

ENSINO DE LÍNGUAS E O PAPEL DA GRAMÁTICA

Aleksandar JOVANOVIĆ *

RESUMO: O presente artigo questiona o papel da gramática no ensino de línguas e objetiva passar em revista algumas questões teóricas, consideradas fundamentais: a língua como conhecimento em que interagem fatores psicológicos e sociológicos, a gramática como conjunto de regras gerais adaptáveis a contextos novos. E, de outro lado, a necessidade de encarar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua como processo de aquisição de um instrumento de comunicação altamente contextualizado.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Ensino de línguas. Competência. Desempenho.

SUMMARY: The Author discusses how does grammar act in language teaching. On the other hand, he tries to analyze some theoretical problems linked to psychological and sociological elements in language learning. There seems to be a growing rapprochement among theorists toward a view of grammar teaching as both a complex context-dependent skill and a wide-range set of rules, which can easily be fitted in new situations.

KEY WORDS: Grammar. Competence. Performance.

0. Um dos pontos centrais do ensino de línguas estrangeiras é o papel que a gramática deve desempenhar no processo de aprendizagem. De um lado, emerge o problema relacionado à própria descrição gramatical (e, portanto, lingüística) da língua, de que se vale o professor. De outro, surge a questão da importância que se deve atribuir à gramática *em si mesma*, ou seja, à gramática enquanto objeto a ser ensinado/aprendido.

Parece-nos evidente que, devido aos progressos da pesquisa lingüística — teórica e aplicada — nas últimas décadas, e face ao emprego de métodos audiovisuais, pouca dúvida deva subsistir no tocante ao papel a ser conferido à gramática no ensino de línguas (especialmente em se tratando de uma L_2): ela precisa ser ensinada funcionalmente. Não como fim em si mesma, mas como um conjunto de regras capaz de permitir ao aluno generalizações, e a reutilização em novos contextos. Sem dúvida, pode discutir-se a validade de determinados métodos de ensino, bem como a possibilidade de

* Professor Assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

escolher entre vários deles, diante de um objetivo comum. Contudo, o conceito confuso de que ensinar determinada língua equivale a ensinar a sua gramática — e tão somente esta — parece fora de cogitação.

Convém portanto, examinar algumas questões de cunho teórico, antes de questionar os diversos aspectos da relação entre o ensino de línguas e o papel específico da gramática de uma L_2 no processo de ensino/ aprendizagem. Como dois pontos iniciais a serem questionados, figuram, segundo o nosso entender, a própria definição de **língua**, de **gramática** e algumas explicações a respeito do funcionamento de uma língua natural e da gramática de uma língua natural. Em adendo, deve atentar-se, ainda, para a interrelação entre língua materna e língua estrangeira, uma vez que tal interdependência pode determinar — de modo positivo ou negativo — o processo de aprendizagem, se o enfoque for equivocado.

1. A língua não é um conhecimento estático. A competência lingüística não é um produto acabado, nem tampouco um conjunto de regras (intuídas pelo falante de determinada língua natural) imutáveis no tempo e no espaço. Há fatores de natureza psicológica que interferem, de maneira direta, no conhecimento e no uso lingüísticos. Fatores que não devem ser desconhecidos, nem tampouco negligenciados no processo de ensino/aprendizagem.

Se há elementos de cunho contextual que interferem no uso lingüístico cotidiano, também os há interagindo sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Sob certo aspecto, pode falar-se num paralelismo entre a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua, muito embora haja diferenças fundamentais entre L_1 e L_2 , e entre os próprios processos de aprendizagem de ambas. A similaridade a que nos referimos diz respeito àquilo que podemos denominar de construção da **competência** lingüística do falante: a competência é apenas um dos elementos do **saber lingüístico**, como veremos adiante. A competência é construída a partir de uma longa série de atos de fala. E a tensão entre **competência** e **desempenho** também deve ser considerada no processo de aprendizagem de uma L_2 .

