é o exemplo de uma concepção pedagógica, de uma abordagem de ensinar línguas que atravessou, quase incólume,

esses trezentos de história do ensino de línguas, resistindo bravamente a todas as mudanças que essa história registrou, a partir do final do século XIX até os nossos dias. Materializada pela Metodologia Tradicional da gramática e da tradução, essa abordagem de ensinar vive ainda hoje, de uma maneira ou de outra, nas salas de aula de LE brasileiras e, bem provavelmente, nas salas de aula de LE de muitas outras partes do mundo ocidental. Entretanto, se a abordagem de ensinar de Bélise e Philaminte terminou por impor-se como hegemônica, ela não foi, de forma alguma, a única. Ao seu lado, e correndo à contracorrente da tradição hegemônica, uma outra tradição se formava, constituindo o outro projeto pedagógico, centrado na comunicação e na interação, de que falam Besse e Porquier (1984). Assim, é preciso lembrar que, se o século XVII é o século das Philamintes e Bélises, ele é também o século de Comenius e da sua *Didactica Magna*. Este trabalho, assim, tendo começado pela evocação do registro da tradição dominante, só poderia ter uma continuação adequada se ele se reportasse também à constituição dessa outra tradição, a qual, como vimos, está igualmente presente na história do ensino de LE ao longo desses trezentos anos, ressurgindo periodicamente, sob várias formas, mas que conservam, todas, uma referência comum à interação e à comunicação. Por outro lado, estou plenamente persuadido, em acordo com Stern (1983), que a dimensão histórica é uma dimensão essencial, e ainda relativamente negligenciada, da Linguística Aplicada. A referência à História do ensino de línguas é fundamental para o resgate e a constituição de uma memória intelectual e profissional, que nos capacite a pôr metodologias e métodos no fluxo do seu desenvolvimento histórico, ajudando-nos assim a formar uma consciência crítica em relação ao que nos é apresentado como novidade e panacéias definitivas no domínio da nossa disciplina. Foi o que tentei fazer no desenvolvimento do primeiro capítulo deste texto.

Por outro lado, parece-me claro, ao seguir esse desenvolvimento histórico, que os dois grandes projetos pedagógicos, durante boa parte de sua história, nunca desenvolveram uma reflexão teórica inteiramente explícita e explicitada sobre os fundamentos que organizavam os procedimentos que eles preconizavam para a sala de aula de LE. Esses procedimentos, que não chegavam a integrar um corpo teórico

sistemático e coerente, remetiam, de forma *implícita*, às concepções que hoje denominamos como aprendizado explícito e implícito e saber explícito e implícito. Mesmo uma metodologia surgida em pleno século XX, como a metodologia áudio-oral, de inspiração americana, com sua insistência nos exercícios estruturais e na recusa da explicitação gramatical, não incorporou uma elaboração teórica explícita sobre o apelo que essa metodologia fazia, de forma subjacente e indireta, ao aprendizado e ao saber implícitos. Coube a Stephen Krashen o mérito de articular esses conceitos, aplicados ao caso do ensino/aprendizagem de L2/LE, na sua dicotomia aquisição/aprendizagem. Assim fazendo, este pesquisador colocou na agenda da Linguística Aplicada, no domínio do ensino/aprendizagem de línguas, questões com as quais a prática pedagógica já lidava desde há muito. O impacto heurístico da hipótese do Insumo é, sem dúvida, inegável. A dicotomia assim proposta gerou debate e discussão, arregimentou corações e mentes dispostos a defender suas respectivas posições e gerou uma infinidade de argumentos e contra-argumentos a favor ou contra a concepção proposta pela visão krasheniana a respeito de como os humanos (especialmente os humanos adultos) adquirem uma língua outra que não a sua L1.

Mas o que esse debate recolocou em discussão, de uma forma nova, foi, de fato, uma antiga discussão, que diz respeito à oposição entre saber *a* língua e o saber *da* língua ou *sobre* a língua (Lemos, 1991). Esta oposição nos coloca diante do mistério mesmo que envolve a linguagem, as línguas naturais e, sobretudo, o uso que delas fazem os humanos. De fato, como bem nota Lemos, o estudante que pretende tornar-se físico (ou biólogo, químico, botânico, para dar outros exemplos ligados às Ciências da Natureza) ao começar seus estudos na especialidade que escolheu, detém um certo saber, variável segundo os indivíduos, da área do conhecimento escolhida. Dos estudantes da linguagem, ao contrário, não se pode dizer que eles sabem a língua um pouco, da mesma maneira que se diz que alguém sabe um pouco de Mecânica ou Matemática. Pelo contrário, poder falar uma língua, escreve Lemos, “é saber essa língua, saber esse considerado à parte do escrever. É, por isso mesmo, que não se pode dizer que quem não sabe escrever, ou por ser analfabeto ou por ter dificuldades

para redigir, não saiba a língua” (p. 8). Possenti (1996) expande essa noção do saber a língua ao saber a gramática dessa língua, quando escreve que “saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática”(p. 30). Sem dúvida: a criança que começa o seu processo de escolarização *conhece* e *sabe* a sua L1, cuja aquisição começou muito antes do início do processo de escolarização formal. Mas para o adolescente e o adulto que se defrontam pela primeira vez com uma língua outra, que, em certos casos, pode lhes ser inteiramente desconhecida, a situação é diferente. Desprovidos desse saber internalizado que garante a cada um de nós o uso de nossas L1s, eles não conhecem nem sabem essa língua outra com a qual se defrontam e que lhes aparece, na sua materialidade sonora, como uma muralha indevassável e intransponível, gerando, muitas vezes, sentimentos de angústia e frustração. Mas, a esse não-saber vem acrescentar-se um paradoxo, que constitui toda a especificidade, dificuldade e desafio do ensinar/aprender uma LE na sala de aula, mediante a intervenção pedagógica. A língua-alvo que se deseja ensinar-aprender é ao mesmo tempo o *objeto* do aprendizado, o objeto de desejo do conhecimento, e o *meio* pelo qual esse aprendizado tem lugar. Enfim, ao contrário do ensino das outras disciplinas do currículo escolar, que podem contentar-se com o domínio de um saber sobre o mundo ou um estado do mundo, o ensino de línguas estrangeiras tem ambições muito maiores. O que esse ensino deseja conseguir, e que constitui a medida pela qual ele avalia a sua eficácia e o seu sucesso últimos, é a obtenção de um saber-fazer, de um saber *da* língua ou *na* língua, a capacidade, enfim, que muitos ainda consideram um mistério destinado talvez a permanecer para sempre indevassável, de usar essa língua, funcionando como sujeitos que nela se manifestam para suprir suas necessidades comunicativas, expressivas e simbólicas.

Não se poderia sequer pensar em enfrentar esse duplo desafio, se, no interior mesmo da linguagem e das línguas não existisse a possibilidade de responder a ele e enfrentá-lo. De um lado, ao desafio da língua enquanto objeto e meio, ao mesmo tempo, do aprendizado, a própria língua nos oferece um recurso, existente como parte integrante da sua essência mesma, pois a língua é o único sistema semiótico que permite falar *da* língua e *sobre* a língua, utilizando a própria língua, como vimos no

capítulo 2, seção 2.3, na discussão sobre o conceito de operações metalingüísticas tal como proposto por Jakobson (1962). Assim, se podemos falar uma língua, podemos falar dessa língua, sem que para isso tenhamos necessariamente de recorrer a uma metalinguagem de natureza técnica ou especializada. O outro desafio, a aquisição de um saber-fazer na língua-alvo, pode ser enfrentado apelando-se ao saber-fazer que o próprio aprendiz já possui na sua língua de partida. Com efeito, o aprendiz sabe o que é a linguagem, o que é uma língua natural e para que ela serve. Ao abordar uma língua outra que não a sua L1, o aprendiz espera que essa língua se apresente como uma cadeia sonora que se desenvolve no tempo, possuindo, também, uma representação gráfica que lhe permite desenrolar-se no espaço. Além disso, ele espera que essa nova língua, da mesma forma que a sua L1, remeta ao mundo dos significados, os quais, por sua vez, remeterão ao mundo sensível dos fenômenos, tanto os externos, que se passam no mundo exterior, fora dele, quanto os que se dão no espaço da sua consciência e da sua subjetividade. É armado desses pressupostos básicos que o aprendiz inicia a sua abordagem da apropriação da LE.

Naturalmente, esse é apenas o começo da nossa história. A partir do momento em que começamos a perguntar sobre o *como* dessa apropriação, as divergências começam a aparecer. Durante muito tempo, como vimos, acreditou-se que o melhor caminho, a estrada real dando acesso ao saber na língua era o saber explícito. Como vimos, a modernidade no ensino de línguas, embora tenha recusado a crença incondicional nos poderes e no alcance do saber explícito, não chegou a elaborar uma reflexão teórica plenamente articulada sobre a questão. Estes últimos vinte e cinco anos, contudo, assistiram à confluência e a convergência de reflexões teóricas e recomendações práticas (como a reflexão teórica krasheniana e a constituição da abordagem comunicativa) que, ao mesmo tempo em que propunham uma reflexão teórica sobre as relações entre os saberes explícito e implícito, fizeram os procedimentos em sala de aula enfatizar a interação, a comunicação e o saber implícito. Ao mesmo tempo, produz-se uma curiosa dicotomia, a que já me referi na introdução desta tese (v. seção 1.8), segundo a qual gramática e comunicação estariam dissociadas. Esta visão dicotômica é ainda mais surpreendente quando se

considera que o processo de gramaticalização é, justamente, o processo pelo qual um pidgin se transforma em crioulo, como mostra Pinker (1994). Em outras palavras, isso quer dizer que as crianças expostas a um pidgin, no seu processo de aquisição desse pidgin, deram-lhe o que ele não possuía até então, uma ordem de palavras consistente, prefixos e sufixos, formas permitindo que um verbo indique o tempo do evento a que o locutor se refere, marcadores lógicos e temporais, orações subordinadas e, sobretudo, maneiras consistentes de indicar quem fez o quê para quem, isto é, de indicar as relações que os locutores estabelecem entre si (Pinker, 1994). O processo de gramaticalização, assim, está não só profundamente imbricado na produção do sentido e do significado, como parece constituir uma tendência profunda da mente humana. Seria por acaso, pergunto, que muitas das representações populares feitas pelos europeus dos nativos dos territórios “descobertos” mostravam-nos praticando um falar tipicamente “desgramaticalizado”, *petit nègre*, como dizem os franceses, do tipo “me Tarzan, you Jane”? Povos “primitivos” só poderiam, é claro, possuir línguas não-gramaticalizadas ... O que é, de fato, mais uma forma de desqualificar as populações dominadas e justificar a sua conquista e exploração.

À dicotomia opondo gramática e comunicação veio juntar-se àquela opondo saber explícito e saber implícito. Como procurei mostrar no capítulo 2, o saber implícito parece ser, na história da nossa espécie, primário. Mas daí não se segue que, na ontogênese, ele seja, necessariamente, anterior ao, ou exclusivo do, saber explícito. É verdade que, no caso específico da aquisição da linguagem pelas crianças todas as evidências mostram, sem dúvida, que a aquisição de uma L1 tem lugar por meios que privilegiam largamente o aprendizado e o saber implícitos, o que permite a um autor como Krashen estabelecer a distinção entre aquisição e aprendizagem. Mas, estender esta distinção para adultos e adolescentes aprendendo uma LE é fazer uma analogia que, como procurei mostrar naquele capítulo, é claramente insuficiente. Melhor seria, como pensam autores como N. Ellis (1994) e Winter e Reber (1994), conceber o saber implícito e o saber explícito como funcionando seja em paralelo, seja sucessivamente, dependendo da área ou do nível da língua focalizados, como mostra N. Ellis para a aquisição de diferentes aspectos do léxico e, também, da tarefa que o

aprendiz deverá desempenhar. O conceito de tarefa é muito importante para a didática das línguas, inclusive quando se trata da discussão sobre o alcance e os poderes do saber explícito e do saber implícito. É perfeitamente plausível propor como hipótese de trabalho que os aprendizes, frente a tarefas diferentes, arregimentarão saberes diferentes, os quais, por sua vez, mobilizarão habilidades diferentes para lidar com as exigências específicas de cada tarefa. Assim, o mesmo aprendiz, ao longo da sua aprendizagem da LE, ou em momentos distintos dessa aprendizagem, dependendo da natureza cognitiva da tarefa que deve executar, recorrerá mais a um tipo de saber do que ao outro. A reflexão de Ellen Bialystok, precisamente pela importância que essa autora concede ao conceito de tarefa, pela preocupação que ela manifesta com a intervenção pedagógica, pela forma como a proficiência é vista no seu pensamento, não em termos absolutos, mas sim como um fenômeno variável de acordo com as experiências do aprendiz, inclusive a experiência pedagógica, fazem dessa reflexão algo sobre o que valia a pena deter-se mais longamente.

