UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MARIA ELISABETH VITULLO

**O Papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês –
Língua Estrangeira:**

Importância, Função e Delimitação

SÃO PAULO

2011

MARIA ELISABETH VITULLO

O Papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês –
Língua Estrangeira: Importância, Função e Delimitação
(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Língua Francesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Véronique Marie
Braun Dahlet

De acordo:

SÃO PAULO

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Vitullo, Maria Elisabeth.

O Papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês –
Língua Estrangeira: Importância, Função e Delimitação / Maria Elisabeth
Vitullo; orientadora Véronique Marie Braun Dahlet. – São Paulo, 2011.
181 f.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

1. Francês – Língua Estrangeira. 2. Gramática. 3. Ensino-
aprendizagem. I. Dahlet, Véronique Marie Braun. II. Título. III. Título:
Importância, Função e Delimitação.

Nome: VITULLO, Maria Elisabeth

Título: O Papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês – Língua Estrangeira: Importância, Função e Delimitação.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Língua Francesa

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Aos meus pais, Nelson (in memoriam) e Vera (in memoriam), por tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Véronique Marie Braun Dahlet,
pela orientação clara, segura e frutífera.

Aos professores, meus colegas, Márcia e Dilton,
pela colaboração e apoio incondicionais em todos os momentos.

A todos os colegas participantes das pesquisas,
pela espontânea e fundamental colaboração.

Aos alunos participantes das pesquisas,
pela espontânea e fundamental colaboração.

Aos meus filhos, Fernando e Rodrigo,
pelo apoio, paciência e compreensão em todos os momentos, especialmente ao Fernando que sempre me auxiliou nas horas mais difíceis deste processo.

Aos meus amigos,
pela compreensão e incentivo durante todo este percurso.

Il n'y a pas d'observation sans une certaine "théorie" de l'observation. De même, l'examen critique des pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère implique l'élucidation des points de vue plus abstraits à partir desquels il est mené.

Henri Besse e Rémy Porquier

RESUMO

Este trabalho discute o espaço destinado à gramática e sua complexidade no processo de ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira, em meio institucional. Para tanto, a pesquisa contempla desde um estudo retrospectivo do aprendizado de línguas estrangeiras desencadeado pela simples necessidade das trocas sociais, até a sistematização e surgimento de métodos de ensino, observando sempre a relevância da gramática no pensamento linguístico e pedagógico. Na sequência, apresenta uma revisão de metodologias modernas de francês para estrangeiros, com destaque na abordagem e no tratamento dado a pontos gramaticais selecionados de livros didáticos da área. Em seguida, investiga o que pode ser considerado o cerne do trabalho: a concepção, a importância e o enfoque conferidos à gramática no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Tal investigação foi feita por meio de questionários aplicados a professores e alunos bem como de observações de aulas. O intuito foi o de abranger várias situações pedagógicas a fim de obter-se maior confiabilidade nos resultados. Finalmente, a tese pretende mostrar o lugar destinado à gramática no ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: Francês – Língua Estrangeira. Gramática. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims at discussing the issue of teaching and learning French as a foreign language, more specifically, the role of grammar and its complexity in such process in institutional environments. In order to achieve its goals, this research starts with a retrospective study of foreign language learning, triggered by the simple need for social exchanges until the systematization and development of teaching methods, considering the relevance of grammar in the linguistic and pedagogical thinking. It also presents a review of modern teaching methods of French for foreigners, with emphasis on the approach given to grammar as well as the way to cope with it in related textbooks. Then, it investigates what can be considered the core of this study: the concepts, the importance and the focus on grammar in the development of the teaching and learning process. The investigation was conducted by applying questionnaires to teachers and students, as well as class observation. The aim was to comprise the context taken into account in order to obtain more reliable results to the analysis. Finally, it intends to show the role of grammar in the teaching and learning of French as a foreign language.

Key words: French as a foreign language. Grammar. Teaching/learning.

RÉSUMÉ

Ce travail discute l'espace consacré à la grammaire et sa complexité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français comme langue étrangère, en milieu institutionnel. A cette fin, la recherche couvre depuis l'étude rétrospective de l'apprentissage d'une langue étrangère déclenchée par le simple besoin des échanges sociaux, jusqu'à la systématisation et la mise en place de méthodes d'enseignement, en tenant toujours compte de l'importance de la grammaire dans la pensée linguistique et pédagogique. Ensuite, cette recherche expose une révision des méthodes modernes de français pour étrangers, en particulier dans la présentation de certains points de grammaire, ainsi que leur traitement dans les manuels scolaires. Puis, nous présentons ce que nous considérons le coeur de la thèse: la représentation de la grammaire, son importance et son approche dans le développement de l'enseignement et de l'apprentissage, sous forme de réponses à des questionnaires distribués aux enseignants et aux étudiants ainsi que des notes que nous avons prises durant les cours. L'intention était d'analyser différentes situations pédagogiques afin d'obtenir des résultats plus fiables. Enfin, la thèse veut montrer la place consacrée à la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Mots-clés: Français – langue étrangère. Grammaire. Enseignement/apprentissage.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE 1 – A GRAMÁTICA: História de suas funções, história de seus objetos. Conceções, delimitação e abrangência do termo	15
1.1. <i>Percurso da gramática na evolução dos estudos das línguas da origem até o século XIX</i>	16
1.2. <i>Definições do termo gramática em dicionários franceses do século XIII ao século XIX</i>	23
1.3. <i>Da gramática à linguística</i>	25
1.4. <i>A tipologia gramatical</i>	36
1.5. <i>Gramáticas ou gramática? Uma discussão sempre pertinente</i>	45
1.6. <i>Gramáticas modernas de língua portuguesa</i>	48
1.7. <i>Gramáticas modernas de língua francesa</i>	53
PARTE 2 – A GRAMÁTICA NOS MÉTODOS DE ENSINO: Estudo Diacrônico das Metodologias. Análise de Cinco Manuais de FLE: O Lugar da Gramática	59
2.1. <i>A evolução dos métodos de ensino do FLE</i>	59
2.2. <i>A Metodologia Tradicional (MT)</i>	60
2.3. <i>A Metodologia Direta (MD)</i>	61
2.4. <i>A Metodologia Áudio-Oral (MAO)</i>	64
2.5. <i>A Abordagem Comunicativa (AC)</i>	66
2.6. <i>O papel e o lugar da gramática nos diferentes métodos de FLE</i>	67
2.7. <i>Descritivo do ponto gramatical, complément d'objet direct (COD) em cinco métodos de AC no ensino de FLE</i>	70
2.8. <i>Propostas dos métodos/desenvolvimento das lições selecionadas</i>	90
2.9. <i>Os manuais e a prática de ensino</i>	95
PARTE 3 – PEDAGOGIA DA GRAMÁTICA: Representação entre Professores e Alunos em Meio Institucional	102
3.1. <i>A representação da gramática entre professores e alunos</i>	104
3.2. <i>A representação da gramática entre professores – respostas livres</i>	105
3.3. <i>Análise das respostas da pesquisa</i>	119
3.4. <i>A representação da gramática entre professores – respostas dirigidas</i>	123
3.5. <i>Análise dos resultados da pesquisa</i>	125
3.6. <i>A representação da gramática entre alunos – respostas dirigidas</i>	129
3.7. <i>Análise dos resultados da pesquisa</i>	131
3.8. <i>Práticas de ensino/propostas metodológicas</i>	134
3.9. <i>Descrição das aulas</i>	134
3.10. <i>Relação entre a apresentação da gramática nos manuais e a prática de ensino</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de língua estrangeira (LE) constitui-se como objeto de interesse e preocupação não somente de professores como de alunos, principalmente nos dias atuais, em que se exige cada vez mais um bom desempenho linguístico nas diferentes áreas profissionais.

Nesse sentido, nós, professores dedicados à didática das LEs, procuramos descobrir, se não a forma ideal, pelo menos a melhor forma de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, a gramática, que se apresenta como a ciência mais antiga dos estudos das línguas, desperta a atenção de todos os que se dediquem a esses estudos.

No nosso caso, a decisão de pesquisar sobre a gramática, seu lugar, sua função, sua delimitação e abrangência com respeito ao ensino-aprendizagem de francês – língua estrangeira (FLE) surgiu da inquietação com base em nossa longa experiência como professora de FLE.

A gramática, ao longo do tempo, já foi muito valorizada, passou a ser desprezada e agora voltou a ser mencionada ou até requisitada por professores e alunos. Como situá-la hoje no ensino-aprendizagem de LE? Qual o seu lugar e como ela é tratada nos manuais? Que representação têm os alunos e professores da gramática? Ela é importante para se aprender uma LE e em que medida?