Titone cita Jespersen, e afirma:

«Language is not exactly what a one-sided occupation with dictionaries and the usual grammars might lead us to think, but a set of habits, of habitual action and... each word and each sentence spoken is a complex action on the part of the speaker. The greater part of these actions are determined by what he has done previously in similar situations, and that again was determined chiefly by what he had habitually heard from others. But in each individual instance, apart from mere

formulas, the speaker has to turn these habits to account and to meet a new situation, to express has not been expressed previously in every minute detail» (1).

Logo, o conhecimento gramatical que o falante-ouvinte possui a respeito de sua língua materna permite-lhe produzir infinito número de novos enunciados, em situações absolutamente distintas, conforme já havia diagnosticado Chomsky em seus primeiros trabalhos, na década de 50. Esse conhecimento permite, por outro lado, que os falantes-ouvintes deixem uma série de elementos do ato comunicativo subentendidos. Exatamente como postula Slobin:

«(...) a gramática nos possibilita deixar implícita uma boa parte do enunciado, da mensagem, uma vez que o falante e o ouvinte compartilham a gramática, as noções estruturais básicas, não precisam ser comunicadas diretamente. Elas são parte do conhecimento de fundo (background knowledge) dos que usam a língua» (2).

Pode-se falar-se, com efeito, de pelo menos dois níveis de conhecimento lingüístico: o nível conceptual (ou hiperprofundo) e o nível superficial. O primeiro corresponde aos limites da percepção humana; o segundo, às características específicas de cada código lingüístico. Evidentemente, não se deseja, aqui, travar um debate sobre os universais lingüísticos, nem tampouco resenhar as inúmeras (e, muitas vezes, contraditórias) teorias sobre o assunto. Mas, **grosso modo**, gerativo-transformacionalistas e pós-estruturalistas concordam com esses dois planos em que competência e desempenho lingüísticos são delimitados por dois níveis distintos mas interrelacionados e interdependentes.

Vygótski já lembra o seguinte:

«A palavra nunca se refere a um objeto específico, mas sempre a um grupo de objetos. Diante disto, toda palavra representa uma generalização camuflada (...) Contudo, como pode verificar-se, com facilidade, a generalização é um ato verbal e um ato do pensamento, que espelha a realidade distintamente dos sentidos imediatos» (3).

Essa constatação significa que o código lingüístico é vazado sobre o universo semiológico. O universo semiológico, por seu turno, constitui uma visão do universo antropológico, ou refe-

(1) TITONE, Renzo. "A Psycholinguistic Model of Grammar Learning and Foreign Language Teaching". In: FILIPOVIC, R. (ed.). *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*, London, Oxford University Press, 1972, p. 39.

(2) SLOBIN, Dan I. *Psicolingüística*. São Paulo, Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1980, p. 12-3.

(3) VYGOTSKI, L.S. *Misljenje i govor*. Beograd, Nolit, 1983, p. 43.

rencial, de cada grupo humano, e constitui-se numa visão do mundo. O universo semêmico, de outro lado, é a máquina que realiza a organização do universo semiológico, por um processo exclusivamente lingüístico, estruturando os elementos do universo antropológico, elementos que têm um referencial fora do código lingüístico. E cria, paralelamente, como ensina Barbosa⁽⁴⁾, elementos que não têm correspondentes fora do código, mas que são necessários ao estabelecimento de relações entre os primeiros. Essa combinatória semica permite que o código funcione, simultaneamente, como instrumento de análise e de comunicação.

Com efeito, parece-nos evidente que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua não está em jogo, apenas e tão somente, a assimilação de diversas constantes sintáxico-semânticas. De um lado, as constantes sintáticas estão vinculadas, indissoluvelmente, às semânticas; de outro, as semânticas estão fortemente ligadas às sintáticas; e ambas representam a organização do código segundo um determinado universo semêmico. Não se pode, segundo o nosso entender, pensar numa determinada língua como num simples conjunto de regras de caráter sintático, cuja interiorização basta para dominar o código.

Há questões mais complexas embutidas no processo de aprendizagem de uma língua (seja L_1 , seja L_2), e não será por acaso que a competência de cada falante é, de modo habitual, multilingüística, o que permite utilizar diversas variantes da mesma língua ou, ao menos, identificá-las. Essa competência multilectal é estabelecida durante o processo de aprendizagem da língua, como explica Bernstein⁽⁵⁾:

«Dans le processus d'apprentissage du langage, les formes du langage parlé généralisent et renforcent des types particuliers de relation avec l'environnement et créent ainsi, au niveau individuel, des structures de signification particulières».