Uma questão central, entretanto, permanece em aberto. É a questão dos poderes da consciência e da volição no aprendizado de LE. O que chama particularmente a atenção é a desconfiança que cerca o conceito de consciência. Como procurei mostrar, esse conceito é tratado com cuidado, com luvas de pelica mesmo, por autores como R. Ellis, Bialystok. O fato é que o século XX, de Watson a Freud, não foi muito simpático ao conceito de consciência. No domínio da aquisição de L2/LE, as coisas não têm sido muito diferentes; como vimos, um psicólogo cognitivo como McLaughlin (1990) chega mesmo a recusar a validade e a pertinência do uso de termos como “consciente” e “inconsciente”. Mas, para um autor como Schmidt (1990), a pergunta que se deve propor é outra, indagando, exatamente, sobre a possibilidade de se aprender aspectos de uma língua que não são conscientemente notados. A resposta, para Schmidt, é que se a consciência equivale à estocagem de informação na memória de curto prazo, essa estocagem não é possível sem atenção focalizada. Essa atenção focalizada, por sua vez, é, para ele, fundamental no aprendizado de novos conhecimentos. Isso significa conceder um espaço importante à consciência e a uma de suas manifestações mais importantes, o saber explícito. É

nesse espaço aberto à consciência que intervém a teoria de Rod Ellis (1990, 1994, 1997) e sua concepção do saber explícito como um *facilitador* da aquisição da LE. Para Ellis, o saber explícito funciona como um catalisador da atenção do aprendiz permitindo que aspectos que de outro modo passariam despercebidos sejam notados e, com isso, possibilitando a incorporação desses aspectos à interlíngua do aprendiz.

Mas essa incorporação não é imediata nem direta, o que impõe um limite aos poderes do saber explícito. Esses limites nos remetem, ainda que pela via negativa, à questão do ensino da gramática de LE. De fato, ensino de gramática, ensino da língua e apelo ao saber explícito constituíam uma só e mesma coisa, um mesmo bloco monolítico que só recentemente começamos a romper. De fato, se não acreditamos na onipotência do saber explícito, mas, ainda assim, pensamos que há um espaço para ele nos procedimentos da sala de aula, estamos prontos para trabalhar com os conceitos do *despertar da consciência* e da *atenção à linguagem*, como momentos importantes da intervenção pedagógica. O saber explícito, antes todo-poderoso, passa a ser um recurso, que intervém em certos momentos, e em determinados contextos. Nesse sentido, a reflexão sobre o foco na forma, tal como propõe Long (1991, 1997) pode ser muito útil para se pensar a intervenção pedagógica, quando se assume, como o autor desta tese, a posição de um *tentative grammarian*, na sugestiva expressão de Stern (1992).

Um outro desenvolvimento contemporâneo, que reputo relevante destacar, é a tendência a reunir o que, como já se disse, a pedagogia das línguas artificialmente separou: gramática e comunicação. Nesses termos, dois textos, pelo menos no domínio do Francês, são bastante ilustrativos. O primeiro, é uma gramática descritiva da língua francesa (Charaudeau, 1992) que, como diz seu autor, pretende descrever os fatos da linguagem em função das intenções do locutor que esses fatos exprimem, do que está em questão do ponto de vista comunicativo, e que eles revelam, e dos efeitos de discurso que eles podem produzir. O segundo texto, mais perto das nossas preocupações imediatas de professores de LE (Moirand, 1990) propõe, a partir de uma análise de vários tipos de documentos (autênticos ou fabricados), uma sintaxe “cujo ponto de partida é ‘semântico’ (ela apóia-se sobre o mundo ao qual ela remete,

ao qual ela se refere), antes de intervir de forma ‘particular’, naquela da língua utilizada” (Moirand, 1990, p. 9).

Esses dois textos, cada qual à sua maneira, desvelam o que a escola, enquanto instituição, sempre primou por esquecer: que a gramática está a serviço da comunicação e não o inverso. O ensino da língua, afirma Possenti (1996) deve partir do texto e das atividades essenciais que dele decorrem, a leitura e a escrita, pois é uma enorme perda de tempo ensinar aquilo que o aluno *já sabe*, a gramática da L1. No caso de uma LE, sem dúvida, a questão é mais complicada, pois o que está em jogo é tudo aquilo que o aprendiz *não sabe*, e que nenhuma gramática internalizada virá sustentar, pelo menos no início do processo de aprendizagem. Daí a importância da evidência negativa, para a qual as gramáticas pedagógicas podem ser um útil instrumento. Mas as gramáticas pedagógicas, sendo o que são, instrumentos mediadores entre as gramáticas científicas e descritivas e as gramáticas de aprendizagem que os aprendizes constroem para si, não estão livres de problematização, a maior delas sendo sem dúvida a pedagogização da metalíngua que elas utilizam. Não deve ser aqui esquecido que o título do livro de Besse e Porquier tantas vezes citado nesta tese traz a palavra gramática no plural, o que é significativo da multiplicidade das abordagens possíveis quando se trata da escolha dos modelos metalingüísticos que estão à disposição de um professor de LE. Nesse sentido, a gramática funcional, ao postular “uma teoria de relação entre gramática e discurso, segundo a qual os processos de gramaticalização se devem não apenas à influência da língua como sistema gramatical, mas também à influência de fenômenos discursivos” (Neves, 1997, p. 37) sugere uma abordagem dos fenômenos da linguagem que poderia ter interesse para os professores de línguas, tanto de L1 quanto de LE. Contudo, nunca seria demais insistir sobre os perigos envolvidos no transporte de uma reflexão metalingüística, ainda que pedagogizada, para a sala de aula de LE.

Mas não se negará, por outro lado, a necessidade da evidência negativa na sala de aula de LE. Diante dessa necessidade, a variedade dos procedimentos do despertar da consciência, à qual me referi no capítulo 3, abre um rico leque de opções aos

professores de LE. Assim, era preciso, depois de ter colocado os termos da questão do ponto de vista teórico, indagar como, em termos empíricos, a atenção sobre a língua e os seus aspectos gramaticais são realmente conduzidos na sala de aula de LE e se, e como, haveria tentativas, da parte da professora-sujeito, de estabelecer relações entre forma e sentido. Logo ficou claro que a observação do fazer da professora-sujeito não era suficiente, por razões que já foram suficientemente explicitadas, para dar conta desse fazer. Era preciso ouvir o que a professora dizia sobre esse fazer, a concepção que ela faz da sua abordagem de ensinar e em que consistia, para ela, o ensinar/aprender uma LE.

O quadro que emergiu dessa busca de entendimento da visão do ensinar/aprender uma LE da professora é, sem dúvida, muito mais rico do que a observação dos dados faria supor *a priori*. Justamente por isso, a retomada dos dados da sala de aula e a sua comparação com o dizer articulado e informado da professora mostra um claro desencontro entre o fazer e o dizer que aparece no tratamento de certos aspectos gramaticais, justamente aqueles aspectos que, tradicionalmente, têm atraído a atenção (e, às vezes, infernizado a vida) de professores e aprendizes, que são a sintaxe da frase negativa francesa, a sintaxe da frase restritiva e, sobretudo, a morfologia do verbo e as situações de uso do tempo verbal. Por mais que a professora afirme a sua crença na não-separação entre forma e sentido, o que surge, quando se examina o tratamento que ela dá a essas questões na sala de aula, é uma abordagem em que a forma é inteiramente separada do sentido, em que a abordagem da sintaxe é desvinculada da semântica. Nos momentos que examinamos, os procedimentos adotados pela professora não poderiam ser mais tradicionais. Mas não é o que neles há de tradicional o que destoia ou conflita, de modo mais agudo, com o dizer da professora. O que incomoda, especialmente face à importância que a professora atribui ao aprendiz enquanto sujeito da construção do seu próprio aprendizado, enquanto aprendiz que deve ter, como meta última, a conquista da autonomia, no aprendizado e nos usos da LE, é a forma cognitivamente pouco desafiadora com que os aspectos gramaticais são apresentados aos aprendizes.

O que se vê, e que contrasta vividamente com a maneira pela qual os aprendizes são incitados a se jogarem ao sentido, é uma explicitação (se bem que conduzida na língua-alvo, é verdade, e isso não é pouco numa situação típica de língua estrangeira) de aspectos gramaticais pela professora, sem que essa explicitação tenha sido produzida em resposta a uma demanda efetiva dos aprendizes. A explicitação vem de fora, surgida mais das necessidades de um programa previamente estabelecido do que da curiosidade e das necessidades dos aprendizes. Isto não quer dizer que essas demandas não existam. Elas existem sim, mas aparecem de forma mais implícita, nos momentos em que o sentido, a comunicação são o centro do interesse e das atenções dos aprendizes e da professora. Essas demandas aparecem na hesitação diante do emprego de um verbo e do tempo verbal adequado, por exemplo. Mas tudo se passa como se, desde o momento em que se precisa expor os aspectos de um micro-sistema gramatical, a única alternativa possível fosse a preleção expositiva dos aspectos mais significativos do micro-sistema em questão.

Mas seria o caso de perguntar-se: não haveria mesmo outras alternativas, menos diretas, talvez, mas mais estimulantes do ponto de vista cognitivo, que levassem os aprendizes a produzir por si mesmos a descoberta e a formulação da regra? Não seria possível formular outros procedimentos de sala de aula, quando se trata da gramática, que procurassem incitar a autonomia cognitiva dos aprendizes tanto quanto as tarefas e atividades dirigidas à comunicação e ao sentido? Por que, desde que se trata da gramática, os professores recorrem aos procedimentos que a tradição consagrou? Por que, enfim, nesse domínio específico, parece enfim ser sempre mais fácil o recurso à tradição?

Essas questões remetem à inquietação primeira que está na origem deste trabalho. Na introdução deste texto eu me referia à minha “consciência ingênua” enquanto professor de LE. Para essa consciência ingênua, tudo (ou pelo menos quase tudo) o que fosse ensinado deveria ser aprendido. A relação entre ensino/aprendizagem era entendida como uma relação unívoca, transparente e imediata. Este trabalho mostrou-me que os fenômenos da aprendizagem não se passam dessa forma. Não se pode pressupor que o que é ensinado é aprendido. Como

se procurou mostrar no capítulo 2, existem, sim, duas formas distintas de aprender uma LE, que se configuram como aprendizado explícito e aprendizado implícito, resultando em representações mentais distintas que denominamos saber explícito e saber implícito. Mas, como também procurei mostrar naquele capítulo, postular a existência dessas formas não significa afirmar, ao mesmo tempo, que elas sejam irredutíveis uma à outra, configurando compartimentos estanques que não dialogam entre si. Esse diálogo, entretanto, não se dá em termos absolutos. Ele depende de certas condições, de certas determinações, parte das quais pertencem ao domínio do aprendiz, como a idade, maturidade cognitiva, estilo cognitivo, experiências anteriores no aprendizado de outras línguas, mas também ao domínio propriamente coletivo desse aprendizado, como, por exemplo, as atitudes circulantes na cultura do aprendiz relativas ao aprendizado de línguas e aos aspectos gramaticais desse aprendizado. Por razões já explicitadas na seção dedicada à condução metodológica, estas determinações não fazem parte do escopo desta tese. O que, evidentemente, não significa que elas sejam menos importantes. Ao contrário, elas são mesmo capitais para a compreensão do elemento *aprendizagem*, no par formado pelo binômio ensino/aprendizagem de línguas.

Se se parte, todavia, da crença fundamental na existência de uma interface entre os saberes, a vida de um *tentative grammarian* não é decididamente, nada fácil. De fato, trata-se, para um *tentative grammarian*, não de recusar pura e simplesmente a tradição enquanto tal, mas de buscar outras alternativas na abordagem dos aspectos gramaticais da língua, de chamar a atenção do aprendiz para esses aspectos sem reiterar a antiga divisão entre gramática e comunicação. Para um *tentative grammarian*, uma das perguntas mais importantes consiste precisamente no *como* da intervenção pedagógica, dos procedimentos da sala de aula de LE. Procedimentos que possam ser mais ricos cognitivamente, mais desafiadores para o aluno, que o incitem a uma postura menos passiva diante desses aspectos. A investigação das determinações relativas ao aprendiz, juntamente com experimentos que investiguem o *como* da intervenção pedagógica, constituem uma agenda de pesquisa que se abre para o futuro. Neste sentido, a inquietação apenas começou ...