Se observarmos o espaço reservado à gramática nos manuais de FLE, percebemos que ele é cada vez menor, embora a gramática sempre esteja presente nas lições e sirva de base de progressão de aprendizagem. Sob a justificativa de “Abordagem Comunicativa” (AC), em que, portanto, “não existe lugar para a sistematização da gramática”, organiza-se geralmente um método quase que exclusivamente baseado na gramática, que lhe serve de progressão, em exercícios de verificação totalmente gramaticais, em enunciados com nomenclatura gramatical e em propostas de avaliação de nível de conhecimento baseados na gramática.

Essa estrutura dos livros didáticos praticamente obriga o professor que deseja desempenhar sua tarefa satisfatoriamente a recorrer a seus conhecimentos gramaticais ou a outros métodos que tratem a gramática de forma mais específica,

ou, se não, ele se limitará a seguir as lições superficialmente, sem deixar claro ao aluno, e nem a ele mesmo, aonde deseja chegar.

Outras questões relevantes surgiram a partir dessas inquietações. Por exemplo: em que medida é necessário ter conhecimento da gramática para se falar uma LE aprendida em país estrangeiro e em meio institucional?

Para responder a essas questões concluímos que é preciso estudar detalhadamente a gramática, seu surgimento, as diferentes visões da mesma através do tempo, sua aplicação desde a criação de metodologias específicas de língua francesa, bem como a contribuição da linguística para o ensino-aprendizagem de LE.

A tese divide-se em três partes:

A primeira fará um percurso retrospectivo da gramática desde o seu surgimento, ou das tentativas de organização da escrita alfabética nos anos 300 a.C., passando por definições do termo em dicionários, continuando sua evolução para a linguística, mostrando a tipologia gramatical defendida pelos teóricos, para tentarmos delimitar o âmbito da ciência e de sua atuação na didática das línguas. Mostraremos também as proposições de gramáticas modernas brasileiras e francesas, a apresentação dos prefácios nos compêndios em relação ao desenvolvimento das lições, para verificarmos como a gramática é tratada nas gramáticas. Consideramos importante fazer essa retrospectiva para melhor apoiar nossas ideias comparadas numa perspectiva sociotemporal.

A segunda parte compõe-se de uma revisão das metodologias modernas de FLE e as concepções em voga em cada época, observando atentamente o lugar destinado à gramática. Examinaremos também cinco manuais de pedagogia do FLE, sempre com a perspectiva da abordagem gramatical, o espaço reservado à gramática e o enfoque dado ao ponto gramatical *complément d'objet direct* (COD), comparando o tratamento dado a esse ponto nos cinco manuais. A escolha desse ponto deveu-se ao fato de que em francês ele é usado na língua falada e em português, não, necessitando, portanto, de uma sistematização. Em seguida, relacionaremos as propostas iniciais desses manuais contidas nos seus prefácios ao que de fato é apresentado nas lições.

A terceira e última parte consiste na investigação sobre a representação ou concepção que tanto alunos quanto professores têm da gramática, qual a

importância dada a ela nas práticas de ensino-aprendizagem de LE e em que medida ela faz parte do cotidiano pedagógico de professores e alunos. Para isso, elaboramos questionários respondidos por professores de LEs e por estudantes de LEs *sem* respostas dirigidas e *com* respostas dirigidas. Apresentaremos em seguida a observação de aulas de conteúdo gramatical de dois professores, em contextos educacionais diferentes. Faremos por fim a relação entre a apresentação da gramática nos manuais adotados e as práticas das aulas.

Na conclusão deste trabalho, apresentaremos nossas reflexões finais, procurando colaborar com as pesquisas na área, esperando que elas sirvam para a melhoria do ensino-aprendizagem de LEs e que suscitem novas investigações a respeito do assunto.

PARTE 1 – A GRAMÁTICA: História de suas funções, história de seus objetos. Concepções, delimitação e abrangência do termo

Esta parte pretende examinar a trajetória da gramática enquanto ciência nas teorias linguísticas e principalmente na didática das línguas. Faremos inicialmente um breve percurso histórico desde Platão, que fez os primeiros estudos sobre *gramática*, até o século XIX.

Não se trata simplesmente de traçar a história da gramática, mas sim de, através de diferentes conceitos, em diferentes momentos de um percurso histórico, verificar como ela influenciou o pensamento linguístico e, por consequência, o pedagógico.

Após esse período, apresentaremos mais adiante neste trabalho (na Parte 2) a evolução da gramática no século XX e seu espaço e o tratamento dado a ela nos métodos de ensino-aprendizagem de FLE.

A linguagem, como se sabe, faz parte das mais antigas tentativas de conhecimento do homem e, até hoje, parece que ainda estamos longe de esgotar nossos conhecimentos sobre o que talvez seja um dos maiores enigmas da natureza humana.

Essa preocupação favorece a criação de teorias sobre a linguagem. Dentre as teorias, a gramática aparece como principal objeto de estudos, o que denota suas inegáveis implicações e influências. Para tentarmos definir o lugar e a importância da gramática como sistematização das línguas, consideramos fundamental fazer uma revisão sobre o foco na forma, isto é, na gramática como teoria, desde a sua origem até nossos dias. Tal estudo permitirá que se tenha mais clareza dos caminhos trilhados na reflexão sobre a linguagem.

A gramática ocupou lugar de destaque nas teorias da linguagem, ora de maneira dominante nas metodologias tradicionais, ora num papel mais secundário mais modernamente. Interessa-nos particularmente verificar quais contextos favoreceram essas posturas.

Talvez possam nos surpreender certas formulações atuais que, à primeira vista absolutamente inovadoras, são, na verdade, respostas do nosso tempo a questões que atravessam a história das reflexões linguísticas. Porém é certo que

essas reflexões são o ponto de partida das concepções do ensino-aprendizagem de LE.

1.1. Percurso da gramática na evolução dos estudos das línguas da origem até o século XIX

O breve histórico que será apresentado baseia-se principalmente nos estudos de Besse e Porquier (1984), seguidos por Chevalier (1994), Cuq (1996), Germain (1993, 1995), Coutinho (1975) e Williams (1975).

Surgiram na Grécia por volta do ano 300 a.C. as primeiras tentativas de organizar a escrita alfabética e foi Platão que fez as primeiras menções a *grammatikè technè* = a ciência das letras. Assim, as reflexões sobre a escrita no ocidente aconteceram por meio do estudo da *gramática*.

Na sua origem, a gramática era o estudo da parte escrita da linguagem definido pela própria etimologia da palavra: *gramma* = letra. Desde então já se esboça a mentalidade que vigora até hoje formada a esse respeito, ou seja: gramática = escrita. “Tudo leva a crer que, se a escrita não tivesse sido inventada, a gramática também não teria sido inventada” (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 5).

A própria etimologia da palavra já remete à ciência que estuda somente a escrita. Sabemos, no entanto, que esse conceito só seria válido para o ensino de uma língua morta. Porém, quando se trata da didática das línguas, deve-se fazer outra reflexão, bem mais complexa sobre o ensino-aprendizagem de uma língua viva e, *a priori*, falada.

Platão faz no *Sofista* a primeira distinção entre *onoma* = sujeito e *rhéma* = predicado. Mas a gramática só se inicia como *ciência* e não mais somente como *filosofia da linguagem* com seu discípulo Aristóteles, cuja parte que concerne à linguagem está contida na *Retórica* e principalmente na *Poética*. Nessas obras Aristóteles trata do poder de persuasão da linguagem num contexto de democracia, onde quem domina a linguagem tem o poder. Podemos vislumbrar desde então o caráter psicossocial da linguagem. A gramática, como ciência da linguagem, aparece também como recurso de persuasão e de domínio, a parte integrante da retórica propriamente dita. Essa associação entre gramática e semântica é hoje retomada por teóricos como Charaudeau (1992), por exemplo.

Aristóteles elabora as primeiras “categorias”, cujas mais conhecidas são o “particular” e o “geral”. Ele distingue também as primeiras unidades fônicas elementares não significantes (*asémoi*) e unidades mais complexas e significantes (*semanticoi*) dando assim as primeiras abordagens do que será *fonema* e *morfema*. Define também semântica e formalmente as partes do discurso (o nome e o verbo). Mas é Aristarco (século II a.C.) que cria o número e a ordem canônica das categorias: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção.

Como sabemos, as gramáticas de hoje ainda se baseiam nas categorias de Aristóteles e de Aristarco. Nessa época já começavam a se delinear as noções de *significante/significado*, também conceituadas modernamente por Saussure, o que mostra que algumas definições das categorias gramaticais deram origem às noções mais especificamente estudadas bem mais tarde pela linguística.