Transformar, portanto, o processo de ensino de uma língua na simples apresentação de determinadas regras sintáticas não equivale a ensinar a língua. E isso não conduzirá, como quer parecer-nos, ao aprendizado das relações básicas entre as constantes sintáxico-semânticas que um falante deve dominar.

2. A língua a ser ensinada (e aprendida) deve ser encarada como **instrumento de comunicação**. Essa noção implica a clara consciência de que cada ato de fala possui diversos elementos constituintes, que não podem ser ignorados, tais como forma e conteúdo das

(4) BARBOSA, M.A. *Língua e Discurso* — contribuição aos estudos semântico-sintáticos. São Paulo, Global, 1981, p. 26.

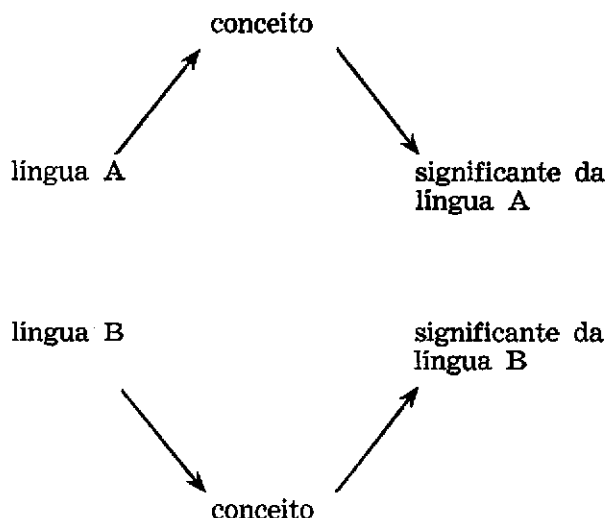
(5) BERNSTEIN, Basil. *Language et Classes Sociales* — codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris, Minuit, 1975, p. 69.

mensagens, ambiente, propósitos verbais, canais de comunicação, variedades de linguagem usada, normas de interação, normas de interpretação, etc., como propõe Hymes (6).

Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta o fato de que o universo semêmico estrutura elementos que não possuem correspondentes fora do código e, portanto, cada código lingüístico estrutura tais elementos de modo bastante distinto.

Com efeito, estes dois pontos conduzem à seguinte questão: devido aos elementos constituintes de cada ato de fala, seria ilógico tentar ensinar uma língua estrangeira por meio de frases descontextualizadas. Logo, sem a contextualização, dificilmente o aluno poderia aprender o uso apropriado e correto das regras sintático-semânticas. E dificilmente poderia entender o sentido dos enunciados, sem que se recorra à tradução linear. Ao mesmo tempo, a tradução — que conduz ao estreito caminho do método de tradução-e-gramática — do sentido dos enunciados não leva em consideração a diversa estruturação dos universos semêmicos, e reduz as línguas a uma mera diferença de listas de vocabulário.

Lanchec (7) ilustra, de maneira muito apropriada, como funciona um sistema que rotula de **sistema lingüístico coordenado** para o ensino de línguas estrangeiras, sem que se recorra à tradução do sentido dos enunciados:



(6) HYMES, D.H. "The Ethnography of Speaking". In: FISHMAN, J.A. *Readings in the Sociology of Language*. Haia, Mouton, 1968, p. 99-138.

(7) LANCHEC, Jean-Yvon. *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF, 1976, p. 65.

De acordo com este modelo, ao aprender a L_2 , o estudante associa os significantes do segundo código aos significados (**sentido**, seria o termo mais apropriado) específicos da L_2 e L_1 e L_2 são mantidos separados, sem interferência direta entre ambos. Portanto, de modo simplificado, equivale a dizer que o aluno aprende a língua estrangeira **na língua estrangeira**.