NOTAS

¹ “Vaugelas (Claude Favre, seigneur de) Gramático e lingüista francês (Maximieux, en Bresse, 1585 - Paris 1650) que dirigiu os trabalhos da Academia Francesa e publicou (1647) *Observações sobre a língua francesa*, não para fixar mas para reger a língua. Reagindo contra os “latinisantes”, ele prega o recurso ao “uso”, fundado sobre o “bom gosto” da corte e da cidade. (Acad. fr. 1634).” (*Dictionnaire Robert universel des noms propres*)

² Os autores de língua inglesa (v. R. Ellis, 1984, 1994; Sharwood Smith, 1994; Larsen-Freeman e Long, 1991, entre outros) têm adotado a sigla L2 (Língua 2) como um termo geral servindo para designar a aquisição de uma outra língua após o pleno estabelecimento de uma primeira língua (L1 ou língua materna), independentemente dos contextos sociais em que essa aquisição tem lugar. Como se sabe, o termo L2 é utilizado para referir-se a contextos de aquisição nos quais a língua-alvo goza do estatuto de língua oficial e/ou de língua de comunicação mais ampla em países multilíngues (como o Inglês, na Índia, ou o Português, em Angola ou Moçambique, ou ainda o Francês, no Senegal, por exemplo) ou para descrever o papel da língua-alvo em relação à situação de sujeitos que, por circunstâncias diversas, — imigrantes econômicos em busca de trabalho, refugiados políticos, estudantes, estão em contato cotidiano com a língua do país de acolhida (como é o caso de imigrantes argelinos na França, trabalhadores turcos na Alemanha e, num passado recente, exilados brasileiros ou chilenos na França, ou ainda estudantes coreanos de Português no Brasil). No Brasil, país preponderantemente monolíngüe (situação excepcional, pois o monolingüismo não é a norma entre os humanos, Sharwood Smith, 1994) línguas outras que o Português são percebidas sem qualquer ambigüidade como línguas estrangeiras. Assim, neste trabalho, utilizo a sigla LE para marcar a peculiaridade das relações entre o Português e o Francês e, é claro, entre outras línguas-alvo ensinadas/aprendidas no nosso país.

³ É verdade que, no caso de Philaminte e Martine, trata-se de L1 e não de LE. Mas o que importa aqui é constatar, em primeiro lugar, a defasagem real que existe entre a norma culta padrão que a arrogante tentativa de intervenção pedagógica de Philaminte tenta impor a Martine e o Francês camponês e popular utilizado por essa última. Temos aqui duas línguas, que, se a rigor não podem ser ditas “estrangeiras”, são, entretanto, suficientemente estranhas uma a outra para permitir as veleidades pedagógicas de Philaminte. Em segundo lugar, a crença de que ensinar uma língua é fundamentalmente ensinar a gramática dessa língua foi desde sempre uma crença comum aos professores de línguas, tanto de L1 quanto de LE.

⁴ Diz-se, usualmente, empregando uma expressão da língua ordinária, “língua materna”. Como notam precisamente Besse e Porquier (1984, p. 10) “a noção de língua materna só é clara em certos contextos culturais”. Assim, para evitar a ambigüidade e a imprecisão desse termo, é preferível empregar o termo Língua 1, sob a sigla L1.

⁵ Esta sigla merece, em atenção ao leitor, que pode não estar informado sobre uma outra tradição, uma explicitação. No Brasil, estamos familiarizados, malgrado a ambigüidade que este termo implica, com a denominação “Lingüística Aplicada”. Na França, o termo Didática de Línguas (DL), hoje em dia de ampla circulação no meio universitário desse país, reflete uma evolução específica ao contexto histórico e cultural francês na área do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e do Francês como língua estrangeira que, a partir de meados dos anos 60, conduzirá, da denominação então vigente de Lingüística Aplicada, ao termo Didática de Línguas (um exemplo significativo dessa evolução é a extensão do título de uma revista influente “Études de Linguistique Appliquée (ELA) que, nos anos 90, passa a ostentar o subtítulo de “Revue de Didactique des Langues-Cultures”).

Na base dessa evolução está a recusa da hegemonia seja da Lingüística, seja da Psicologia, ou das ciências da Educação, ou da Pedagogia (Galisson, 1990). A DL recusa, portanto, uma relação de hierarquização e de subordinação a essas disciplinas. Ao contrário, pretendendo constituir-se como disciplina autônoma, e tendo como referência essas disciplinas (e, é claro, as ciências da linguagem), ela toma como seu objeto de estudo o conjunto dos processos de ensino/aprendizagem de línguas em situação institucional, isto é, em situação escolar (Universidades, escolas de ensino médio públicas ou privadas, cursos de línguas tais como aqueles dispensados em instituições como a Alliance Française, o Instituto Goethe, etc.)

Se compararmos a denominação francesa com a denominação vigente no Brasil (isto é, Lingüística Aplicada), veremos que esta última é, ao mesmo tempo, mais abrangente e mais restrita que a denominação francesa. Mais abrangente porque a Lingüística Aplicada, ciência social, tem como foco “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, o usuário da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo em empresas, no consultório médico, etc.)” (Moita Lopes, 1996, p.20) enquanto a DL ocupa-se exclusivamente com as questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas (L1, LE, L2) em contexto escolar. Mais restrita, entretanto, porque o termo “Lingüística Aplicada”, mesmo que ele não seja acompanhado da preposição “ao” na especificação “ensino/aprendizagem de Línguas estrangeiras” sugere uma relação hierárquica, na qual a Lingüística, disciplina-fonte, alimentaria a disciplina subsidiária, a Lingüística Aplicada, esta última

limitando-se à mera aplicação dos construtos teóricos da Lingüística aos problemas do ensino/aprendizagem de línguas.

A Lingüística, como sabemos, ocupa-se em explicar e descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem em geral e das línguas naturais em particular. Suas preocupações, tanto teóricas quanto empíricas, não têm por objeto os problemas do ensino/aprendizagem de línguas. Entretanto, se pensarmos que a metodologia do ensino de línguas “centro instável da didática”(Beacco, 1993) fundase a partir de “três domínios disciplinares de antigüidade desigual e, portanto, de influência desigual na reflexão e nas práticas de ensino: as descrições da língua-alvo organizadas pela tradição gramatical ou concebidas pelas ciências da linguagem contemporâneas, as descrições dos processos e dos comportamentos de aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e as descrições ideológicas desses ensinamentos-aprendizagens enquanto comportamentos próprios a uma dada coletividade”(Beacco, 1993, p.52) compreende-se que o saber lingüístico intervenha, através das descrições existentes de uma dada língua-alvo, para ajudar a responder à questão, “o que ensinar?” frente à escolha, seleção, agrupamento e gradação das amostras da língua-alvo que servirão de insumo ao aprendiz.

A perspectiva que Moita Lopes (1996) oferece da pesquisa em Lingüística Aplicada como mediadora entre o conhecimento teórico oriundo de diferentes disciplinas e o uso da linguagem apresenta-se como uma visão que quebra a relação hierárquica entre a Lingüística e a Lingüística Aplicada e instaura uma relação interdisciplinar entre as áreas do saber que interessam ao ensino/aprendizagem de LE.

⁶ As informações sobre o papel do estatuto do ensino do Latim e de suas transformações na constituição da metodologia do ensino das línguas modernas, e também sobre o surgimento da Metodologia Direta, como veremos mais adiante, devem-se à leitura do livro de Christian Puren, *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*, Clé International, Paris, 1988. Trata-se, apesar do título genérico, de uma obra dedicada à história das metodologias do ensino de LE na França, no contexto escolar francês. Este livro, ao situar o desenvolvimento das idéias no domínio do ensino/aprendizagem de LE na perspectiva histórica cumpre a tarefa importante de lembrar aos pesquisadores e professores de LE, como já disse, que certas formulações atuais, à primeira vista absolutamente inovadoras, são na verdade respostas do nosso tempo a questões que atravessam a história do ensino de LE.

⁷ Puren estabelece uma distinção entre *método* e *metodologia*. Para este autor o termo *método* designa um “conjunto de procedimentos e de técnicas de sala de aula, visando suscitar no aluno um comportamento ou uma atividade determinada”, enquanto o termo *metodologia* refere-se a um “conjunto coerente de procedimentos, técnicas e métodos capaz de gerar, em um determinado período

histórico e entre idealizadores diferentes, cursos relativamente originais quanto aos cursos anteriores e equivalentes entre si quanto às práticas de ensino/aprendizagem induzidas.”(Puren, 1988, pp.16-17). Assim, “os métodos constituem dados relativamente permanentes, visto que eles se situam no nível dos **objetivos técnicos inerentes a todo ensino de LVE** [Línguas Vivas Estrangeiras] (descobrir o significado, notar as regularidades, repetir, imitar, reutilizar ... (Puren, 1988, p.17; é o autor que sublinha). As metodologias, por outro lado, “são formações históricas relativamente diferentes uma das outras, porque elas se situam em um nível superior, no qual são levados em conta **elementos sujeitos a variações históricas determinantes** tais como: os objetivos gerais, os conteúdos lingüísticos e culturais, as teorias de referência e as situações de ensino”(idem, ibid.).

⁸ Duas observações importantes devem ser feitas a propósito do legado da MD: a primeira diz respeito à referência ao chamado “método natural”. Com efeito, a partir da MD a menção a um aprendizado “natural” de línguas não abandonará mais o discurso sobre o ensino/aprendizagem de LE. Essa referência atravessará, doravante, sob roupagens diversas, a constituição das metodologias audio-oral e audiovisual e está, inegavelmente, presente na constituição da Abordagem Comunicativa e na formulação da Hipótese do Insumo, de Krashen. A segunda concerne a separação entre ensino da língua e ensino da literatura. Com efeito, em virtude das exigências de ordem prática que se faziam então ao ensino de LE, dado o caráter sócio-econômico do capitalismo imperialista do final do século XIX e início do século XX, a MD hesitou sempre entre os objetivos formativos e culturais, prestigiosos e prioritários para a MT e as novas demandas de praticidade, imediatismo e eficiência que se faziam ao ensino de línguas. É certo que, quando se tratava do ensino de aprendizes que não os principiantes, a MD teve de fazer face a um certo número de hesitações e compromissos, que se refletem, por exemplo, nas ambigüidades concernentes ao papel da tradução. A hesitação sentida frente a essas exigências vistas como conflitantes acabou por conduzir à separação entre o ensino da língua, entregue às exigências de ordem prática, por um lado, e o ensino da literatura, por outro, cuidando dos aspectos culturais e formativos gerais.

⁹ Toda essa passagem dedicada à Metodologia Audiovisual deve-se à leitura da 4ª parte do livro de Puren, consagrada à Metodologia Audiovisual, desenvolvida na França a partir da Metodologia audio-oral ou audio-lingual de inspiração americana.

¹⁰ Nesse sentido, recomenda-se especialmente Ellis 1997, em que se pode encontrar uma reflexão muito interessante, para os professores de LE, sobre as relações entre teoria e prática nos domínios da Aquisição de Segunda Língua, da Lingüística Aplicada e da Pedagogia de Línguas, e entre pesquisadores e professores de LE. Os limites que Ellis assinala para o escopo da Lingüística

Aplicada e a diferença que ele estabelece entre “Linguística Aplicada” (*applied linguistics*) e “aplicação da Linguística” (*linguistics applied*) são absolutamente pertinentes quando se pensa nessas relações. Para Ellis, o lingüista aplicado seria aquele que “procura aplicar idéias derivadas da Linguística, Psicolingüística, Sociolingüística, da Educação, e qualquer outra área potencialmente relevante para a pedagogia de línguas”(p. 31). O lingüista aplicado é portanto um mediador entre certas disciplinas, entendidas como disciplinas-fonte, e a teoria e a prática da Pedagogia de Línguas. Já a noção de aplicação da Linguística tem muito a ver com o que se entendia como Linguística Aplicada nos anos que assistiram a fundação dessa disciplina, isto é, da concepção que considerava a Linguística Aplicada como sendo mera aplicação de teorias lingüísticas às questões do ensino/aprendizagem de línguas. A Linguística Aplicada, ao libertar-se do imperialismo da Linguística, reconhece enfim que os lingüistas ocupam-se com a descrição e a explicação da língua, enquanto os “professores estão preocupados com o uso efetivo da língua e sua propagação”(ibid.). Seguindo essa mesma linha argumentativa, Ellis distingue entre Aquisição de Segunda Língua Aplicada (*applied SLA*) e aplicação de Aquisição de Segunda Língua (*SLA applied*). No segundo caso, tem-se uma aplicação da teoria e da pesquisa da Aquisição de Segunda Língua à pedagogia das línguas. No primeiro, trata-se de examinar a relevância da Aquisição de Segunda Língua para as questões de natureza propriamente educacionais. É preciso aqui que o pesquisador tenha intimidade com a teoria e a prática nos domínios da Aquisição de Segunda Língua e da Pedagogia de línguas. É só quando os pesquisadores da Aquisição de Segunda Língua envolvem-se com a Aquisição de Segunda Língua Aplicada é que eles passam a atuar como lingüistas aplicados, diz Ellis. Duas observações se impõem aqui: em primeiro lugar, não é possível deixar de notar a proximidade da concepção que Ellis se faz do escopo e do alcance da Linguística Aplicada com a Didática de Línguas francesa (v. cap. 1, n. 5). Em segundo lugar, a preocupação educacional é uma característica definidora de uma das grandes subáreas da Linguística Aplicada enquanto disciplina acadêmica. Se a Linguística Aplicada deseja ter um papel relevante na construção do conhecimento aplicado, então ela deverá voltar-se resolutamente para as questões do ensino/aprendizagem de línguas entendidas como questões de natureza efetivamente educacional. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, no sentido da subárea do ensino das línguas, deveria ser compreendida como integrante das Ciências da Educação.

¹¹ Penso ser preferível utilizar o termo não-consciente, ou, melhor ainda, sub-consciente, a fim de evitar as inevitáveis reverberações freudianas que o uso da palavra “inconsciente” não deixaria de causar neste trabalho.