Com as conquistas romanas, houve interesse dos gregos em aprender o latim, que se tornara a língua de negócios e das leis. Por isso, é importante também, ao revermos os conhecimentos gramaticais da antiguidade, citar os estudos em Roma. Cícero de Arpino (106-43 a.C.) foi o autor de tratados de *retórica* e de arte *oratória*. Quintiliano de Calaguris (35-105 d.C.), professor de eloquência, escreve *A instituição oratória* ou *A formação do orador*. Mas eles não podem ainda ser considerados verdadeiros gramáticos, embora preocupados com a linguagem.

Os autores considerados como verdadeiros gramáticos foram Varro de Rate (116-27 a.C.), autor de um tratado de linguística latina: *De lingua latina*, tido como bastante avançado para o seu tempo, considerado como um distante precursor do método comparativo; Donato, cuja obra foi muito importante durante toda a Idade Média; e Prisciano de Césareia (fim do século V-século VI), autor de *Instituições gramaticais*, que vem a ser “a primeira tripartição entre *fonética*, *morfologia* e *sintaxe*”, segundo Cuq (1996).

A aprendizagem linguística acontecia entre os romanos de famílias ricas, que eram bilíngues, em grego e latim. Não se pode dizer, porém, que a gramática tenha servido para confortar a aprendizagem que se dava com estudos mais avançados de grego e de latim. A influência dos gramáticos latinos e gregos no ensino das línguas, porém, só se fará sentir mais tarde, e principalmente a partir da Idade Média para o aprendizado do latim. A aprendizagem se dava por meio de uma tradição que está

naquilo que será denominado posteriormente “Método Natural”, expressão de uso corrente já no século XVII (PUREN, 2001).

Neste ponto, uma reflexão se faz necessária: se as línguas eram aprendidas com o estudo da gramática, pelas famílias abastadas, como fator diferencial de classes, podemos observar que ela apresentou-se desde o início como “segregacionista”, daí o conceito que pode ter se perpetuado até nossos dias. A ideia de “segregação” decorrente da *gramática normativa* é a origem de muitas discussões atualmente, que influenciam diferentes pontos de vista sobre os estudos linguísticos e sua interferência no ensino-aprendizagem de línguas. Tais debates desembocam fatalmente no impasse tão comum entre o “falar bem” que é igual a “saber regras de gramática” e o “falar mal” que é “não conhecer a gramática da língua”, advindo daí as rotulações que opõem esses conceitos drásticos e, a nosso ver, geralmente errôneos. Isso porque a gramática corre o risco de se tornar fator de separação social, em vez de favorecer a integração sociolinguística plena do cidadão, por meio do conhecimento da língua, como se pretende.

Na Idade Média, a *gramática* é juntamente com a *lógica* e a *retórica* a base da educação. A gramática se torna uma das três artes (“trivium”: gramática, lógica e retórica), fundada sobre a obra de Prisciano e Donato até o século IX. Ela constitui-se a base do ensino do latim, principalmente escrito. Durante toda a Idade Média, o latim, língua da comunicação da elite intelectual e administrativa do período, foi ensinado e aprendido como uma língua viva e, portanto, destinada a ser falada (PUREN, 2001).

Mas o latim escrito (variação alta) distancia-se cada vez mais da língua falada, dita vulgar (variação cada vez mais baixa). Essa distância fica tão grande que por volta do século X o latim escrito se torna quase uma LE. E a gramática de Prisciano é cada vez mais usada, com sua proposta de divisão entre a fonética, a morfologia e a sintaxe, a fonética ocupando-se da oralidade da língua. Ensinam-se essencialmente as partes do discurso, as conjugações e as declinações da morfologia latina. É interessante notar que o abandono do latim não significa o abandono da gramática. Não se pode perder de vista que o latim é uma língua viva do passado, tanto que na Renascença aparece na Europa um grande número de gramáticas das línguas vernáculas.

No final da Idade Média, os estudos linguísticos se desenvolvem numa perspectiva *descritiva* e *comparatista*. Esse estudo já é um prenúncio dos conceitos de gramática descritiva e da metodologia contrastiva de hoje.

No século XVI, o horizonte linguístico se alarga para línguas americanas (o guarani, o quéchua etc.). Na Ásia, as primeiras gramáticas surgem com Varo (1703) e Premare (1727) (CUQ, 1996, p. 11).

Ainda no século XVI, Montaigne, em seus *Essais*, também prega a preferência por um aprendizado “natural” das línguas. Mas essa preferência vai se tornar uma verdadeira e clara rejeição ao uso da gramática em línguas vivas com Locke, na Inglaterra, em *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693) (CUQ, 1996, p. 12).

Essa posição já anunciava o que hoje defendem alguns teóricos da Abordagem Comunicativa (AC), que desconsideram a gramática num curso de LE cuja prioridade seja a oralidade.

Ainda hoje considerado o pai da didática das línguas, o tcheco Comenius, com suas obras *A porta aberta sobre as línguas* (1631), *Orbis pictus* (1651) e *A grande didática* (1657), exclui a gramática do ensino das línguas, mas defende a primazia do exemplo sobre a regra. Para ele, é pelo uso que se dá a aquisição de LEs. As regras só serviriam para confirmar os usos. Essa metodologia ilustra o que viria a ser hoje, grosso modo, a *gramática interiorizada*, que parte dos usos para a aquisição dos fenômenos linguísticos. Comenius “colocou-se contra a corrente dominante no ensino das línguas, baseado na utilização maciça da tradução, das listas de palavras e da consulta a rebarbativos tratados de gramática” (FERREIRA, 2001, p. 51).

As influências teóricas passeiam através do tempo. Alguns pensadores atuais como Kristeva (2007), consideram que, depois das interessantes obras surgidas no fim do século XVI e no princípio do século XVII, os estudos da língua têm pouca envergadura.

Mas, a partir de então, houve uma verdadeira mudança no pensamento dos teóricos. No tocante ao ensino das línguas, as posições dos estudiosos a seguir ilustram bem as diferentes visões do ensino da gramática.

No século XVII, os gramáticos de Port-Royal ligam estreitamente a arte da palavra à do pensamento. Arnauld e Lancelot escrevem *Uma gramática geral e*

racionalizada (1660), onde as categorias do pensamento devem servir de base às categorias da língua.

A criação dessa gramática sugere a indissociação entre a gramática e o raciocínio para a geração do sentido. Essa posição dos gramáticos já vinha sendo adotada desde Aristóteles (*semanticoi*) mas com relação à palavra.

Como vemos, desde o seu surgimento, percebe-se a recorrente ideia de que a gramática está ligada à reflexão, ao pensamento, embora todas as novas perspectivas gramaticais só façam retomar as reflexões teóricas já existentes, acrescentando-lhes outras possibilidades de análise linguística, numa visão epistemológica recorrente.

No século XVII, o mesmo Arnauld, desta vez com Nicole, publica *A lógica ou a arte de pensar*, onde a ideia que prevalece é a de que, apesar das línguas diferentes, os homens pensam de modo idêntico. A convicção de que as categorias de pensamento servem de base para as categorias das línguas continua viva até o século XVIII, como se pode ver na *Gramática Geral* de Beauzée (1767).

Isso é extremamente importante se considerarmos que as categorias gramaticais surgem do pensamento comum a todo ser humano, pois remete à possibilidade de uma gramática universal inerente e comum a todos, que seria de grande valia numa metodologia de ensino-aprendizagem de LE.

A partir do século XVIII, a variante *gramática/versão* se impõe pouco a pouco num uso da gramática contrastiva como forma de aprendizado. Ensinar por meio de tradução/versão nada mais é do que fazer apelo aos conhecimentos adquiridos em língua materna (LM) pelo aluno para a melhor compreensão da LE.

Segundo Christian Puren: “C’est depuis le XVI^e. siècle, mais surtout au XVIII^e. et XIX^e. que la grammaire finit par s’imposer comme pressupposé au sujet d’application pour le latin au début et ensuite pour les langues vivantes” (PUREN, 2001).

No final dos séculos XVIII e XIX, assiste-se ao crescimento da importância da gramática escolar e, principalmente, da ortografia, favorecendo que os gramáticos se coloquem cada vez mais como “legisladores” da língua.

Em sua *Grammaire française simplifiée* (1778), François Urbain Domergue é o primeiro a separar a análise gramatical (a natureza das palavras) da análise lógica (as relações entre as orações). Até então, considerava-se que as relações entre as

partes da frase complexa e mais ainda entre as frases do texto eram do domínio da lógica. Entretanto, somente depois dele aparecerá a noção de função das palavras e suas denominações.

No percurso do ensino da gramática, com Noel e Chapsal em *La nouvelle grammaire française* (1823), o exercício de gramática adquire total importância. Numa perspectiva ortográfica, os autores propõem exercícios e regras para concordância do sujeito com o verbo, do sujeito com o predicativo, do sujeito com o particípio e com o objeto direto.