Não ignoramos, evidentemente, as interrelações entre língua materna e língua estrangeira, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma L_2 . Rêiman⁽⁸⁾, por exemplo, assevera ser preciso delimitar, de modo claro, o papel da língua materna no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. E observa, ainda, que as relações entre L_1 e L_2 representam **papel básico** na metodologia contemporânea. Quer parecer-nos que o modelo de Lanchec corresponde, exatamente, à delimitação do papel da L_1 , postulada pelo estudioso soviético. Mais corretamente: corresponde ao confinamento da L_1 ao simples papel de L_1 , cujos padrões já foram adquiridos, interiorizados, automatizados.

Ladmiral, por exemplo, sustenta que a aprendizagem de uma L_2 é um processo descontínuo, que experimenta fases bastante distintas. E afirma:

«L'apprentissage d'une langue étrangère passerait donc par une succession de destrutturations et de restructurations successives de la compétence mise en place.
(...)

Cette succession de grammaires internes intermédiaires sera bien sûr plus rapide au début de l'apprentissage, qui part du zéro; mais, dans l'état actuel de nos connaissances, on ne sait rien de précis sur le déroulement effectif de ce processus, qui fait partie de la fameuse «boite noire» des psychologues»⁽⁹⁾.

Como pode verificar-se, em que pese o fato de a orientação geral — no sentido de separar a língua materna da língua estrangeira — de um curso de L_2 poder encontrar farta sustentação teórica, há problemas inerentes ao processo de aprendizagem que persistem como sérios desafios. A descontinuidade do processo, mencionada pelo Autor seria uma das questões mais importantes.

A esse respeito, D. Blank faz algumas observações que parecem fundamentais. Para o pesquisador soviético, sob o ponto de vista metodológico, a **aquisição passiva** deve ser baseada num volume

(8) REIMAN, E.A. "O teoreticheskikh i metodicheskikh osnovakh prakticheskikh kúrsov inostránnnykh iazykóv". In: *Prípodávánie Inostránnnykh Iazykóv — teória i práktika*. Moscú, Izd-vo Naúka, 1971, p. 279-80.

(9) LADMIRAL, Jean-René. "Linguistique et Pédagogie des Langues Étrangères". In: *Langages*, 9, Paris, Didier-Larousse, septembre 1975, p. 14.

maior de material lingüístico que a **aquisição ativa**, e um curso de L_2 não deve lidar com regras gramaticais e o seu emprego, mas com modelos estruturais, capazes de caracterizar determinado estilo funcional de uma língua (10).

Com efeito, embora descontínuo, o processo de aprendizagem de uma L_2 dependeria, de modo básico, da aquisição de competência (ativa e passiva) e desempenho (ativo e passivo). Mas, competência e desempenho são indissolivelmente interrelacionados e o elo entre eles é, antes de mais nada, dialético: alterando-se um, altera-se o outro, e vice-versa. De acordo com o modelo de Pais (11), a norma é produzida pela tensão dialética entre sistema e discurso, ou seja, entre competência e desempenho. Logo, só se torna possível entender a competência como aquilo que é sistema, o não-discurso, e por desempenho, aquilo que é discurso, e não-sistema. Mas, o sistema (competência) é construído a partir do desempenho (discurso), e o discurso é construído a partir da competência (sistema). O que equivale a dizer que as noções de aquisição passiva e ativa, mencionadas por Blank, estão em relação direta com o tratamento conferido aos dados da língua estrangeira, ou seja, de que maneira o curso de língua estrangeira cuidará, ou deixará de fazê-lo, da interação entre competência e desempenho que o estudante vai construindo, de modo gradual.

Hegyi e Mihályi, por seu turno, sustentam a necessidade de — a cada aula — estabelecer pontos de ligação entre a Fonologia, Morfossintaxe e Semântica, de modo dialético, com o propósito de permitir, no mais breve tempo possível, que o estudante de uma L_2 consiga dominar as estruturas consideradas fundamentais para atos de fala simples (12). Em assim sendo, torna-se importante que o estudante de língua estrangeira consiga compreender inicialmente, (a partir de uma sucessão de discursos formalmente estruturados, discursos baseados em modelos básicos da L_2) enunciados simples, para construir a sua competência passiva. Que o aluno, enfim, possa intuir as regras básicas de funcionamento do código lingüístico em questão e, simultaneamente, compreender o sentido dos enunciados, bem como perceber os elementos constitutivos do ato de fala.