¹² V. também a n. 1 do capítulo 2, em Krashen, 1982.

¹³ É interessante constatar que, na evolução do pensamento de Chomsky, a metáfora de um dispositivo mental inato responsável pela aquisição da linguagem foi aos poucos sendo abandonada em favor da noção atualmente corrente de Gramática Universal. Mas o abandono da metáfora não significou a rejeição dos conceitos que ela pretendia veicular, pelo contrário. A concepção inatista chomskiana, ainda que envergando outros trajes terminológicos, permanece muito viva.

¹⁴ É bem verdade que Krashen especifica que apenas regras muito simples podem ser internalizadas pelo processo de aprendizagem; além disso, para Krashen, a quantidade de regras assim internalizadas, dado o total das regras existentes numa dada língua natural, é muito reduzido. Embora Krashen tenha tocado na questão do tipo e do número de regras internalizadas pelo processo de aprendizagem, preocupando-se assim em delinear o alcance e os limites desse processo, ainda assim tais especificações permanecem bastante vagas. Com efeito, o que é “simples”, o que é “complexo” quando se fala das regras que organizam uma língua natural, especialmente quando essas noções são acopladas ao processo de aquisição de uma LE, o qual, como se sabe, também depende dos estilos cognitivos dos indivíduos, tão diversos quanto diversos são os sujeitos-aprendizes? Por outro lado, a pesquisa empírica não sustenta a afirmação de Krashen quanto ao número reduzido de regras aprendidas.

¹⁵ V. n. 1 em Krashen, 1994, p.67.

¹⁶ Soa estranha essa afirmação de Winter e Reber. Se a consciência surge como consequência da crescente complexidade da organização cerebral dos organismos, devemos esperar encontrar níveis diferenciados de consciência à medida que percorremos a escala evolutiva, dos organismos mais simples e primitivos aos mais complexos e sofisticados. Assim, o que diferenciaria o *Homo sapiens sapiens* do resto do mundo animal não seria a dicotomia tudo/nada em relação à ausência/presença da consciência, mas sim uma diferença *qualitativa* fundamental na nossa organização cerebral.

¹⁷ De fato, a aquisição da L1 começa logo após o nascimento e mesmo *antes* dele (Altmann, 1997). Experiências engenhosas tendo como sujeitos bebês de apenas quatro dias mostraram que eles são capazes de distinguir a prosódia da língua materna daquela de outra língua, por exemplo, entre o Francês como L1 e o Russo como LE. Mas, o que é ainda mais interessante, é a descoberta de que esse aprendizado (pois a capacidade de diferenciar a prosódia de duas línguas diferentes só pode ser descrita como resultante do que denominamos usualmente aprendizado), ocorre antes mesmo do nascimento. Um estudo, realizado por DeCasper et alli da Universidade da Carolina do Norte, nos E.U.A. é descrito assim por Altmann: “Em um estudo, DeCasper e seus colaboradores providenciaram

para que um grupo de mulheres grávidas lessem em voz alta a mesma historieta durante as seis últimas semanas de gravidez. Depois do nascimento dos bebês, DeCasper utilizou uma técnica de sucção não-nutritiva [esta técnica consiste em colocar na boca do bebê uma chupeta comum, cheia de líquido e ligada por um tubo a um dispositivo sensível à pressão exercida pela sucção, o qual, por sua vez, está conectado a um computador que, a cada sucção, emite um sinal sonoro] para verificar se os bebês prefeririam ouvir a mesma história que eles tinham, de fato, já ouvido, ou se eles prefeririam uma nova história. Com efeito, eles preferiram a história que eles já tinham ouvido (embora tudo o que eles poderiam ter ouvido dessa história fosse a prosódia com a qual ela tinha sido falada”. (Altmann, 1997, pp. 14-15). O experimento conduzido por DeCasper mostrou que a preferência era dada à história familiar mesmo que a gravação da história apresentada ao bebê fosse feita por outra pessoa que não a mãe. Entretanto, segundo Altmann, vários estudos demonstraram que bebês recém-nascidos preferem, se eles têm a possibilidade de escolher, ouvir a voz da mãe, o que sugeriria que os bebês aprendem duas coisas nessa audição *in utero*: distinguir as características prosódicas específicas da voz mais ouvida (na ocorrência, a da mãe), e também as características prosódicas gerais da sequência de sons típica de uma dada língua, emitidas por essa voz.

¹⁸ O fenômeno da fossilização é usualmente descrito como a presença, na interlíngua do aprendiz de LE, de itens ou regras lingüísticos inexistentes na língua-alvo, ou seja, aquilo que, do ponto de vista da gramática da língua-alvo, é considerado “erro” e que permanecem irredutíveis à qualquer tentativa de erradicação mediante intervenção pedagógica. Na fossilização, o aprendiz parece alcançar um determinado patamar de desenvolvimento no aprendizado da LE, sendo aparentemente incapaz de ir além dele.

¹⁹ Entende-se por evidência negativa a chamada à atenção do sujeito sobre a gramaticalidade de um enunciado. A pesquisa sobre a aquisição de L1 mostrou que as mães corrigem suas crianças muito mais em termos do *conteúdo de verdade* dos enunciados do que em termos de gramaticalidade; entretanto, mesmo que a exposição à evidência negativa seja praticamente inexistente ao longo do processo de aquisição da L1, isso não impedirá a criança de adquirir a gramática dessa L1.

²⁰ Para um amplo debate sobre dois grandes paradigmas contemporâneos sobre a relação entre linguagem e pensamento, a aquisição da linguagem e o papel desta última na cognição humana, o imatismo de Chomsky e o construtivismo de Piaget, veja-se Piatelli-Palmerini, 1980.

²¹ Talvez não seja de bom tom introduzir reminiscências pessoais num texto acadêmico, mas não resisto à tentação de contar ao leitor, a propósito das atitudes dos aprendizes frente à LE, a

lembrança da resistência de um dos meus camaradas de ginásio (éramos então adolescentes de doze, treze anos de idade) em relação ao aprendizado do Francês, naquela época língua de ensino obrigatório nas escolas públicas da cidade de Manaus. Ele se recusava terminantemente a aprender essa língua, dizia ele, porque o Francês “era língua de mulher”! Esse preconceito, se nele se manifestava com particular intensidade, estava longe de constituir uma idiossincrasia pessoal. Ao contrário, ele retratava uma visão da França e dos franceses (e conseqüentemente da língua francesa) muito difundida entre os manauaras da minha geração. Segundo essa visão, a França era um país habitado por uma multidão de homens molengas e requintadamente efeminados; portanto, aprender uma língua falada por tal gente deveria ser tarefa mais apropriada para as meninas do que para meninos de verdade!

²² Para maiores esclarecimentos sobre a teoria da distribuição paralela da informação ver Rummelhart e McClelland, 1983.

²³ Denomina-se sistema límbico a “associação complexa de centros nervosos e de suas vias de comunicação” situado “na base do córtex cerebral”(Eccles, 1994, p. 131). Em termos da filogênese do *Homo sapiens sapiens* o sistema límbico é o mais antigo dos sistemas cerebrais humanos e é o responsável pela regulação do afeto e das emoções.

²⁴ Na verdade, Del Nero está tentando oferecer respostas àquela que é, certamente, uma das questões mais espinhosas e difíceis para a compreensão da mente e do seu funcionamento: como uma entidade não-material, denominada mente, pode relacionar-se com uma entidade física, o corpo? Como se sabe, Descartes, ao colocar o problema postulando a existência, no mundo, de dois tipos de substância, a substância extensa e a substância pensante, tentou resolver o problema com a sua teoria da glândula pineal como sendo o *locus* da interação entre as duas substâncias. Nos últimos quarenta anos, com a constituição das Ciências Cognitivas, a filosofia da Mente tem-se ocupado intensamente dessa questão. Como seria de esperar, no debate sobre questões tão espinhosas, não faltam posições divergentes, às vezes acidamente divergentes. A posição de Del Nero é apenas uma das posições que se enfrentam no debate, o qual, brevemente, pode ser descrito assim: os fenômenos do universo só podem ter como causa, tanto em escala microscópica quanto macroscópica, processos e reações físico-químicos do mundo natural; dessa forma, se procuramos pelos fundamentos últimos da mente, das funções mentais superiores e da consciência, os únicos candidatos plausíveis ao *locus* físico da mente são o cérebro e as reações químico-elétricas que nele se dão. Para uma apresentação dessas questões e informação bibliográfica, do ponto de vista da Filosofia da Mente, v. Searle (1992); uma análise minuciosa (e bastante técnica) de dados vindos da neurofisiologia e da paleontologia sobre a evolução cerebral e a emergência da consciência pode ser encontrada em Eccles (1994). Sobre a consciência v.

Dennet (1993), Damásio (2000) e, numa veia de divulgação científica destinada ao grande público, Denton (1998). A essa altura desejo esclarecer alguns pontos. Em primeiro lugar, não estou tentando insinuar que a Hipótese do Insumo falhe ao não recorrer a dados vindos do estudo do cérebro para apoiar seus postulados. A concepção krasheniana da aquisição de L2 e LE (bem como outras teorias cognitivas da aquisição de uma segunda língua ou de língua estrangeira) é uma teoria *cognitiva*, ancorada numa área do conhecimento, a Psicolinguística, possuindo sua própria autonomia e livre para construir seus modelos - e metáforas- sem necessariamente recorrer às Neurociências como a instância explicativa última do funcionamento mental humano. Em segundo lugar, estou persuadido de que, no estado atual de nossos conhecimentos sobre a organização e o funcionamento do cérebro humano, a pretensão reducionista e imperialista das neurociências na explicação da vida mental humana é prematura. Mas, por outro lado, acredito que, da mesma forma que as noções de saber explícito e implícito precisam fazer sentido do ponto de vista evolutivo, elas também deveriam parecer plausíveis do ponto de vista neurológico. A visão de um cérebro cujos neurônios interconectam-se processando a informação em muitos pontos do cérebro *simultaneamente* não parece, a meu ver, corroborar a noção de uma rígida separação entre os saberes.

²⁵ A descoberta da relação simbólica existente entre o fonema e o grafema é a descoberta fundamental no aprendizado da leitura (Morais, 1995). Mas nem todos pensam assim. Na verdade, a discussão sobre a necessidade da tomada de consciência, pela criança, da relação grafema -fonema deu lugar a um debate que tomou frequentemente tons bastante acerbos, e que ainda hoje continua, opondo, de um lado, aqueles que defendem, no ensino da leitura, a adoção do Método Fônico, e, do outro, os partidários do chamado Método Global. Para uma avaliação da questão do aprendizado da leitura e dos argumentos apresentados pelos defensores desses dois métodos pode-se consultar com proveito, entre outros, Adams (1990), Bettelheim e Zelan (1981), Chall (1967), Ellis (1993), Feitelson (1988), Morais (1995), Olson (1997), Smith (1994).

²⁶ Uma útil introdução às questões concernentes ao problema da consciência no aprendizado de LE é a dissertação de Mestrado de Fatur Santos (1994) *The (Un)Consciousness of Second Language Acquisition*, na Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁷ Besse (1994), reformula o conceito de descrições e simulações gramaticais substituindo-o pela noção de representações gramaticais. Para o autor, a noção de representação gramatical oferece a vantagem de apresentar uma tonalidade mais neutra, dado os pressupostos teóricos envolvidos, do que o conceito anterior. Besse define assim o conceito de representações gramaticais: “conjuntos

discursivos consignando os resultados de um estudo mais ou menos metódico dos elementos constitutivos de uma dada língua”(p. 56).

²⁸ A tradição aponta Dionísio Trácio, de Alexandria, como o autor de uma gramática pedagógica do Grego, que, nos séculos seguintes, serviu de modelo para gramáticas do Latim, assim como para as gramáticas das línguas vernaculares européias. Este autor é também por vezes apontado como o primeiro codificador da distinção das partes do discurso (Odlin, 1994, p.7).

²⁹ Não é à toa que a fundação da Academia Francesa dá-se justamente no século XVII. Como se sabe, além da promoção das Letras francesas, estava entre os objetivos da Academia a defesa da pureza da língua, mediante a elaboração de gramáticas destinadas a sancionar as formas consideradas corretas e a proscriver as formas “impuras” e a edição de um dicionário, o célebre dicionário da Academia. É interessante notar que uma tal instituição legisladora da língua nunca floresceu na tradição anglo-saxã, enquanto as diversas culturas latinas, mais cedo ou mais tarde, terminaram por imitar o modelo francês. O Brasil, é claro, não foi exceção.

³⁰ É possível dizer que, ao insistir na referência à MT como se ela fosse ainda viva, presente e atuante nas nossas práticas de sala de aula atuais eu esteja batendo em cachorro morto. Francamente, eu não acredito que a MT esteja morta e enterrada, relíquia histórica de um passado primitivo e obscurantista. Ao contrário, ela continua muito viva e uma das razões que podem explicar a sua permanência é a facilidade da sua implementação. Com efeito, a MT não exige muita sofisticação profissional do professor, além, é claro, de um bom conhecimento da língua-alvo. Note-se que ao dizer conhecimento, eu não estou falando de proficiência comunicativa, mas sim de conhecimento metalingüístico, de natureza reflexiva, *sobre* a língua-alvo.