Essa época vai mais ou menos do fim do século XVIII até o século XX e é rica em novidades, com muitas mudanças de perspectivas. A gramática latina não é mais a linha de horizonte dos gramáticos. Ela é substituída pela aquisição da ortografia:

Malheureusement, on la voit remplacée par un autre objectif tout aussi redoutable: l'acquisition de l'orthographe de langue maternelle, dont l'apprentissage justifiera alors toutes les contorsions grammaticales [...]. C'est cette perception des choses qui prévaut encore largement aujourd'hui... (CUQ, 1996, p. 13).

Sobre os diferentes pensamentos e posturas na teorização do ensino das línguas, esclarece-nos Coutinho:

Essas transformações não se deram por acaso, não foram produzidas por moda ou capricho, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos espontâneos. A constância e regularidade, que se observam em tais transformações, permitiram ao gramático formular-lhes os princípios e leis. O estudo destes princípios e leis se faz na Gramática Histórica. (COUTINHO, 1975).

Como podemos observar por essa breve retrospectiva, a aquisição de LEs sempre se mostrou como fundamental para as trocas sociais entre os povos. As tentativas de teorizações para facilitar essa aprendizagem fizeram com que a gramática figurasse como elemento central das reflexões.

Embora com concepções diversas – como elemento de reflexão, como suporte da lógica ou filosofia em Port-Royal, desde os seus princípios (KRISTEVA, 2007); como contrastiva; como interiorização; como normativa; como sintaxe – desde o seu surgimento, tentou-se definir a função da gramática na aquisição das LEs.

As várias concepções de gramática continuam sendo discutidas até nossos dias, e o que atualmente pode parecer novo, muitas vezes nada mais significa do

que a retomada de estudos e teorias do passado. A própria linguística como ciência nasceu da gramática. Comparando-se as antigas visões da gramática com as atuais, percebemos que ainda hoje há concordâncias em vários aspectos.

O desprezo pela gramática tal como apregoou Montaigne também teve sua importância no que concerne à “aprendizagem natural” das LEs, contribuindo para o que hoje seria a gramática interiorizada, objetivo principal a ser atingido para a verdadeira aquisição de uma LE.

Outra grande influência nas metodologias de ensino foi o uso da tradução/versão (preconizada na Metodologia Direta contemporânea).

A ortografia também ainda é considerada por muitos como marca de conhecimento/desconhecimento da língua. Essa redução da língua à ortografia talvez se deva à relevância que se dá a ela nas correções feitas pelos professores, que, como sabemos, é a mais “fácil” dentre as correções da escrita. Outra razão, a meu ver, é que um erro de grafia se sobressai aos outros, sendo mais visível, daí a facilidade de ser detectado e criticado. Mas na comunicação oral a ortografia nada interfere. Na escrita, um erro ortográfico, somente no caso das palavras homófonas, pode gerar dificuldade na compreensão. Outros pontos, como o uso dos anafóricos, o bom encadeamento das ideias, a coerência etc., interferem mais fortemente na boa comunicação. Sabemos também que os erros gráficos, embora facilmente detectáveis, são os menos importantes ou perturbadores na elaboração e compreensão de um texto.

O ensino das línguas em que se aprende a gramática por meio de exemplos e partindo da experiência do aprendiz gerou o que hoje conhecemos como gramática contrastiva.

Além das retomadas históricas para a definição do que seja gramática, temos outras questões de ordem semântica, fonológica, social e cultural que serão analisadas mais adiante neste trabalho, mas que muitos consideram ser do âmbito da gramática.

Podemos dizer então que, desde o início dos estudos linguísticos até nossos dias, a gramática apresenta-se constantemente como instrumento de análise e elemento principal nas teorias a respeito das línguas. Pelas idas e vindas das tentativas de sua conceituação e abrangência, percebemos que temos muito a percorrer antes de chegarmos a uma conclusão.

1.2. Définitions du terme *gramática* em dictionnaires français du siècle XIII au siècle XIX

O que significa a palavra *Gramática*? Tornou-se imperativo consultar as definições do termo no mesmo período em que situamos a gramática no ensino-aprendizagem das línguas do capítulo anterior, para que pudéssemos observar diacronicamente suas acepções, seu uso e seu próprio papel dentro da língua. A pesquisa foi realizada somente em dictionnaires de língua francesa, por melhor adequarem-se, evidentemente, à proposta deste trabalho.

Passemos então às descrições do termo *grammaire* contidas nos seguintes dictionnaires:

1) *Dictionnaire d'ancien français, moyen âge et renaissance*:

gramaire, -moire n.m. ou f. (XIIe. s.). 1o. Grammairien ; savant ; magicien : *Tuit li devin et li gramaire Et li mestrede nostre loi.* (XIIe. s., *Eneas.*) – 2o. Grammaire ; latin. – 3o. Grimoire. // ETYM. *Grammaticum*, -tica. Cf. pour la désinence: **médicum**, devenu **mire**, La forme: **grimoire** n'apparaît qu'au XIIIe.s. Resté en angl. **Gramarye**, magie.– V.

gramatique n. f. (XIIIe.-XVe. S.). Grammaire : *Gramatique qui est fondemenz des autres sciences.* (XIIIe. S., Brun. Lat.) // ETYM. Forme sav. Sur *gramática*. (HAUTERIVE, 1947, p. 331).

2) *Dictionnaire de l'ancienne langue française et tous ses dialectes du IX^e. au XV^e. siècle* :

Gramaire s. M., grammairien :
Varro ki fu molt bons *gramaires*.
(G. de Cambrai, Barlaam, p. 175, Meyer.)
Phyllosophien et *gramaire*.
(ID., ib., p. 167.)

- Savant, astrologue, magicien:
Amis, dist il, *gramaires es*
E des lettres endoctrines.
(*Vie du pape Greg.*, p. 48, Luzarche)

Gramairement, *gramm.*, ADV., selon les lois de la grammaire :
Gramatizo, zas, parler *gramairement*.
(Catholicon, Richel. I. 17881.)

Grammatice, *grammairement* – Parler *grammairement*. (Voc. Lat. -fr., 1487.)

Gramairer, - **arer**, V., enseigner la grammaire, les belles-lettres:
Gramatizo, *gramarer*, enseigner. (*Gloss. Lat.-fr.*, Richel. I.7679.)

Gramatique, -icque, *gramm.*, *grasm.*, adj., de la grammaire
S. F., grammaire, belles lettres :

Gramatique, dyaletique, rethorique. (Brun.Lat., *Tres.*, p. 8, Chabaille.)
(GODEFROY, 1938, p. 332).

3) *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e. siècle jusqu'à nos jours:*

Grammaire [Grām'-mèr ; *vieilli*, gran-mèr] s. f. **1o**. Science des règles du langage. La – du verbe et du nominatif...Nous enseigne les lois, Mol. *F. Sav.* II, 6 – de la langue française, et, *ellipt*, - française. – générale, science des règles communes à toutes les langues. – particulière, science des règles propres à chaque langue. – comparée, science qui étudie les rapports et les différences des différentes langues comparées entre elles. – historique, qui étudie l'histoire de la formation de règles.
// **2o**. Livre où ces règles sont exposées. **Une – latine, française.** // P. Anal. livre où sont exposées les règles d'un art., d'une science. La - du dessin. (HATZFELD; DARMESTER; THOMAS, 1932, p. 1188).

4) *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle:*

Grammaire. Littérature. – Charondaslegilateur prefera la grammaire, c'est à dire la cognoissence des lettres, à toutes autres sciences. L. Le Roy, trad. des *Politiques* d'Aristote, VIII, 3, Commentaire.
Latin. – La grammaire, ou, pour mieux dire, le latin (car il est designé par ce mot entre le vulgaire [en italie]). C.D.K.p., trad. de Gelli, *Discours fantastiques de Justin Tonnelier*, Disc. IV, p. 123. – Beaucoup de personnes vous estiment fort sçavanten grammaire... mais en nostre langue vous me semblez un grand sot. Id. Ib., p. 125.
Gramatiste. Celui qui enseignait à lire et à écrire. (HUGUET, 1946-50, p. 356-357).

5) *Dictionnaire de la langue française :*

Grammaire (gra-mê-r' ; du temps de milière, on prononçait gran-maire, comme on le voit par ces vers : Veux-tu toute la vie offenser la grammaire ? – Qui parle d'offenser grand'mère ni grand'-père ? *F. Sav.* II, 6. Dangeau, qui voulait peindre exactement la prononciation, écrit grammaire), s. f. // **1o**. L'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage. Les règles de la grammaire. Savoir, enseigner la grammaire... **2o**. Livre où les règles du langage sont expliquées. La grammaire de port-Royal. (LITTRÉ, [s.d.], p. 1913-1914).