Krashen, depois de examinar diversas hipóteses referentes à aprendizagem e à aquisição de uma língua estrangeira, afiança o seguinte:

(10) BLANK, L.D. "K voпрóсу o svяzи lingvističeskoj teórii s práktičeskoj pripodávánia ličsiki". In: *Pripodávanie Inostránných Jazykóv*, p. 279-80.

(11) PAIS, C.T. "Systèmes de signes et systèmes de signification au-delà du Structuralisme". In: *Acta Semiotica et Lingvistica*, 4, São Paulo, Hucitec, 1980, *passim*.

(12) HEGYI, E. et MIHALVYI J. *Nyelvtani Ötmutató — külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964, p. 72.

«(...) people acquire second languages when they obtain comprehensible input, and when their affective filters are low enough to allow the input «in». In other words, comprehensible input delivered in a low filter situation is the only «causative variable» in second language acquisition» (13).

Uma vez mais, segundo quer parecer-nos, a reiteração de que a competência e o desempenho são interdependentes, e como tais devem ser encarados durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, acaba emergindo da citação do Autor americano. A análise de Krashen acerca do que ele denomina de «comprehensible input» remete à **aquisição passiva** de Blank.

3. Em função das assertivas anteriores, há que atentar para a percepção do ato comunicativo: no eixo dialógico, o ouvinte-falante tem acesso ao sentido dos enunciados produzidos pelo falante-ouvinte através do que podemos denominar de **nível fonológico**. De outro lado, o que — para simples efeito de análise — podemos chamar de nível morfossintático serve para o terceiro, e último, nível a que o falante-ouvinte remete, isto é, o semântico. Queremos deixar claro que não concordamos com a separação dos níveis sintático e semântico, por entender que são interrelacionados e interdependentes. Esta divisão que se propõe, no presente texto, tem finalidade analítica. Deste modo, pode dividir-se qualquer enunciado ou qualquer ato comunicativo em três níveis distintos, mas interligados:



semióticos dos últimos anos, em relação a sistemas de significação completamente distintos entre si ⁽¹⁴⁾.

Portanto, da conceptualização à lexemização evidencia-se a passagem das generalizações (de que fala Vygótski) para os elementos do universo semêmico. O importante é que essa trajetória pode ser identificada com a relação competência-desempenho. Falamos, até agora, da trajetória de produção do ato comunicativo. A trajetória da recepção corre no sentido inverso, o que significa que da lexemização à conceptualização, do desempenho à competência, é preciso que o ouvinte-falante já possua elementos lingüísticos interiorizados, e que lhe permitam decodificar as mensagens de seus interlocutores. Logo, trata-se de uma situação em que o falante-ouvinte adquiriu o domínio de sua L₁. O problema central reside no processo de aprendizagem de uma L₂, que experimenta uma longa série de desestruturações, conforme apontamos, anteriormente.

De modo habitual, o ensino de línguas tem reservado às gramáticas de L₂ papel de relevo no processo de aprendizagem, de tal modo que os exercícios estruturais (desenvolvidos, sobretudo, no final da década de 40 e começo dos anos 50) são encarados como uma forma concreta de instalar (sic) o hábito lingüístico, de condicionar um comportamento, de estabelecer uma relação causa-efeito entre a decodificação dos enunciados e a compreensão do sentido desses mesmos enunciados. Subjaz a essa visão a falsa impressão de que através de exercícios estruturais seqüenciados, as fases de desestruturação e reestruturação da competência/ desempenho lingüísticos do estudante de língua estrangeira não se verificarão, pela simples razão de que o aluno terá sido treinado (condicionado?) a produzir as respostas corretas (sic). Como se a competência e o desempenho lingüísticos fossem mero resultado linear de um condicionamento estático e mecanicista.