³¹ É interessante notar, a propósito da distinção entre a situação de aprendizado de L2 e a de LE, que projetos de imersão, nos quais a língua-alvo é um meio para a aquisição de conhecimento, como no bem conhecido projeto canadense de ensino de disciplinas escolares para estudantes anglófonos via a utilização do Francês como língua de comunicação ou o projeto Bangalore, na Índia, comandado pelo Prof. Prahbu, tiveram lugar em partes do mundo bilíngues ou multilíngues, nas quais a língua-alvo, justamente, pode desempenhar o papel de L2. Não é preciso enfatizar o quanto tais situações são diferentes do ensino do Francês e de outras línguas estrangeiras, no Brasil.

³² Mas não são apenas os modelos metalingüísticos que se articulam a partir de certas características de uma dada língua natural. Como argumenta Benveniste (1966), as próprias categorias

ontológicas criadas pela Filosofia Antiga só puderam ser pensadas em razão da existência, na língua grega, do verbo ser e das transformações de modo, tempo e aspecto que esse verbo apresenta nessa língua.

³³ Um exemplo da minha prática pedagógica no ensino do Francês parece-me ilustrar bem o conceito de peneiras metalingüísticas: um dos meus aprendizes, na Aliança Francesa, professor universitário, ao ouvir uma fita de áudio contendo diálogos autênticos entre falantes nativos da língua, reagiu, chocado, à audição, repetindo várias vezes, num tom indignado: - “Mas eles não falam assim!”. É evidente que o choque e a incredulidade manifestados pelo meu aluno provinham de um conjunto de percepções e representações culturais e *linguísticas* que ele tinha a respeito da língua francesa que modelaram uma imagem da língua, constituindo assim a peneira metalingüística particular desse aluno. Resta saber o quanto de coletivo, mais do que propriamente individual, está contido nessa representação. Com efeito, que representações os brasileiros escolarizados, de classe média, se fazem da França, dos franceses, da língua francesa? Não é possível esquecer, por outro lado, a imensa influência que a França exerceu entre as elites brasileiras no século XIX, e mesmo até a metade do século XX. Temos aqui o caso de duas línguas em contato, tipologicamente próximas, cujas culturas estiveram durante muito tempo em contato (sem esquecer a evidente assimetria e desigualdade desse contato, assimetria e desigualdade que constituem a dialética do colonizador e do colonizado), tudo isso modelando um passado cultural, lingüístico, linguageiro, que pode pertencer a um determinado sujeito, mas também a toda uma coletividade.

³⁴ Os exemplos em Inglês encontram-se em Cook, 1994, pp.26-27.

³⁵ O que está em jogo aqui é a noção de autonomia do aprendiz, conceito que tem recebido bastante atenção nos últimos anos, e que tem como eixo o conceito de aprender a aprender.

³⁶ Curiosamente, em publicação anterior, Ellis (1993) estabelece uma aproximação semelhante, mas dessa vez não com o par processos controlados/processos automáticos, mas sim com a oposição entre saber declarativo e saber operatório, proposta por Anderson (1980). O saber declarativo diz Anderson, refere-se ao “conhecimento sobre fatos e coisas” enquanto o saber operatório diz respeito ao “conhecimento sobre como desempenhar várias atividades cognitivas” (p. 220). A aquisição de conhecimentos e habilidades, dos mais familiares (conduzir um veículo, aprender uma nova língua, resolver problemas aritméticos) aos mais especializados (jogar xadrez ou fazer ciência) é concebida como seguindo um padrão geral organizado em três estágios: o estágio cognitivo, o estágio associativo e o estágio autônomo. O primeiro estágio é caracterizado pela estocagem de fatos

e conhecimentos importantes para a habilidade que está sendo adquirida. A representação mental do conhecimento adquirido nesse estágio é declarativa, isto é, o aprendiz é capaz de verbalizar esse conhecimento e descrever o que sabe, tanto para si quanto para outrem. No estágio associativo, os erros contidos no estágio anterior são detectados e eliminados de forma gradual e as conexões entre os diversos elementos que conduzirão ao desempenho bem sucedido da habilidade ou conhecimento são reforçadas. Esse estágio é caracterizado pela transformação gradual da representação declarativa em representação operatória. No estágio autônomo, enfim, o desempenho torna-se mais rápido e preciso e a capacidade de verbalizar o conteúdo da habilidade ou conhecimento, ainda presente nos estágios anteriores, pode desaparecer inteiramente. Entretanto, “não existe nenhuma distinção rígida entre os estágios autônomo e associativo. O estágio autônomo pode ser considerado uma extensão do estágio associativo. Visto que a facilidade aumenta, a mediação verbal no desempenho da tarefa desaparece freqüentemente neste ponto. De fato, a capacidade de verbalizar o conhecimento sobre a habilidade pode ser inteiramente perdida. Este estágio autônomo pode estender-se indefinidamente. Através dele a habilidade aumenta gradualmente” (Anderson, 1980, p. 26). Como tanto a aproximação entre saber explícito/saber implícito e saber declarativo/saber operatório quanto aquela entre saber explícito/saber implícito e processos controlados/processos automáticos são feitas justamente para mostrar que esses paralelismos *não* são apropriados, é lícito concluir daí que Ellis considera teoricamente inadequada a identificação do par saber explícito/saber implícito com os pares declarativo/operatório e controlado/automático, independentemente das distinções e diferenças que se possam estabelecer entre estes últimos.

³⁷ Long utiliza esse recurso gráfico para marcar a diferença entre o procedimento tradicional, no qual os aspectos gramaticais são apresentados como itens discretos, isolados dos seus contextos significativos e comunicativos, (as entidades acumuladas, de que fala Rutherford, 1987) e a sua proposta de foco na forma.

³⁸ Para a discussão teórica e as propostas pedagógicas sobre o foco na forma v. Doughty e Williams, 1988.

³⁹ Note-se que, apesar de uma parte evidente de inspiração americana, a Metodologia áudio-visual francesa sempre teve uma consciência nítida do papel da situação nas trocas languageiras entre os locutores, a referência central na tradição francesa daqueles anos sendo a *méthodologie structurale globale audiovisuelle* (Puren, 1988, pp. 344-350), conhecida pela sigla SGAV. Mas é bem verdade que, embora as referências teóricas fossem diferentes da tradição americana, os recursos tecnológicos

sobre os quais ela se apoiava utilizavam amplamente o gravador (instrumento reinando soberano na sala de aula de LE) e o projetor de filme fixo, manejados simultaneamente.

⁴⁰ O símbolo / marca uma interrupção brusca no fluxo do discurso oral da professora aqui reproduzido.

⁴¹ O cronograma original previa a coleta de dados para os meses de março/abril, os quais correspondiam a toda à 1ª parte do semestre e do programa previsto pela professora. Entretanto, graves acontecimentos de ordem pessoal forçaram-me a alterá-lo, o que não deixou de repercutir sobre a natureza dos dados coletados. No momento da minha intervenção, como se explicará a seguir, a professora-sujeito preparava-se para abordar, como ela mesma diz, a 2ª grande parte do programa previsto. Trata-se portanto de um momento importante na condução do curso.

⁴² O símbolo [...] indica trecho da gravação ininteligível.

⁴³ Livro-texto muito conhecido dos estudantes de Francês no Brasil e em muitos outros países. Adotado oficialmente pela Aliança Francesa, o *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*, mais conhecido pelo sobrenome do seu autor, foi o responsável pela introdução ao Francês de gerações de aprendizes dessa língua, entre eles o autor desta tese.

⁴⁴ As ênfases ao longo da transcrição são todas minhas.

⁴⁵ Decidi manter todas as intervenções em Francês, tanto da professora-sujeito quanto dos alunos, na língua original, pois penso que isto não prejudica a compreensão do texto, já que o Francês é uma língua (ainda) bastante conhecida no Brasil, especialmente no meio acadêmico.

⁴⁶ Por outro lado, é possível afirmar que, sem compreensão, a incorporação de uma determinada estrutura ou expressão jamais poderá ter lugar. No meu caso pessoal, apesar de ter encontrado muitas vezes no insumo, sobretudo escrito, a expressão *à même de*, e apesar de toda a parafernália de ajuda ao saber explícito (gramáticas, dicionários, comparação explícita e deliberada com o Português, etc) nunca consegui compreender muito bem o significado da expressão e o contexto discursivo de seu uso. Resultado: como seria de esperar, nunca consegui incorporar essa expressão à minha interlíngua.

⁴⁷ A professora Leyla Perrone Moisés, num recente artigo para o caderno “Mais” do jornal Folha de São Paulo, sobre a obra da escritora francesa Nathalie Sarraute, exprime muito bem essa que é uma das características mais marcantes da cultura francesa, quando, ao comentar as dificuldades na tradução de um texto de Sarraute, ela nota que “de qualquer modo, a extrema atenção à linguagem, a codificação de seu uso e o horror à banalidade são características da cultura francesa, uma cultura que, dos salões de Versalhes às reuniões burguesas atuais, fez do dito espirituoso uma obrigação e condenou os falantes a um risco permanente, pois tanto a falta de espírito como o excesso do mesmo podem levar ao ridículo.”

⁴⁸ Esse trecho dos dados, na gravação em áudio, foi particularmente difícil de transcrever, em razão das limitações do aparelho utilizado. Tem-se, assim, fragmentos de interação, pontuados por trechos praticamente ininteligíveis, devido às falas simultâneas dos participantes da interação pedagógica, do ruído ambiente e da maior ou menor proximidade, em relação ao gravador, dos participantes da interação. Trata-se, portanto, nesse trecho específico, de uma reconstrução dos dados registrados, a partir desses blocos de fragmentos captados.

Pas de décalage horaire.

Pas de "il vient de partir".

Pas d'oubli.

Pas de "je vous l'avais dit".

Pas de "c'est trop tard".

Pas de "c'est la nuit".

Pas de temps perdu.

Pas de "c'est écrit nulle part".

Pas de malentendu.

Le Nouvel Obs

Collez -y une image qui puisse symboliser le service annoncé ci-dessus.

RIME 1
DE L'AMOUR TOUS LES JOURS

Du pain?
— J'en veux bien.

De l'eau?
— Un petit pot.

Des cigarettes?
— Donnez m'en sept.

Du whisky?
— Non, merci.

De l'amour?
— Tous les jours.

RIME 2
DU PAIN, J'EN VEUX BIEN

1. Du pain?
— J'en veux bien.
Du fromage et du vin?
— Du vin, j'en prendrai un peu.

2. De la sauce?
— Non, merci, je n'en veux pas.
De la tarte et de la crème?
— De la crème, j'en veux bien, mais pas trop.

3. De l'eau ou de la bière?
— De la bière, j'en boirais bien un verre.
Du whisky?
— Non, merci. Je n'en prends pas. Je n'aime pas ça.

4. Des cigarettes?
— J'en voudrais deux paquets, s'il vous plaît?
Des allumettes?
— Il m'en faut une boîte.

RIME 3
Y A PLUS DE PRINTEMPS

Y a plus de printemps, y a plus d'enfants et tout fout le camp.
Y a de la jeunesse, y a du soleil, et y a du bon temps.

Y a plus de blanquette, y a plus de bifeck, c'est pas irès chouette.
Y a du fromage, y a des petits pois, oui ça ira.

Y a plus de rois, y a plus de reine, c'est pas de veine.
Y a du bon pain, y a du bon vin, et moins de peine.

Y a plus de pétrole, y a plus de charbon, y a plus rien de bon.
Y a des idées, y a des projets, créativité.

Y a plus de boulot, y a plus d'argent, y a plus que la crise.
Y a des chômeurs, y a des demandeurs, la faute à qui?

Y a plus de sérieux, y a plus de bon Dieu, oh! bon vieux temps.
Y a que des râleurs, des rouspéteurs, des pas contents.

Y a plus de bons profs, y a plus d'artistes, y a que des fainéants.
Mais y a de la joie, y a des vacances, vivent les dimanches.

Y a plus d'enfants, y a plus de parents, tout fout le camp.
Y a du bon temps, y a de la jeunesse et y a l'amour.

LA NÉGATION

Ne ... pas	- Je ne veux pas !
Ne ... pas de	- Avez-vous des chèques de voyage ? Nous n'avons pas de chèques de voyage.
Déjà ? Ne ... pas encore	- Avez-vous déjà reçu votre relevé ? Non, je ne l'ai pas encore reçu.
Encore ? Souvent ? Ne plus. Ne jamais	- Votre solde a-t-il été souvent débiteur ? Non, il ne l'a jamais été.
Aussi ! Non plus	- Vous venez retirer de l'argent ? Moi aussi ! - Vous n'avez plus d'argent ? Moi non plus !
Quelqu'un Ne ... personne	- Quelqu'un s'occupe de vous ? Non, personne ne s'occupe de moi.
Quelque chose Ne rien Autre chose Ne ... rien d'autre	- Avez-vous besoin de quelque chose ? Non, je n'ai besoin de rien. - Avez-vous besoin d'autre chose ? Non, je n'ai besoin de rien d'autre.
Ne ... aucun Ne ... nulle part	- Aucune proposition n'est écartée. - Votre dossier est perdu, nous ne l'avons trouvé nulle part.
Ne ... que (seulement)	- Je ne veux que des livres écossaises.
Ou ? Ni	- Préférez-vous régler vos dépenses avec votre carte bancaire ou votre chéquier ? Ni l'un ni l'autre, je préfère payer en argent liquide.