6) *Dictionnaire étymologique et historique du français:*

grammaire 1119, ph de Thaun ; 1867, Ch Blanc, ensemble de règles d'un art ; empr. anc. au lat. *Grammatica*, du gr. *grammatikê*, art d'écrire et de lire les lettres (*grammata*) // grammairien XIII^e. s., d'Andeli.. // gramatical XV^e. s. ; bas lat. (DAUZAT; DUBOIS; MITTERRAND, 1993, p. 349).

Analisando-se atentamente as acepções do termo através do tempo, fica fácil compreender o porquê da rejeição à gramática que se mantém até nossos dias. Ela sempre foi a ciência da imposição, aquela que determina como se deve falar, que ensina as “*belles-lettres*”, não só o “bem falar” como o “bem escrever” e até o “bem ler”, impondo leis e até o conhecimento das letras e o fundamento de todas as outras ciências. Os sinônimos de gramático, segundo os dicionários citados, eram como se pode ver: sábio, mágico, detentor de poder; e a gramática, sinônimo de dialética e retórica. E não é por acaso sua semelhança fônica com *grand-mère*, pois foi daí que seu significado surgiu. E o papel de ensinar, dar as regras, impor o “correto” da língua, fez com que essa visão autoritária fosse ridicularizada por alguns autores como Molière, em *Les femmes savantes*, como foi mostrado no exemplo acima, numa associação da palavra *grammaire* a *grand-mère/grand-père*. Como se vê, a palavra gramática sempre englobou vários sentidos, gerando sempre dificuldade de delimitação e abrangência da ciência.

Ainda hoje não conseguimos nos livrar da herança deixada pelos estudiosos antepassados e temos pela gramática uma certa ojeriza provocada por esse conceito ditatorial e inflexível que a caracteriza. Isso só faz distanciar a gramática dos falantes de uma língua que poderiam fazer uso dela como instrumento de conhecimento ao invés de colocá-la num pedestal inatingível.

Mas outros estudiosos que se interessaram pela ciência atribuíram-lhe novas acepções que também explicam a carga polissêmica que a palavra sempre comportou, como veremos no capítulo que trata da *Tipologia Gramatical*.

1.3. Da gramática à linguística

Paralelamente ao saber gramatical, cresce aos poucos uma nova ciência: a linguística. E, assim como consideramos importante fazer um breve histórico do uso da gramática, daremos uma rápida pincelada sobre a história da linguística. Esse estudo interessa particularmente, pois a ciência também traçou importantes diretrizes, contribuindo enormemente para o estudo das línguas e, conseqüentemente, para o ensino-aprendizagem de LE.

Com o surgimento da linguística, os gramáticos perdem terreno científico para os linguistas. Mas, segundo alguns estudiosos, os linguistas não conquistarão nunca

verdadeiramente as escolas, apesar dos méritos (CUQ, 1996, p. 14). Isso talvez porque não se percebe a sua pertinência pela forma como é ministrada. Com efeito, a linguística pressupõe a difusão de uma teoria, enquanto que a gramática se presta à descrição e normatização da língua, sem que haja necessidade de se conhecerem as teorias e suas várias correntes, como acontece com a linguística. Para os alunos, geralmente a linguística se apresenta como uma disciplina eminentemente teórica, sem aplicação prática em que teorias diversas se ocupam cada uma de um aspecto da linguagem (filosófico, semântico, social etc.). Acredito que, da forma como ela é ensinada, o aluno não percebe a sua utilidade para o aprimoramento do conhecimento da linguagem. Esta questão é importante se quisermos refletir sobre o lugar e a função da linguística na didática das línguas. Mas vejamos como se deu a evolução da ciência.

Em 1816, Franz Bopp funda a *gramática comparada* das línguas indo-europeias seguindo um método inspirado nas ciências naturais: as línguas consideradas como organismos vivos, nascem, crescem e morrem. Dessa comparação entre as línguas de idades diferentes nasce a linguística histórica que vai organizar as leis que presidem a evolução das línguas.

Ora, o estudo comparativo das línguas deste bloco, a família indo-germânica ou indo-europeia, foi decisivo para estabelecer como ciência real a abordagem histórica da linguagem [...] Ele abriu o caminho para o desenvolvimento de um dos aspectos da ciência da linguagem ou linguística propriamente dita – “O estudo histórico da linguagem”. (CÂMARA JÚNIOR, 1975, p. 40).

No fim do século XVIII, nasce a escola mais produtiva da linguística, a dos neogramáticos alemães, com Hermann Paul e Karl Brugmann, entre outros.

Podemos resumir, então, o ponto de vista teórico do movimento neogramático enfatizando seus dois pontos centrais: 1) A teoria da mudança fonética e da analogia tal como lançadas por Brugmann; 2) o suporte da psicologia individual para elucidar a causa da mudança linguística. (CÂMARA JÚNIOR, 1975, p. 78).

Como se vê, os linguistas se intitulam “neogramáticos” não por acaso, mas como outras correntes de linguistas que se desprenderam da gramática para diversificar os estudos seguindo por outros caminhos e possibilidades.

Porém, é no início do século XX que se dá o verdadeiro nascimento da linguística, com Ferdinand de Saussure. Saussure, neogramático na origem, dá um

curso de linguística em Genebra entre 1907 e 1911 que será recolhido e publicado por seus alunos depois da sua morte. Para ele, é preciso estudar as línguas em *sincronia*, pois elas formam cada uma um *sistema*. Questiona também a noção de *palavra*, à qual opõe as unidades verdadeiras da cadeia falada. Mas sua influência do ponto de vista didático só se fará sentir mais tarde com o estruturalismo.

Segundo Cuq, nesse início do século XX a didática e a linguística ora se distanciam ora se aproximam, mas a linguística não tem quase nenhuma influência na didática, fazendo antever desde então a dificuldade de penetração efetiva da linguística na escola como disciplina regular.

Ferdinand de Brunot, em *La pensée de la langue* (1922), refuta a noção Aristotélica das categorias gramaticais e, explicando os fatos linguísticos a partir do pensamento, situa-os em cinco classes: os seres, os fatos, as circunstâncias, as modalidades e as relações. Mas essa volta dos conceitos racionais não teve nenhum impacto sobre a didática da época.

Como se pode ver, existem movimentos constantes de retomadas de determinadas formas de análise linguística, ora analisando a linguagem através da gramática, ora através de fatos linguísticos, para facilitar a didática das línguas. Talvez a dificuldade esteja justamente no fato de a linguagem ser ao mesmo tempo simples por seu caráter natural e complexa por seu caráter individual, psicológico e social.

Entre 1911 e 1952, J. Damourette e E. Pichon publicam *Essai de grammaire de la langue française*, em que, segundo seu ponto de vista, pode-se descobrir através da língua a existência de um verdadeiro sistema de pensar comum a todos os locutores franceses. Os autores criam um exemplo de trabalho gramatical esquecido através de uma metalinguagem muito particular, com uma terminologia própria, portanto pouco acessível.

Em 1929, Gustave Guillaume, com *Temps et verbe*, opõe-se às teorias estruturalistas que começavam a dominar na época. Com uma terminologia própria, evoca noções que serviriam, uma década mais tarde, de base para a gramática gerativa. Mas ele criou uma terminologia bastante complicada, o que prejudicou a difusão da sua teoria.

Lucien Tesnière é quem realmente abre o caminho para os gerativistas, com *Esquisse d'une syntaxe structurale* (1953) e *Elements de syntaxe structurale* (1959).

O princípio fundamental da gramática de Tesnière é a *translation*, ou seja, a passagem, a mudança, a transposição (Bally), por exemplo, de um substantivo para um adjetivo e de um verbo para um substantivo.

Mais uma vez, porém, a influência desses dois linguistas franceses sobre a didática contemporânea é quase nula. Isso mostra mais uma vez a dificuldade em articular a gramática com a linguística a serviço da análise do discurso.

Observa-se que, hoje, alguns linguistas estão se voltando novamente para a lógica a fim de estabelecer uma teoria semântica. Essa teoria em formação, inovadora e estimulante, demanda uma lógica que talvez os professores não possuam, o que provavelmente também faça com que ela não tenha sucesso na didática.

Essas ideias levam-nos a perguntar se realmente se pode separar a lógica da semântica, se tudo não é o próprio pensamento. Quando se faz uma análise sintática, ou lógica, como era chamada antigamente, não se está fazendo também uma análise semântica, uma vez que ao se analisarem as relações entre os termos na frase se pretende chegar à formação do sentido? Ou, indo mais além, a partir da própria nomenclatura gramatical, que já contém no seu interior o sentido? As categorias de complemento, sujeito, predicativo, atributo, complemento circunstancial, as próprias classificações temporais etc. já são um prenúncio de formação de sentido.