Segundo a nossa perspectiva a gramática — entendida como uma codificação de conceitos relacionais entre os signos do código lingüístico — desempenha um papel parcial no processo de aprendizagem da gramática da L₂ não poderá ocorrer por intermédio de simples exercícios estruturais em que se ponha em relevo a aplicação de uma determinada regra gramatical da L₂ em questão.

Com efeito, de acordo com este enfoque, o estudante de L₂ somente tem acesso às regras gramaticais (de codificação dos conceitos relacionais) por meio do nível fonológico, e é fundamental que o nível morfosintático não seja considerado o mais importante e primordial para o processo de aprendizagem. Há que prestar atenção

(14) PAIS, C.T. "Sémiotique Structurale et Syntaxe-Sémantique: Essai d'Homologation Épistémologique". In: *Aims and Prospects of Semiotics — essays in honor of A.J. Greimas*, John Benjamin Publishing Co., 1985, p. 483 e ss.

especial ao fato de a sintaxe fonológica de uma língua estrangeira vir a poder apresentar dificuldades especiais, de acordo com a língua materna do aluno. Portanto, sem uma análise contrastiva dos dois sistemas fonológicos (L_1 versus L_2) não será possível responder, de modo direto e simplista, à questão dos pontos nevrálgicos da sintaxe fonológica a ser aprendida. De outro lado, a nível semântico, podem surgir dificuldades de toda sorte, na medida em que a análise feita pela língua estrangeira não corresponderá — parcial ou totalmente — à análise levada a cabo pela língua materna do aluno.

Se retomamos alguns pontos — já debatidos na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras, e, muitas vezes, esmiuçados até *ad nauseam*) — é porque desejamos, dentro das limitações do presente texto, mostrar que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser encarado (e assim deve, segundo o nosso ponto de vista) como a aprendizagem de uma **série de regras referentes a atos comunicativos contextualizados**, e não como a aprendizagem da gramática da L_2 . Naturalmente, essa perspectiva implica muito mais que a repetição, oral ou escrita, de regras de concordância, flexões de declinações, paradigmas verbais, substituição de partículas, etc., representando — em verdade — a aprendizagem de diversos elementos constitutivos do ato comunicativo, cuja forma varia de língua para língua, de cultura para cultura.

Alguns autores sublinham o fato de que, num período inicial, a aprendizagem de uma L_2 acaba resultando apenas e tão somente na reprodução do material lingüístico anteriormente ouvido. Mais ainda: de acordo com esse ponto de vista, à reprodução deve seguir-se a automatização das seqüências e somente numa fase ulterior dar-se-ia o livre emprego de estruturas da língua estrangeira. Em outros termos: a progressão **normal** seria da reprodução à automatização, e da automatização ao emprego consciente do código lingüístico.

Outros autores, como Rojkova ⁽¹⁵⁾, destacam a necessidade de fornecer ao estudante de uma língua estrangeira o que a pesquisadora soviética chama de **exemplos produtivos**, isto é que possam ser suficientemente genéricos, a ponto de permitir a compreensão de outros enunciados construídos com base nas mesmas regras gramaticais e, ao mesmo tempo, a produção de inúmeros outros enunciados, em substituição aos anteriores.

Entretanto, por maior esforço que se realize no sentido de categorizar as diferentes fases de aprendizagem de uma língua estrangeira, parece-nos evidente que inclusive durante o período em que o estudante reproduz as seqüências previamente ouvidas, ele não

(15) ROJKOVA, Galina I. *K Lingvisticheskim Osnóvam Mitódički Pripodávánia Rússkovo Iazyká Inostráncsiem*, Moskvá, Izd-vo Moskvóvskovo Universitiěta, 1977, *passim*.

está aprendendo apenas e são somente as regras gramaticais: é toda uma situação, um contexto de natureza comunicativa que está sendo aprendido pelo aluno, inclusos os aspectos fonológico, morfossintático e semântico, bem como os elementos constitutivos do ato comunicativo, em si. Portanto, os chamados exemplos produtivos podem ser reduzidos a sentenças-padrão da L_2 , ao passo que o próprio conceito de «produtividade» dos exemplos reproduzidos dependerá — e muito — da contextualização dos enunciados.