Remarque : Lorsque la question est négative, la réponse affirmative commence par "si".

Exemple : Vous n'avez pas encore de carte bancaire ? Si, j'en ai déjà une.

1. Mettre les phrases suivantes à la forme négative :

- A/
1. J'ai envie de sortir ce soir.
 2. Il avait faim.
 3. Bill reviendra en France l'été prochain.
 4. Partez tout de suite !
 5. La réunion a commencé à l'heure.
 6. Est-ce vrai ?
- B/
1. Elle aime les animaux.
 2. Il met du sucre dans son café.
 3. Nous avons trouvé une voiture d'occasion à un prix intéressant.
 4. C'est une très bonne cuisinière.
 5. Ce sont des gens très sympathiques.
 6. Avez-vous entendu les explications du guide ?

LA PHRASE NÉGATIVE

I. LES FRÈRES S'ADORENT, MAIS ILS SE DISPUTENT TOUJOURS!

- Tu pars pour l'école maintenant?
- Non, _____ . Il est 11 heures.
- Dis, tu as un crayon?
- _____ .
- Et du papier?
- _____ . Je _____ écris _____ . Je déteste écrire!
- Ah, toi, tu _____ as _____ . Tu _____ fais _____ . Tu détestes _____ . Tu es insupportable!
- Insupportable toi-même! Tu poses _____ des questions. Et tu veux _____ !
- Pierre! Alain! Ne vous disputez pas!

pas encore
non plus
ne rien
ne jamais
ne jamais rien
toujours
tout

II. Voilà des informations fausses; corrigez-les, en utilisant autant que possible la forme négative ou un mot contraire.

1. Il y a toujours de la viande dans les boulangeries.

2. Si nous sommes trois et nous avons trois chaises, nous en avons trop.

3. Comme Jean n'a pas d'argent, il achète tout ce qu'il veut.

4. Michel achète du champagne parce que ça coûte bon marché.

5. Comme Marie déteste le whisky, je vais lui en apporter.

6. Nous sommes au 10^e étage. Il veut descendre par l'escalier. Moi aussi.

7. Quand on court, on a toujours froid.

8. Les Indiens brésiliens boivent seulement du vin blanc.

III. Ce texte n'a pas de sens! Rendez-le cohérent en mettant ce qu'il faut à la forme négative:

Pauvre Janine! Elle est malade et le médecin exige qu'elle se repose. Elle est toujours gaie. Elle peut tout faire. Tous ses amis peuvent venir jouer avec elle. Elle peut jouer aussi. Tout le monde est content de la voir comme ça.

IV. MAINTENANT, C'EST FINI

Jean allait se marier avec Cléo. Il était très gai. Il voyageait souvent. Il sortait tous les soirs. Il voulait avoir des enfants. Il rêvait d'acheter une belle maison pour sa famille. Il s'intéressait à tout.
MAIS IL NE VA PLUS SE MARIER, _____

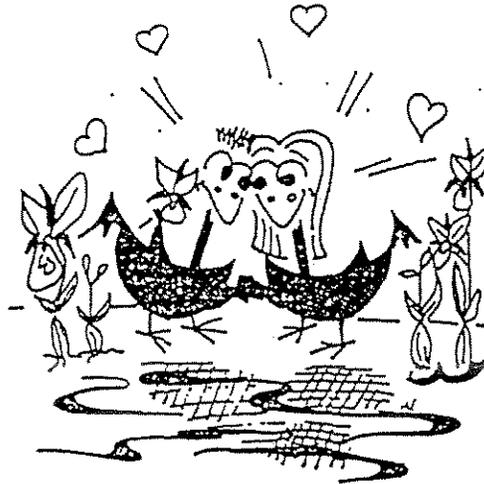
AUTRES

V. SECTION DES QUESTIONS IMBÉCILES

Essayez de répondre à ces questions par des phrases très courtes:

1. Après la dernière question, combien y en a-t-il encore? _____
2. Quand fait-il chaud au Pôle Nord? _____
3. Combien de filles y a-t-il à l'École Militaire? _____
4. Maman fait tout à la maison. Et Bébé? _____
5. Quand est-ce qu'un imbécile est intelligent? _____
6. Combien d'éléphants vont à l'école à Rio? _____
7. Un petit Russe parle déjà le russe à 6 mois? _____
8. Combien de dents a une poule? _____
9. Que se passe-t-il si on coupe les pieds à une table? _____
10. Pourquoi? _____
11. Une table sans pieds ne marche pas. Et une chaise avec des pieds? _____
12. Où peut-on acheter des chevaux ailés? _____
13. Est-ce qu'il neige souvent à Rio? _____
14. Qui est-ce qu'on trouve dans une salle vide? _____

VI. EUX, ILS SONT TOUJOURS D'ACCORD...



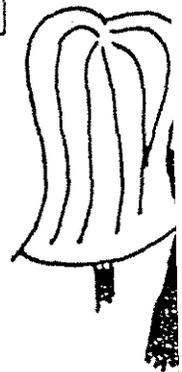
- Je t'aime.
- Tu es adorable.
- Je n'ai jamais vu quelqu'un de plus doux, de plus charmant, de plus sympathique.
- Tu n'es jamais de mauvaise humeur.
- Si tu m'épouses, tu auras tout ce que tu voudras.
- Je te serai toujours fidèle.
- Je ne te ferai jamais pleurer.
- Je te rendrai toujours heureuse.
- Je ne regarderai jamais plus une autre femme!

VII. MAIS PARFOIS LE TÉLÉPHONE LEUR JOUE DES MAUVAIS TOURS...

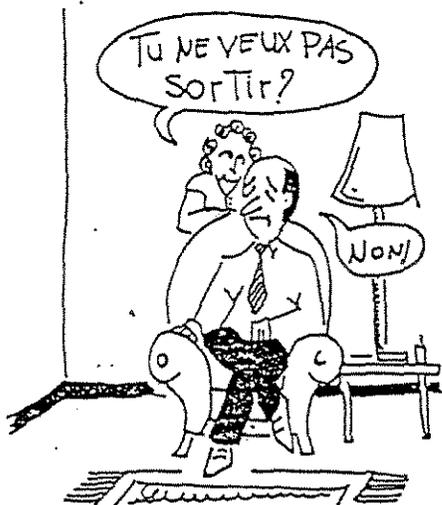
-(Essayez de rétablir leur conversation)-



- | | |
|---|---|
| 1. Mais tu es de mauvaise humeur... | a. () Malheureusement non, c'est dommage. |
| 2. Qu'est-ce qu'il y a, alors?
Tu veux quelque chose? | b. () D'accord. A demain. |
| 3. Tu peux sortir avec moi ce soir? | c. () Rien, merci. |
| 4. Mais demain on pourrait
aller danser... | d. () Pas du tout! |
| 5. Mais bien sûr que non!
Veux-tu que j'aie te chercher? | e. () Peut-être, si ça ne
t'ennuie pas... |
| 6. Je passe vers 9 heures, alors. | f. () Evidemment! |



VIII. C'EST UN CASSE-PIEDS!



Il n'aime
personne.
Et personne
ne l'aime,
évidemment.



- Elle: - Tu ne veux pas sortir? C'est dimanche!
- Lui: - Je _____ sors _____ le dimanche.
- Elle: - Tu ne voudrais pas aller au cinéma? Il y a un... .
- Lui: - _____ insiste _____! Je t' ai déjà dit que je _____ veux aller _____.
- Elle: - On pourrait peut-être téléphoner aux Guérin... faire une partie de bridge... .
- Lui: - Non, non et non! Je _____ veux voir _____.

- Elle: — Je vais te préparer quelque chose: un whisky, un apéritif. . .
 Lui: — Je _____ veux _____ .
 Elle: — Et un bon livre, ça t'intéresserait?
 Lui: — Il _____ y a _____ livre qui m' intéresse. Fiche-moi la paix!
 Elle: — D'accord. . . Au revoir. Je sors. Et je ne sais pas à quelle heure je vais rentrer . . .
 Lui: — Quoi!!! Tu sors seule? Mais c'est ça, le mariage?
 Tu _____ m' aimes _____ ! Quelle vie de chien!

VOILÀ LES MOTS NÉGATIFS QUI VOUS AIDERONT À COMPLÉTER LEUR DISCUSSION:

ne — aucun — jamais — nulle part — pas — plus — personne — rien —

IX. LA PETITE INNOCENTE

Une dactylo est morte dans le bureau. Tout indique qu'il s'agit d'un crime, mais l'hypothèse du suicide doit être considérée. Le commissaire Tardieu interroge tous les employés. C'est le tour de Nicole, une jeune secrétaire qui ne sait rien du tout, la pauvre!

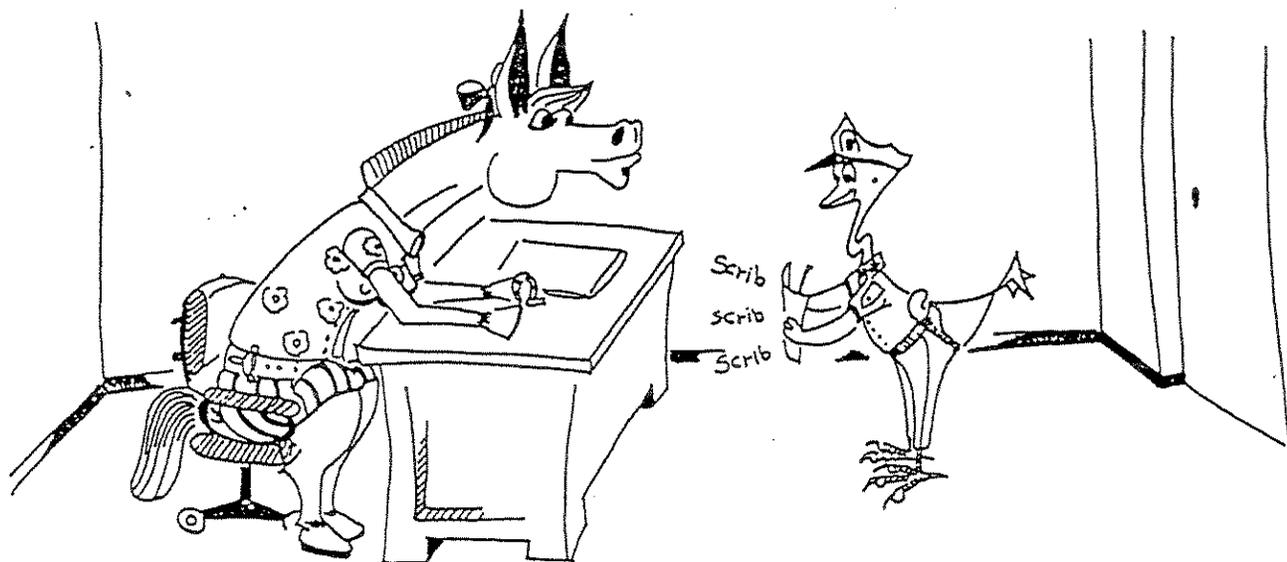
A vous de jouer son rôle. Attention, elle répond toujours par la négative absolue!

1. Il paraît qu'elle s'est disputée avec quelques camarades, il y a deux ou trois jours. Savez-vous ce qui s'est passé, exactement?

2. Ils se sont encore disputés devant tous, ce matin. Qu'avez-vous compris?

3. La victime a-t-elle promis quelque chose à quelqu'un ces derniers jours? _____
4. On croit qu'elle a été empoisonnée. Je sais qu'elle était au régime. Qu'est-ce qu'elle a mangé à midi?

5. Qu'est-ce qu'elle a bu? _____
6. A-t-elle pris des fruits, ici au bureau? _____
7. Enfin, qu'a-t-elle fait de spécial ce matin? _____



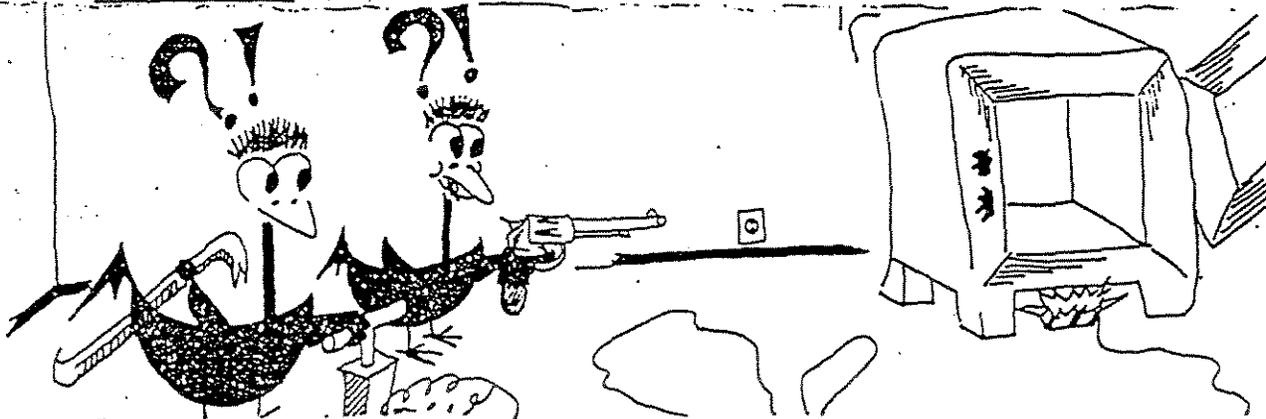
Ils ont tout très bien préparé, mais. . .