Segundo Germain e Séguin:

justifica a ordem das partes assim: o *nome* precede o verbo porque a ação pressupõe a existência; o *particípio* “participa” do nome e do verbo e é uma transformação do verbo; o *artigo* “se articula” com as palavras precedentes, mas não ao *pronome*, que segue; o *pronome* vem depois do artigo pois o que substitui segue o que acompanha; a preposição precede o *advérbio* pois ela se justapõe ao *nome*, enquanto que o *advérbio* se justapõe ao *verbo* e o *nome* precede o *verbo*. (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 8, tradução nossa).

Por essas afirmações, pode-se notar a tentativa de justificativa e de explicação para a escolha da nomenclatura canônica, porém portadora de sentido, ou seja, ela não é aleatória. Então, talvez seja preciso repensar a gramática normativa, encarando-a como organizadora da produção linguística pelo caminho da semântica, já que a gramática surgiu da necessidade de organização da linguagem.

Mas essas reflexões serão melhor desenvolvidas no decorrer do trabalho, a começar pelas conclusões desta primeira parte neste capítulo.

Continuando o resumo histórico, em 1926, surge a Escola Fonológica de Praga no Círculo Linguístico de Praga. É quando o pensamento saussuriano assume um papel preponderante na Europa. Roman Jakobson distingue fonética (estudo dos sons sem pertinência a uma determinada língua) de fonologia (exame e hierarquização dos fatos fônicos quanto à função por eles desempenhada numa determinada língua). Essa escola continua em Genebra e depois em Paris com André Martinet. Para eles, a língua é um sistema identificável por comutação, um sistema que só se define por oposições internas. Essa importância dada à comunicação fez com que a escola inspirasse os estudiosos mais do que outras correntes europeias. Até hoje, encontram-se alguns de seus princípios em gramáticas escolares. Os efeitos didáticos das concepções de Jakobson podem ser sentidos quando se estudam nas escolas as funções da linguagem na comunicação.

Ao mesmo tempo, surgem com Leonard Bloomfield (1887-1949) as escolas behavioristas americanas. Para ele, a comunicação se explica por um jogo de “estímulo” e “resposta”. Os estudiosos dessas escolas pregam o afastamento do sentido em proveito da *distribuição* das unidades, que é o conjunto do meio em que podem aparecer. As unidades são definidas pela posição que ocupam no discurso e são separadas por classes, e o linguista trabalha a partir de um *corpus* (conjunto determinado de textos escritos e orais reduzidos a seus elementos a serem classificados). Esta escola, após grande sucesso, cedeu espaço para a gramática transformacional.

Graças à linguística estrutural norte-americana, desenvolveu-se em didática a Metodologia Áudio-Oral (MAO). Conforme a teoria estrutural, nesta escola a frase é considerada como um quadro sintático maior da língua a ser aprendida. Um lugar importante é dado à sintaxe e à morfologia que são aprendidas por automatismos.

O exercício estrutural torna-se o suporte pedagógico privilegiado e serve para automatizar as estruturas estudadas. O sentido é muito pouco valorizado, pois o estruturalismo não se volta para a semântica.

O *estruturalismo* continuou sendo por muito tempo o método usado no ensino de LEs. Ainda hoje, encontram-se professores que utilizam essa metodologia de ensino-aprendizagem, principalmente em exercícios.

O *transformacionismo* surge com Zellig S. Harris (nascido em 1909), discípulo de Bloomfield. Segundo essa teoria, criam-se mecanismos que permitem passar de uma frase a seus equivalentes possíveis, como por exemplo: “Ele espera que João venha”, “Ele espera a vinda de João” e assim por diante. A descrição é formalizada sob forma de algoritmos.

Na França, em 1968, Maurice Goss publica *Grammaire Transformationnelle du Français*. Trata-se de uma descrição sintática do francês cujo objeto é a constituição de uma base de dados tão exaustiva quanto possível referente a diferentes setores da sintaxe do francês.

Mas tanto o distribucionismo quanto o transformacionismo foram logo substituídos pela *escola gerativista*, que criticou as anteriores por serem essencialmente teorias descritivas e classificatórias. Seu fundador, Noam Chomsky (nascido em 1928), publica em 1957, em *Syntatic Structures*, a primeira versão de sua teoria, que privilegia a forma sobre o sentido, mas principalmente distingue três níveis de representação:

- o componente sintagmático, constituído de regras de escrita;
- as transformações, conjunto de regras transformacionais ordenadas entre elas;
- as regras morfofonológicas que fornecem a substância fonética da sequência considerada.

A segunda etapa da sua teoria aparece na sua obra fundamental de 1965, *Aspects of the theory of syntax*, e em 1972, nos *Studies on semantics in generative Grammar*, em que faz relação entre sintaxe e semântica. Sua teoria é, antes de mais nada, uma linguística da frase, por isso, não responde aos problemas da unidade discursiva superior: o texto.

Esse teórico forneceu importantes contribuições à didática das LEs, embora não tenha sido tão grande sua influência. Mas o estabelecimento da relação entre sintaxe e semântica é incontestável. A gramática da frase ainda sobrevive nos nossos dias, embora cada vez mais seja questionada em favor da gramática do texto.

No início dos anos 1970, Dell Hymes, linguista americano, contesta a concepção idealista de Chomsky, para quem a competência linguística é a capacidade inata que possui um locutor-auditor ideal de compreender e de produzir

enunciados jamais ouvidos anteriormente. Hymes o acusa de não levar em conta as situações de comunicação concretas nas quais toda língua se utiliza de regras de emprego da língua, que variam precisamente segundo as situações. Ele propõe então recorrer ao conceito de competência linguística, compreendendo não só os conhecimentos de ordem propriamente gramatical, mas igualmente o conhecimento das regras de emprego que possuem os locutores de uma língua.

Hymes propõe claramente que se faça uso de competências adquiridas em LM e da gramática contrastiva para a compreensão de uma LE, facilitando pela analogia a reprodução de enunciados familiares ao aprendiz.

Émile Benveniste, considerado um dos maiores representantes das teorias da enunciação e do discurso, em *Problemas de Linguística Geral* (1996), publica trabalhos sobre o emprego dos dêiticos, dos tempos e das pessoas. Suas teorias influenciam indiretamente a didática atual.

Hoje, essa corrente enunciativa é principalmente representada por Antoine Culioli (1990), um dos defensores da teoria enunciativa, que tenta encontrar nos enunciados as marcas da enunciação e assim substituir uma linguística do enunciado por uma outra, julgada muito redutora – a linguística da frase. Os trabalhos que tratam do sujeito do enunciado (os dêiticos, as modalizações etc.) tentam superar as dicotomias tão difundidas entre *langue* e *parole*, *syntaxe* e *semântica*.

Culioli tenta elaborar uma teoria da linguagem isenta de empirismo. Para ele, o objeto da linguística é o estudo da relação que existe entre a faculdade da linguagem que é universal (produção e interpretação de textos) e as línguas naturais enquanto sistemas particulares. Ele substitui a noção de emissor/receptor pela de coenunciadores, dos quais se encontram marcas nos enunciados. A própria situação de enunciação deixa marcas. Essas marcas permitem aos coenunciadores ajustar seus sistemas de retomada que nunca são totalmente equivalentes, o que pode provocar lapsos, ambiguidades etc. Sua teoria influenciou vários estudiosos das línguas nos anos 1980.

Em seguida apareceram outras correntes, como a pragmática, cujos maiores representantes são: Pierce, da corrente semiótica, Carnap, da lógica, e Austin e Searle, da filosófica.

Tratam-se de teorias que consideram a linguagem como um ato em relação com o meio, seja ele linguístico ou não. As significações serão determinadas pelo contexto dos coenunciadores. Assim, cada realização linguística é suscetível de várias significações que serão determinadas pelo contexto em que os coenunciadores estão inseridos. Mas também é possível realizar um mesmo ato de linguagem de várias maneiras, segundo o humor, o momento, a educação etc. A partir dessa perspectiva, vários trabalhos sobre a interação e as conversas foram realizados.

Com *How to do things with words* (1962), o inglês Austin mostrou que certos atos de linguagem exercem efeito sobre o locutor (medo, emoção...), chamados de *perlocutórios*. Os atos de linguagem que têm um valor de efetivação são os chamados *performativos* (*verbos performativos*), como por exemplo: “Eu te prometo vir amanhã”.

Com a pragmática, surgiram outros estudos nos quais a linguagem não é mais considerada como um simples representante do real, também não é somente um objeto a ser descrito, mas um elemento de uma situação comunicativa mais vasta. Por interessar-se pela linguagem em situação, a pragmática inspira muitos teóricos ainda hoje.