Há uma observação importante, segundo entendemos, a ser feita a respeito do próprio conceito de **exemplo produtivo**: o sistema lingüístico é produtivo, não os exemplos. Estes podem ser bem ou mal escolhidos, de acordo com o que o professor, o autor de um curso, etc. Entendem ser o padrão básico da língua estrangeira, ou de acordo com as variedades de língua escolhidas e/ou elencadas. Entretanto, o sistema lingüístico é produtivo, na medida em que a partir de um número finito de sons pertinentes e de um número finito de regras, torna-se possível produzir infinitos enunciados. Isto é, em parte, a competência lingüística. Mas, o sistema lingüístico é auto-regulável, como um sistema cibernético. Logo, os exemplos a serem reproduzidos, memorizados, automatizados, etc., pelo aluno, devem servir, apenas e tão somente, de ponto inicial para o desenvolvimento de sua competência lingüística na L_2 .

Com efeito, essas asserções encontram sustentação inclusive nas colocações de Moulton (16), quando o Autor sustenta que:

«In order to know a foreign language, it is obvious that we have to know its grammar.
(...)

«Knowing grammar» in this analytical sense is of course necessary for a teacher, since we expect him to be able to give all possible help to his students. But knowing grammar is for the learner something quite different again. He needs to «know grammar» only in the sense of being able to apply it — «to perform» it or «behave» it. In this sense we all «know» English grammar marvelously, well since we can apply it to understand what others say and to produce ourselves an endless number of grammatically correct sentences.

• Precisely this way of «knowing grammar» is what we also need in order to speak and understand a foreign language».

Ora, pelas condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de haver sensíveis diferenças entre a aprendizagem da L_1 e de uma L_2 qualquer, pela interferência constante da L_1 na aprendizagem da L_2 , pelos exemplos (enunciados, situações, par-

(16) MOULTON, W.G. *A Linguistic Guide to Language Learning*, Menasha (Wis.), George Banta Co., Inc., 1975, p. 16.

ticipantes do ato comunicativo) empregados; enfim, todo o conjunto de elementos que integra, de modo habitual, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira *simula* situações linguísticas/situações comunicativas. Este fator não deve, segundo o nosso entender, ser menosprezado, visto que possui elevado peso nos resultados conseguidos. Embora o estudante deva aprender a usar o sistema da L_2 — transferindo portanto, exemplos para novos contextos —, isso somente pode ser conseguido através de situações concretas. Em outros termos: o desempenho gera competência linguística e esta, por seu turno, gera o desempenho. Tal postura é corroborada por Widdowson (17), ao analisar as relações entre «emprego» e «uso» (*use e usage*, no original). Pesquisas no campo da Psicologia também que «oral language relies on context for the communication of messages and is, therefore, a context-dependent language», de acordo com Greenfield (18).

4. Diante destas reflexões, parece-nos fundamental rediscutir o processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras, exatamente à luz da multiplicidade de colocações feitas por vários Autores. Multiplicidade que, no entanto, é convergente no que respeita ao tácito reconhecimento de que o processo de ensino/ aprendizagem de uma L_2 deve ser encarado como a aprendizagem de um instrumento de comunicação contextualizado e, por isso mesmo, a **aprendizagem** deve ser altamente contextualizada.

Como tivemos oportunidade de frisar no início do presente trabalho, pretendemos questionar o papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras, fazer uma avaliação crítica dos problemas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. A abordagem crítica, com efeito, inclui a reavaliação dos métodos ditos modernos e atuais (como, por exemplo, o estrutural-global), visto que a par de solucionar alguns problemas fundamentais, deixam outros tantos à margem, sem solução.

Creemos, pois, que a rediscussão e a reavaliação devam ter como pontos de partida alguns dos itens acima alinhavados: o que é a gramática de uma língua natural, que elementos são fundamentais durante o processo de aprendizagem de uma língua, como interagem língua materna/língua estrangeira, como ocorre a interação entre competência e desempenho.

(17) WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*, London, Oxford University Press, 1978, p. 30 e ss.

(18) SCRIBNER, S. et COLE, M. "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects". In: *Harvard Educational Review*, 48, 4:450, November 1978.