LE CHEF

LES VOLEURS

1. " — Quelqu'un vous a suivis? — N'ayez pas peur, _____
2. — Vous êtes sûrs d'avoir tout apporté? — Oui, je vous assure que nous _____ oublier
3. — Vous avez dit à quelqu'un que vous veniez ici? A votre femme, peut-être? — Mais non, _____
4. — Quand vous étiez au bureau, quelqu'un m'a appelé? — Non, nous y sommes restés une heure, _____ pendant ce temps, _____
5. — Alors, la lettre que j'attendais, on ne vous l'a pas remise? — Non, on ne nous a remis _____
6. — Ricard est déjà là? — Non, _____
7. — Vous ne lui avez pas parlé? — Non, nous l'avons cherché partout mais nous n'avons vu _____
8. — C'est vrai, il est toujours en retard, il n'est _____ à l'heure à ses rendez-vous.
Bon, bon, il faut vous dépêcher. Le coffre est à droite. Tout est déjà prêt. Je vais prendre la voiture. Je vous attends dans un quart d'heure, devant la porte qui donne sur la place."

UN QUART D'HEURE APRÈS, les deux voleurs sortent. Ils ont l'air déçu et les mains vides: ils n'ont rien trouvé!



LA PHRASE NÉGATIVE

I — Pas encore / non / non plus / je n'écris jamais / tu n'as jamais rien / tu ne fais rien / tu détestes tout / tu poses toujours tu veux tout.

II — 1. Il n'y en a jamais; 2. Nous n'en avons pas trop; nous en avons assez; 3. Il n'achète rien; 4. Il n'achète pas de champagne / ça coûte trop cher; 5. je ne vais pas lui en apporter; 6. Il ne veut pas descendre / moi non plus; 7. on n'a jamais froid; 8. ils ne boivent jamais de vin.

III — elle n'est jamais gaie / elle ne peut rien faire / aucun de ses amis ne peut venir (ou: personne ne peut venir) / elle ne pas jouer non plus / personne n'est content.

IV — il n'est plus gai / il ne voyage plus / il ne sort plus / il ne veut plus / il ne rêve plus / il ne s'intéresse à plus rien.

V — Aucune; 2. Jamais; 3. Aucune; 4. Rien; 5. Jamais; 6. Aucun; 7. Pas encore; 8. Aucune; 9. Elle ne marche plus; 10. Elle n'a jamais marché!; 11. Non plus; 12. Nulle part; 13. Pas du tout; 14. Personne.

VI — Moi aussi / Toi aussi / Moi non plus / Toi non plus / Toi aussi / Moi aussi / Moi non plus / Moi aussi / Moi non plus

VII — 1. — d; 2. — c; 3. — a; 4. — e; 5. — f; 6. — b.

VIII — je ne sors jamais / N'insiste pas / je ne veux aller nulle part / Je ne veux voir personne / Je ne veux rien / Il n'y a aucun livre / Tu ne m'aimes plus.

IX — 1. Je ne sais rien; 2. Je n'ai rien compris; 3. Elle n'a rien promis à personne; 4. Elle n'a rien mangé; 5. Elle n'a rien bu; 6. Elle n'a pris aucun fruit; 7. Elle n'a rien fait de spécial.

1. On dort - Dormir - On dormira

...

2. Vous traduisez. - Vous traduirez. / ...

3. On vous les proposera. - On vous les proposera.

...

4. Elles en vendent.

Elles en vendront.

...

 Présent ou futur ? (P / F)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. - Je suis sûr(e) qu'elle maigrira. - Elle a déjà maigri !

- ...

6. - Dormez ! - Je ne dormirai pas !

- ...

7. - Tu vas jardiner ? - Demain, je jardinerai.

- ...

8. - Il faut qu'il se calme. - Il se calmera.

- ...

ÉCOUTEZ : "(...)

Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe

Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleurs."

Victor Hugo, *Demain dès l'aube...*

PROVERBES : Qui vivra verra.

Rira bien qui rira le dernier.

1. On dort. / On sert. / On ment. / On offre. / On écrit. / On lit.

2. Vous traduisez. - Vous traduirez.

Vous pouvez. - Vous pourrez.

Vous finissez. - Vous finirez.

Vous croyez. - Vous croirez.

3. On vous les proposera. / ... laissera / ... changera / ... installera

4. Elles en vendent. / ... mottent / ... suivent / ... confondent

 1. Nous finissons. / 2. Vous choisissez. / 3. Nous construisons. /
4. Vous attendez. / 5. Vous souriez. / 6. Vous écrivez. /
7. Nous interdisons. / 8. Nous croisons. / 9. Vous faiblissez. /
10. Nous garantissons.

5. Je suis sûr(e) qu'elle maigrira. / ... qu'elle mincira / ... qu'elle grandira /
... qu'elle grossira

6. Dormez ! / Servez ! / Sortez ! / Ouvrez ! / Partez ! / Choisissez ! /
Conduisez !

7. Tu vas jardiner ? / ... bricoler / ... dessiner / ... cuisiner / ... nager /
... patiner

8. Il faut qu'il se calme. / ... soigne / ... concentre / ... renseigne /
... retourne

Le passé composé

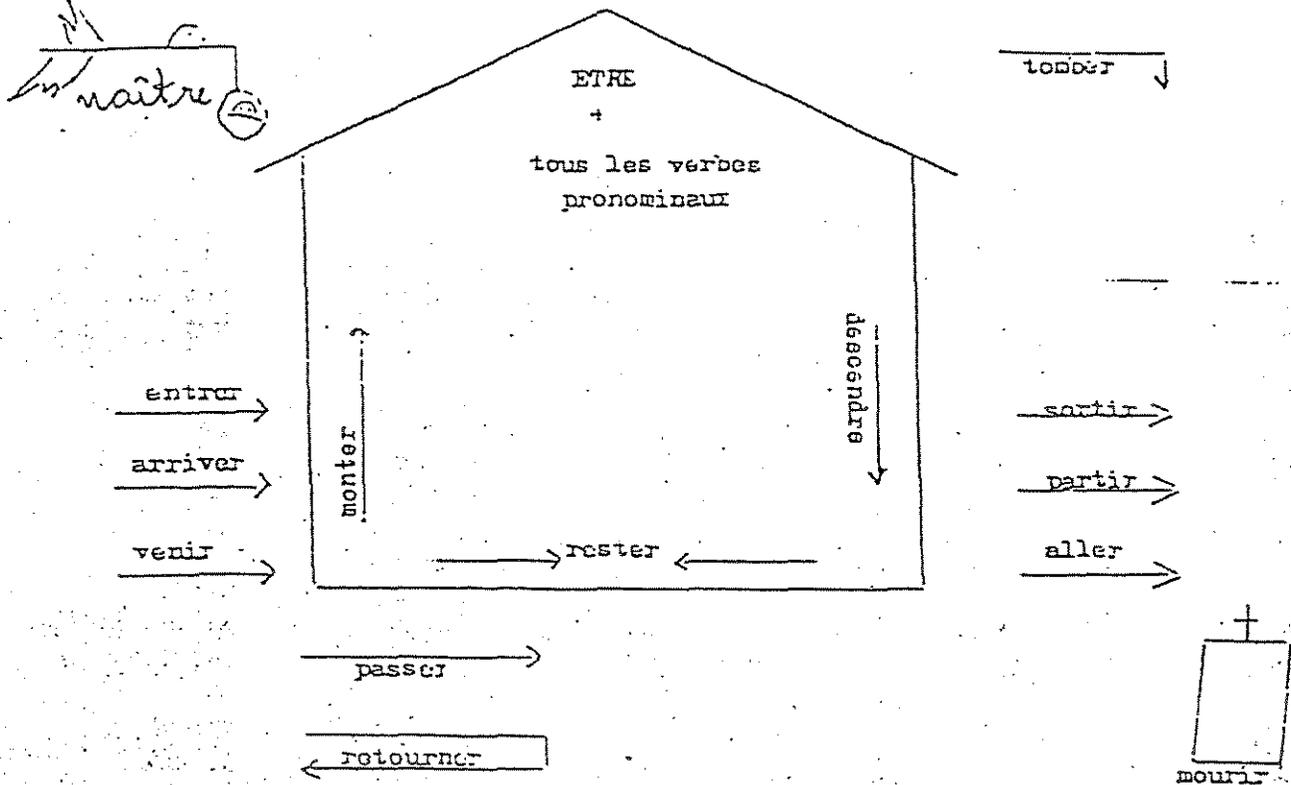
construire	construit	paraître	paru
convaincre	convaincu	partir	parti
courir	couru	peindre	peint
couvrir	couvert	perdre	perdu
craindre	craint	permettre	permis
croire	cru	(se) plaindre	plaint
cuire	cuit	plaire	plu
découvrir	découvert	pleuvoir	plu
descendre	descendu	pouvoir	pu
détruire	détruit	prendre	pris
devenir	devenu	promettre	promis
devoir	dû (fém. due)	recevoir	reçu
dire	dit	(se) reconnaître	reconnu
disparaître	disparu	rendre	rendu.
dormir	dormi	répondre	répondu
écrire	écrit	réussir	réussi
émouvoir	ému	rire	ri
être	été	savoir	su
faire	fait	sentir	senti
falloir	fallu	(se) servir	servi
finir	fini	sortir	sorti
fuir	fui	souffrir	souffert
grandir	grandi	se souvenir	souvenu
interrompre	interrompu	suivre	suivi
intervenir	intervenu	se taire	tu
joindre	joint	tenir	tenu
lire	lu	valoir	valu
mettre	mis	vaincre	vaincu
mordre	mordu	vendre	vendu
mourir	mort	venir	venu
naître	né	vivre	vécu
obtenir	obtenu	voir	vu
offrir	offert	vouloir	voulu
ouvrir	ouvert		

109 Mettez les verbes proposés au passé composé. Vérifiez la bonne forme du participe passé dans les tableaux ci-dessus. Faites le bon choix de être ou avoir.

- a. Qu'est-ce que tu lui ? offrir
- b. J'..... très peur ! avoir
- c. Ils l'exercice sans difficulté. faire
- d. Et ton ami Florent, qu'est-ce qu'il ? devenir

PASSE COMPOSE

AUXILIAIRE ETRE



ATTENTION

- je entré dans le cinéma.
- elle sortie avec ses amis.
- nous montés par l'escalier
- vous descendus par l'ascenseur.
- elles retournées chez elles pour déjeuner.
- tu passé devant.
- elle habillée pour sortir.
- j' rentré en voiture au garage.
- elle sorti son livre de son sac.
- nous monté l'escalier en courant.
- vous descendu vos valises au rez-de-chaussée.
- elles retourné le livre pour voir le titre.
- tu passé tes vacances à Paris.
- elle habillé sa poupée.

— intransitive
être

— transitive
directe
avoir 317

Summary

Within the domain of the acquisition of knowledge, acquisition and use of skills, human beings operate following learning processes named by Cognitive Psychology as explicit and implicit learning processes, and which result in distinct mental representations and organization of knowledge known as explicit and implicit knowledge. This dichotomy has received, in the literature, different denominations, such as intentional and incidental learning, conscious and unconscious processes, automatic and controlled processes, declarative and procedural knowledge. In the foreign language (FL) teaching/learning area it is usually known as acquisition versus learning. The debate involving these two types of knowledge, as they relate to the teaching/learning of FL grammar, has been, *grosso modo*, established around three standpoints: the hypothesis as to the existence of interface between these types of knowledge, a strong interface hypothesis and a weak interface hypothesis. In teaching FL grammar, these standpoints take on configurations ranging from zero options, namely, no grammatical teaching to several approaches as to the learner's attention to language and the awakening of consciousness regarding FL formal characteristics. By articulating, from these two central concerns, the theoretical investigation on the relationship between these types of knowledge and the understanding of the conduction of these types of knowledge in the FL classroom through the teacher-research subject, this work tries to shed some light into a central theoretical issue in the FL teaching/learning area, whilst simultaneously tries to better understand how these types of knowledge are treated in the pedagogic practice in a Brazilian FL classroom.

Key-words: grammar; foreign language; acquisition; learning; explicit knowledge; implicit knowledge; teaching

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. - *Beginning to read: thinking and learning about printing*. MIT press, 1990.

ADAMSON, R. - *Modern language teaching and grammar: an explicit relationship?* FORUM for Modern Language Studies, pp. 170-183, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. - *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes Editores, Campinas, 1993.