Atualmente, discute-se a *gramática do texto*. Essa corrente está estreitamente ligada ao desenvolvimento dos linguistas pragmáticos e enunciativos. Comparando-se a *gramática do texto* com a *gramática da frase*, podemos fazer as considerações a seguir.

É evidente que a gramática apresentada por meio de frases fora de um contexto (texto) traz alguns problemas. A gramática de frases soltas delimita a situação de enunciação, e não situa o aprendiz dentro de um contexto. O efeito que se pretende com essa redução, isto é, a sistematização de determinados pontos gramaticais, pode ser contrário, por exemplo, quando se quer sistematizar o uso dos tempos verbais. Às vezes, é possível utilizar mais de um tempo verbal ou até mesmo modos diferentes em uma frase solta; alguns sinais de pontuação, como as reticências, que podem remeter a várias possibilidades (sugestão, continuação, ironia...), e o ponto de exclamação, que é frequentemente emocional, muitas vezes só podem ser corretamente compreendidos se situado dentro de um contexto; outro exemplo é o do valor dos pronomes e de todos os anafóricos, que às vezes retomam

termos bem distantes daquele enunciado proposto, ou que só estão na cabeça do professor. Porém, se o professor quiser insistir sobre um certo ponto gramatical, com várias recorrências similares, fica difícil fazê-lo dentro de um texto, que não oferece a possibilidade de simplificar e reduzir o foco sobre o qual se quer insistir. A gramática da frase pode ser útil para fixar algumas estruturas da língua pelo seu caráter redutor e simplificador. É por isso que se adotam manuais de ensino que, em geral, criam textos considerando as habilidades já adquiridas e as que se desejam introduzir na aprendizagem. Embora os textos não didáticos (jornalísticos, literários, técnicos...) sejam mais interessantes, não apresentam progressão gramatical, que parte de um ponto mais acessível, comparado à gramática do aluno, para outros por assim dizer mais abstratos, e isso traz certamente problemas para o professor.

Entretanto, o uso exclusivo de frases como exemplos de apresentação da gramática torna a língua artificial e faz com que a gramática seja vista como alheia à língua, um instrumento usado somente em sala de aula e, nesse caso, irreal e inútil. Devem-se dosar as metodologias para se conseguir uma aprendizagem satisfatória.

Mas qual é a definição de texto? Para Patrick Charaudeau:

O texto é a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da representação de um ato de comunicação numa dada situação que serve de modelo de interlocutor. (CHARAUDEAU, 1992, tradução nossa).

Essa definição não separa a noção de texto da de discurso, o que tem provocado discussões sobre o limite do texto.

Para Jean-Michel Adam:

Le discours doit être vu comme un fait achevé dans certaines “conditions de productions” (situation, lieu, temps etc.), tandis que le texte, qui est inclus dans cet acte, doit être vu comme un objet linguistique externe à ces mêmes conditions. (ADAM, 1990, p. 23).

Todas essas tentativas de definição de texto só provam a dificuldade de se esclarecerem os fenômenos linguísticos e de se delimitar esse objeto de estudo que é a língua. Ora os interesses estão centrados no objeto (língua), ora no locutor. As diferentes opiniões dos teóricos dificultam o direcionamento da didática para uma ou mais teorias que deem conta de descrever as produções languageiras sobre as quais os professores possam realmente se basear.

1) há uma linguística descritiva ao lado de uma linguística histórica e a explicação da mutação nada tem a ver com os fatos sincrônicos dela resultantes; 2) ambos esses estudos devem focalizar a linguagem como um padrão, abstrato, subjacente aos atos do discurso; 3) as formas linguísticas que constituem esse padrão nada mais são do que a relação entre o significante e o significado, isto é, entre complexos sonoros e o que eles significam; 4) essa relação é arbitrária ou, em outras palavras, não existe uma associação natural entre sons vocais e os conceitos por eles expressos; 5) a linguística, dessa forma, é a ciência de uma série de sinais vocais e um aspecto particular de uma ciência geral de sinais ou *Semasiologia*.

De todas essas ideias, somente a primeira foi nítida e coerentemente expressa no *Cours de Saussure*. O restante teve de ser debatido, ampliado e esclarecido no trabalho ulterior de seus muitos discípulos. (CÂMARA JÚNIOR, 1975), p. 109).

Como se pode observar, depois de Saussure houve, até nossos dias, múltiplas correntes de estudiosos com diferentes visões de abordagem das línguas, fato que justifica controvérsias e posturas divergentes entre os estudiosos. Porém, parece que, quanto mais se estudam as atividades da linguagem, mais se descobrem possibilidades. A própria linguística que nasceu da gramática é prova disso.

Quando fazemos essa retrospectiva em diferentes contextos temporais do estudo das línguas, constatamos que existe um vai e vem de conceituações com retomadas de antigas teorias às vezes mais expandidas ou aprofundadas, mas baseadas em noções já propostas anteriormente. Ora se pretende mostrar a língua na sua função social, ora no seu aspecto psicológico, ora com foco somente na forma, e é neste aspecto que se evidencia a gramática.

Todas essas tentativas nos levam a crer que estamos numa torre de Babel de conceituações, em que linguística e gramática se juntam e se excluem em discussões sobre a linguagem como ato social ou individual.

Recorre-se a teorias linguísticas para facilitar a compreensão da comunicação e conseqüentemente seu domínio, separando-se a gramática da linguística com questões sem resposta, como a que pergunta se se deve ou não ensinar a gramática. Se a própria linguística nasceu da gramática como outra vertente possível para a teorização, seria possível separar as duas ciências?

Talvez, pelo fato de a linguística, como ciência mais nova, ter se tornado objeto de estudo atualmente, a gramática seja frequentemente vista apenas como normativa, aquela que determina como se deve falar e escrever, o que certamente

provoca sua rejeição. Mas, como queremos mostrar neste trabalho, a gramática, seja ela normativa, regularizando, ou descritiva, explicando os fatos linguísticos, contribui indiscutivelmente para a didática das línguas.

Alguns linguistas propõem nova terminologia do português em substituição à antiga, dita gramatical, como por exemplo: *determinante*, *quantificador*, *grupo nominal*, *grupo verbal etc.*, termos que surgiram, acreditamos, de uma tentativa de “semantizar” os gramaticais. Por que não fazer uso de toda a terminologia, seja ela gramatical ou linguística, sem que uma despreze necessariamente a outra?

Para ilustrar também essas afirmações, citaremos exemplos de autores de manuais didáticos de português que repensam a gramática, seus conceitos e definições, usando mesmo a terminologia emprestada de outras línguas, como o francês. Os professores Fiorin e Platão Savioli (2000), no seu manual voltado para o ensino de técnicas de redação em português, tratam do aspecto temporal, por exemplo, fazendo a tradução da nomenclatura francesa, utilizando-a para classificar alguns marcadores temporais do português, *advérbios* e *adjuntos adverbiais*, *locuções verbais etc.*, nomeando-os como: *complementos circunstanciais*, *futuro anterior (terei ido)*, *presente do futuro (estarei vendo)* etc. (FIORIN; SAVIOLI, 2000, p. 212-215), embora citem também a *Nomenclatura Gramatical Brasileira*.

Quanto à linguística, pode-se dizer que ela surgiu de tentativas de outros enfoques de análise gramatical, mas infelizmente não se firmou nos cursos regulares como uma disciplina integrante dos currículos. Talvez, se ela fosse uma disciplina integrada à gramática, sem que se estudassem somente suas teorias, pudesse enriquecer o estudo da linguagem nas escolas. Desse modo, a gramática não ficaria “parada no tempo” como instrumento didático e a linguística seria efetivamente integrada ao ensino. Talvez, com essa verdadeira integração, fosse possível rever os conceitos, a nomenclatura e a própria teorização das duas disciplinas, o que só favoreceria o ensino/aprendizado das línguas.

Como mostraremos na Parte 3, hoje se observa um certo desprezo por parte dos alunos pela descrição e teorização dos fenômenos linguísticos. Isso deixa os professores das LEs um pouco perdidos, sem saber que metodologias melhor poderiam nortear o ensino. Talvez fosse necessária a criação de um método mais flexível, que lançasse mão de todos os estudos e teorias de análise linguística para facilitar a didática das línguas trazendo mais segurança aos professores e aos

alunos. Perante a diversidade de correntes de estudiosos, a língua, em sua complexidade, não poderia ser analisada por um modelo teórico dominante, mas seria preciso, de toda forma, definir didaticamente o ensino de LEs, o que antigamente parecia mais definido.

Usando-se todos os estudos a favor da aprendizagem, ter-se-ia um leque de possibilidades à mão do professor, de que ele poderia fazer uso constantemente e segundo suas necessidades (público, interesse imediato, realidade etc.). Aliás, cremos que ele já o faça, mesmo inconscientemente. Ou então, não sendo possível elaborar um método tão abrangente, seria interessante, ao menos, rever as metodologias.