ALVES, A. J. - *O planejamento de pesquisa qualitativa em educação*. Cad. Pesq. São Paulo (77) 53-61, maio, 1991.

ANDERSON, J. R. - *Cognitive psychology and its implications*. W.H. Freeman and Company, 1980.

BAILEY, K. M. e NUNAN, D. ((eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press, 1996.

BEACCO, J.C. - *Culture grammaticales et demande métalinguistiques*. *ELA Revue de didactologie des langues-cultures: appropriations, descriptions et enseignement des langues*. Didier Erudition, Octobre-Décembre, 1993.

BENVENISTE, E. - *Problèmes de linguistique générale II*. Collection Tel, Gallimard, Paris, 1974.

BÉRARD, É. - *L'approche communicative, théorie et pratiques*. CLE International, Paris, 1991.

BESSE, H. - *L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988*. In: COSTE, D. (org.), *Vingt ans dans la didactique des langues*. Collection LAL, Crédif Hatier/Didier, Paris, 1994.

BESSE, H. e PORQUIER, R. - *Grammaires et didactique des langues*. Collection LAL, Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1984.

BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. - *La lecture e l'enfant*. Paris, Laffont, Paris, 1981. Tradução brasileira: *Psicanálise da alfabetização, um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1984.

BIALYSTOK, E. - *A theoretical model of second language learning*. *Language Learning*, VOL. 28, NO. 1978, pp. 69-83.

BIALYSTOK, E. - *Achieving proficiency in a second language: a processing description*. In: PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SELINGER, L.; SHARWOOD SMITH, M. e SWAIN, M. (eds.) *Foreign/second language pedagogy research*. *Multilingual Matters*, 1991.

BIALYSTOK, E. - *Communication Strategies: a psychological analysis of second language use*. Basil Blackwell, 1990.

BIALYSTOK, E. - *On the relationship of knowing and using linguistic forms*. *Applied Linguistics*, vol. III, no. 3. pp. 181-206, 1982.

BIALYSTOK, E. - *Psycholinguistic dimensions of second language proficiency*. In: RUTHERFORD, W. e SHARWOOD SMITH, M. (eds.) *Grammar and second language teaching*. Newbury House Publishers, 1988.

BIALYSTOK, E. - *Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition*. In: ELLIS, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press, 1994.

BICKERTON, D. - *Language and species*. The University of Chicago Press, 1990.

BLEY-VROMAN, R. - *The fundamental character of foreign language learning*. In: RUTHERFORD, W. e SHARWOOD SMITH, M. (eds.) *Grammar and second language teaching: a book of readings*. Newbury House Publishers, 1988.

BONNET, C. e TAMINE-GARDES, J. - *Quand l'enfant parle du langage*. Purse Mardaga Éditeur, Bruxelles, 1984.

BORG, S. - *Talking about grammar in the foreign language classroom*. *Language Awareness*, Vol. 7, pp. 159-175, 1998.

BROEDER, P. e PLUMKET, C. K. - *Connectionism and second language acquisition*. In: ELLIS, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press, 1994.

CANALE, M. - *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: RICHARDS, J. e SCHMIDT, R. (eds.) *Language and Communication*. Longman, 1983.

CANALE, M. e SWAIN, M. - *Theoretical basis of communicative approach to second language learning and testing*. *Applied Linguistics*, vol. 1, No.1, pp.1-47, 1980.

CARNEIRO, L. - *O ensino das línguas vivas*, 1935.

CELCE-MURCIA, M. - *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. *TESOL Quaterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 459-480, 1991.

CHAGAS, V. - *Didática especial de línguas modernas*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1957.

CHALL, J. S. - *Learning to read: the great debate*. Mcgraw-Hill, New York, 1967.

CHAUDRON, C. - *Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, 1988.

CHU, X. - *Des apprenants de culture écrite: l'exemple chinois*. In: KHAN, G. (org.) *Des pratiques de l'écrit. Le Français dans le monde, numéro spécial, février-mars, 1993*, Paris.

CICUREL, F. - *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. CLE International, Paris, 1985.

COOK, V. - *Chomsky's universal grammar and second language learning*. *Applied Linguistics*, vol. 6, n. 11, pp. 2-18, 1985.

COOK, V. - *Universal grammar and the learning and teaching of second languages*. In : ODLIN, T. (ed.) *Perspectives of pedagogical grammar*. Cambridge University Press, 1994.

CORTÈS, J. e CORTÈS, J. - *Une taxonomie de la recherche en didactique des langues*. IN: CORTÈS, J. (org.) *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Crédif-Didier, Paris, 1987.

COSTE, D. - *Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère*. *Langue Française*, vol. 68. pp.5-17, 1985.

DAMÁSIO, A. - *O mistério da consciência*. Companhia das Letras, São Paulo, 1994.

De KEYSER, R. - *Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language*. In DOUGHTY, C e WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language classroom*. Cambridge University Press, 1998.

DEL NERO, H. - *O sítio da mente: pensamento emoção e vontade no cérebro humano*. Collegium Cognito, São paulo, 1997.

DENNET, C. - *Consciousness explained*. Brown, 1991.

DENTON, D. - *L' émergence de la conscience*. Éditions du Seuil, Paris, 1998.

DICKINS, P. M. E WOODS, E. G. - *Some criteria for the development of communicative grammar tasks*. *TESOL Quaterly*, Vol. 22, pp. 623- 646, 1988.

DONALDSON, J. - *A mente humana*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1993.

DULAY, H.; BURT, M.; e KRASHEN, S. - *Language two*. Oxford University Press, 1982.

DUNLOP, I. - *The true and the new*. In BARASCH, R. M. e JAMES, C. V. (eds.) *Beyond the Monitor Model, Comments on current practice in second language acquisition*. 1994.

ECCLES, J. C. - *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Flammarion, Paris, 1994.

ELLIS, A. W. - *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ELLIS, N. - *Implicit and explicit learning of languages - an overview*. In: ELLIS, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press, 1984.

ELLIS, N. - *Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation*. In: ELLIS, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press, 1994.

ELLIS, R. - *The structural syllabus and second language acquisition*. *TESOL Quaterly*, Vol. 27. No.1, pp. 91-113.

ELLIS, R. - *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994

ELLIS, R. - *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. - *Instructed second language acquisition, learning in the classroom*. Blackwell, 1990.

ELLIS, R. - *SLA Research and teaching*, Oxford University Press, 1977.

FATUR SANTOS, P. A. - *The (un)consciousness of second language acquisition*. Dissertação de Mestrado, Univesidade Federal de Santa Catarina, 1994.

FEITELSON, D. - *Facts and fads About reading: a cross linguistic perspective*. Arblex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1988.

FOTOS, S. - *Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction*. *Applied Linguistics*, Vol. 14, No.4, pp. 385-403, 1993.

FOTOS, S. - *Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks*. *TESOL Quaterly*, Vol. 28, No. 2, pp. 323-346.

FOTOS, S. e ELLIS, R. - *Communicating about grammar: a task-based approach*. *TESOL Quaterly*, Vol. 25, No.4, pp. 605-627, 1991.

GALLISSON, R. e COSTE, D. - Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris, 1976.

GAONAC'H, D. - Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection LAL, Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1991.

GASS, S. M. - *Learning and Teaching: the necessary intersection*. In: ECKMAN, F. R. ; HIGHLAND, D. ; LEE, P.W. ; MILEHAM, J. e WEBER RUTKOWSKI, R. (eds.) *Second Language Acquisition, Theory and Pedagogy*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.

GEERTZ - A interpretação das culturas. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

GRAY, J. - Voltaire e o Iluminismo. Unesp, 1999.

GREGG, K. R. - *Krashen's monitor and Occam's razor*. *Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, pp. 79-100, 1984.

HAGÈGE, C. - L'homme de paroles, une contribution linguistique aux sciences humaines. Fayard, Paris, 1985.

HAGÈGE, C. - *The language builder: an essay on the human signature in linguistic morphogenesis*. John Benjamins Publishing Company, 1993.

HARDING, E. e RILEY, P. - *The bilingual family: a handbook for parents*. Cambridge University Press, 1986.

HARTWELL, P. - *Grammar, grammars and the teaching of grammar*. *College English*, vol. 47. No. 2, 1985.

HOWARD, D. - *Cognitive Psychology, memory, language, thought*. Mcmillan Publishing, 1983.

HYMES, D.. - Vers la compétence de communication. Collection LAL, Crédif, Didier/Hatier, Paris, 1984.

- JAKOBSON, R. - Essais de linguistique générale. Éditions de Minuit, Paris, 1963.
- KRAMSCH, C. - Context and culture in language teaching. Oxford University Press, 1993.
- KRASHEN, S. - Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. - *The input hypothesis and its rivals*. In: ELLIS, Nick (ed.) Implicit and explicit learning of languages. Academic Press, 1994.
- KRASHEN, S. - The input hypothesis: issues and implications. Longman, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. - *On the teaching and learning of grammar: challenging the myths*. In: ECKMAN, F.; HIGHLAND, D.; LEE, P. W.; MILEHAM, J. e WEBER, R.R. (eds.) Second language acquisition theory and pedagogy. Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. - An introduction to second language acquisition research. Longman, 1991.
- LEMOS, C. *Saber a língua e o saber da língua*. Aula inaugural, IEL, 1991.
- LIGHTBOWN, P. M. - *The importance of timing of focus on form*. In DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. (eds.) Focus on form in classroom second language acquisition.
- LITTLE, D. - *Words and their properties; arguments for a lexical approach to pedagogical grammar*. In: ODLIN, T. (ed.) Perspectives on pedagogical grammar. Cambridge University Press, 1994.
- LITTLEWOOD, W. T. - *Krashen and the captive learner*. In: BARRASCH, R. e JAMES, C. (eds.) Beyond the Monitor Model. Heinle and Heinle Publishers, 1994.
- LONG, M. - *A design feature in language teaching methodology*. In : de BOOT, K., GINSBERG, R. e KRAMSCH, C. (eds.) Foreign language research in cross-cultural perspective, Jon benjamins Publishing Company, 1991.

LONG, M. - *Does second language instruction make a difference? A review of research*. TESOL Quaterly, Vol.17, No. 3, pp. 381- 1983.

LONG, M. e ROBINSON, P. - *Focus on form: theory research and practice*. In : DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, 1998.

McLAUGHLIN, B. - "*Conscious*" versus *unconscious learning*. Tesol Quaterly, Vol. 24, No. 4, pp. 617-633.

McLAUGHLIN, B. - *Theories of second language learning*. Edward Arnold, 1987.

MILNER - *Introduction à une science du langage*. Éditions du Seuil, Paris.

MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris, 1982.

MOIRAND, S. - *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette, Paris, 1990.

MONTAIGNE, M. - *Ensaio*. Col. Os Pensadores, Abril Cultural, 1984.

MORAIS, J. - *A arte de ler*. Unesp. 1995.

MOURA NEVES de, M. H. - *A gramática funcional*. Martins Fontes, São paulo, 1997.

NUNAN, D. - *Understanding language classrooms, a guide for teacher-initiated action*. Prentice-Hall, 1989.

ODLIN, T. - *Introduction*. In: ODLIN, T. (ed.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge University Press, 1994.

OLSON, D.R. - *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Editora Ática, São Paulo, 1997.

PARADIS, M. - *Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA*. In: ELLIS, N.(ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press, 1994.

POSSENTI, S. - *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado das Letras, Campinas, 1996.

PUREN, C. - *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International, Paris, 1988.

RIVERS, W. M. - *Comprehension and production: the interactive duo*. In: BARRASCH, R. e JAMES, C. (eds.) *Beyond the Monitor Model*. Heinle and Heinle Publishers, 1994.

ROSSI, P. - *A Ciência e a Filosofia dos Modernos*. Unesp, 1992.

RUMELHART, D. E. e McCLELLAND, J. L. - *Parallel Distributed Processing Vol. 1: Foundations. Vol. 2: Psychological and biological models*. The MIT Press, 1986.

RUTHERFORD, W. e SHARWOOD SMITH, M. - *Consciousness raising and Universal Grammar*. In RUTHERFORD, W. e SHARWOOD SMITH, M. (eds.) *Grammar and second language teaching, a book of readings*. Newbury House Publishers, 1988.

RUTHERFORD, W. E. - *Second language grammar: learning and teaching*. Longman, 1987.

RYLE, G. - *The concept of mind*. Hutchinson, 1949.

SACKS, O. - *Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SCHACHTER, J. - *Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar*. *Applied Linguistics*, vol. 9, n. 3, pp. 219-235.

SCHMIDT, R. - *Awareness and second language acquisition*. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 13, pp. 206-226, Cambridge University Press, 1992.

SCHMIDT, R. - *The role of consciousness in second language learning*. *Applied*

Linguistics, vol. 11, n. 2, pp. 129-158, 1990.

SEARLE, J. R. - A redescoberta da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

SHARWOOD SMITH, M. - *Consciousness raising and the second language learner*.
In: RUTHERFORD, W. e SHARWOOD SMITH, M. (eds.) Grammar and second language teaching, a book of readings. Newbury House Publishers, 1988.

SHARWOOD SMITH, M. - Second language learning, Longman, 1994.