Por outro lado, ouve-se falar muito atualmente sobre o “retorno” da gramática. Talvez fosse o caso de se perguntar: será que algum dia ela foi embora? Criou-se um certo preconceito contra todas as tentativas de regularização das línguas sob a alegação de que essa regularização discriminava as outras possibilidades linguísticas. O problema vai um pouco mais além, a nosso ver. Se existe um “retorno” da gramática, o que se faz é justamente um apelo a uma teorização, a um modelo didático eficaz e aplicável ao ensino de línguas. Por que separar, por exemplo, a análise sintática (ou lógica, como era chamada) da análise semântica, teoria tão bem desenvolvida pela linguística, se isso só ajuda na aprendizagem?

1.4. A tipologia gramatical

Como vimos, desde o seu nascimento, a gramática se impôs como regulamentadora da língua, principalmente da escrita. Porém, por paradoxal que pareça, é o uso da língua que determina as regras e suas mudanças. Não seria errado afirmar que existe uma mistura dos planos da fala e da escrita. Como então organizar essas ocorrências, já que elas não vêm organizadas por si só? Ou seja, é na comunicação que se dão as regularidades. É claro que as influências acontecem em todos os níveis: individuais, sociais, psicológicos, econômicos, espaciais etc. Hoje, na era da globalização, essas influências acontecem muito mais rapidamente. As trocas linguísticas por razões sociais, econômicas, profissionais refletem-se enormemente no uso da língua. Qual seria então o lugar da gramática, diante dessas mudanças tão rápidas? Porque é evidente que, apesar dessas

transformações, não se pode aceitar o “vale-tudo” em se tratando de estudo da linguagem.

Se antigamente eram os gramáticos ou os grandes literatos que ditavam as regras, hoje existe uma certa descrença na autoridade como um todo, que sofreu transformações em todos os setores. Talvez o tão repetido “retorno da gramática” seja um reflexo dessa carência de modelos e padrões também no uso da língua. Se existe uma recusa em aceitar normas e regras que vão determinar como se deve escrever ou falar, por outro lado, existe também uma necessidade de se regularizar determinados usos da língua. A redação de documentos, por exemplo, deve seguir algumas normas. Com a mudança dos tempos, pode haver uma economia na linguagem, que seria mais simples e direta, primando pela rapidez, o que não significa que se possa escrever ou falar de qualquer maneira em determinadas situações, como na profissional, por exemplo.

Tendo a gramática surgido para regularizar a escrita no latim, acabou se tornando um fim em si mesma mais do que um meio de acesso à língua. Esse conceito perdura até hoje fazendo com que se pense que, ao se ensinar uma língua por meio de um método dito comunicativo, não se deva ensinar a gramática, já que erroneamente se confunde o conceito de comunicação, atribuindo-lhe somente a competência oral.

A polissemia da palavra *gramática* é demonstrada pelos autores a seguir.

No *Le Dictionnaire de Didactique des Langues*, Galisson e Coste (1976, p. 253) reconhecem que os empregos da palavra gramática são tão nebulosos quanto múltiplos, sobretudo em metodologias de ensino de línguas, e propõem cinco acepções diferentes:

- 1) Descrição do funcionamento geral de uma língua natural geralmente materna;
- 2) Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua natural;
- 3) Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de uma língua natural;
- 4) Conjunto de prescrições normativas;
- 5) Sistema formal construído pelo linguista;

- 6) Esta acepção faz referência à base do que os gramáticos e linguistas procuram descrever, codificar ou simular, ou seja, o sistema interiorizado pelo locutor-auditor de uma língua que lhe permite produzir e compreender frases dessa língua.

E, reforçando essas afirmações, temos também Besse e Porquier, que entendem *gramática* como uma palavra polissêmica, que pode significar:

un parasyonyme de langue, entendu le plus souvent comme langue maternelle [...] un savoir méthodique sur la langue [...] la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue. Dans d'autres exemples, enfin, **grammaire** évoque un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues. [...] on peut délimiter trois acceptions sensiblement différentes les unes des autres: 1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée; 2) l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement; 3) la méthode d'explication suivie. Les acceptions 2 et 3 relèvent d'activités métalinguistiques; l'acception 1) renvoie essentiellement à des activités linguistiques. (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 10).

Nas definições de Gallisson e Coste, retomadas por Besse e Porquier temos três conceitos de gramática: *normativa* (em 3, 4 e 5), *descritiva* (em 1 e 2) e *interiorizada* (em 6). Tais concepções ampliam as possibilidades de abrangência da gramática, tornando a ciência, ao mesmo tempo que mais flexível, mais complicada na sua delimitação.

Analisando-se as definições dos autores acima, podemos concluir que a gramática tanto pode ser o sistema interiorizado das regras, quanto a descrição desse sistema. Essa dupla função permite à gramática ser tanto prescritiva quanto descritiva das produções languageiras. É nesse ponto que se colocam as interferências entre as duas concepções, fazendo com que se perca a “função” da gramática, excluindo-se ora uma, ora outra. Ou, por outro lado, fazendo com que surjam outras tipologias gramaticais que determinarão uma abrangência muito maior da gramática. Acreditamos que seja interessante definir melhor o que pertence ao domínio da gramática, citando alguns autores.

Segundo Germain e Séguin (1995), no período anterior aos anos 1960, linguistas e gramáticos entendiam-se relativamente bem. A gramática era o conjunto de conhecimentos morfológicos e sintáticos orais e escritos de uma língua. Conhecer a gramática significava conhecer as suas regras morfológicas e sintáticas.

No início dos anos 1980, os conceitos se ampliaram sob a influência de Chomsky. Houve até uma mudança na terminologia e a gramática passou a ser sinônimo de linguística, englobando a sintaxe, a fonologia e a semântica.

Vários autores estão de acordo ao considerar que toda competência linguística constitui-se de quatro componentes. Para Germain e Séguin (1995), são eles:

- componente *gramatical* (conhecimento do vocabulário, das regras de formação das palavras, de pronúncia, de soletração e de formação das frases), o que alguns designam como código linguístico;
- componente *sociolinguístico*, que compreende o conhecimento das regras socioculturais que permitem interpretar a significação social dos enunciados;
- componente *discursivo*, que compreende o conhecimento das regras de coesão;
- componente *estratégico*, que compreende os mecanismos de compensação que utilizam os locutores para contornar as falhas de comunicação, os esquecimentos (a paráfrase, por exemplo).

Não somente as diferentes nomenclaturas e seus referidos conceitos, como também as questões de ordem cultural e social consideradas indissociáveis da língua dificultam a delimitação das ciências.

Germain e Séguin (1995) propõem uma concepção relativamente abrangente de gramática: *gramática subentendida como regras de uso e regras de emprego*. E deixam a expressão *componente linguístico* para designar o conhecimento dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais de uma língua.

As *regras de uso* seriam o conhecimento das regras da morfologia e da sintaxe de uma língua, sem no entanto eliminar alguns aspectos semânticos, já que o sentido está estreitamente ligado à morfossintaxe. O conhecimento das regras de uso de uma língua permite, em última instância, produzir enunciados bem formados gramaticalmente.

Quanto às afirmações dos autores de que o sentido está estreitamente ligado à morfossintaxe, sendo possível se chegar às regras gramaticais por meio da análise sintático-semântica e não necessariamente tendo-se o conhecimento prévio das

regras da língua, acreditamos que esse deva ser um dos caminhos a ser seguido no ensino das línguas. Por exemplo, ao se analisarem as relações de dependência nas orações subordinadas, percebe-se o sentido de tempo, consequência, causa, condição etc. por meio dos elementos de coesão, conectivos ou conjunções de subordinação. Chega-se então às classificações das orações por meio do sentido.

As *regras de emprego* apregoam o enunciado apropriado ao contexto. Essas regras englobam o componente discursivo, são regras de coesão que contam com a ajuda de marcas linguísticas formais e de regras de coerência e dizem respeito à linguística aplicada.

Nas palavras de Germain e Séguin:

De nos jours, tout porte à croire que les règles d'usage et d'emploi d'une langue sont, toutes les deux, nécessaires et, espère-t-on, *suffisantes*. C'est pourquoi on assiste depuis quelques années, dans le cadre de l'approche communicative, à une réintroduction des règles d'usage dans les milieux où elles en avaient été pratiquement bannies au seul profit des règles d'emploi. (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 41).

A referência ao “retorno da gramática” indica que mesmo os métodos ditos comunicativos não podem prescindir da gramática prescritiva, que orienta o uso da língua e, conseqüentemente, o seu aprendizado.

Mas é preciso discutir o que geralmente se busca no ensino de LE – a interiorização da gramática.

Existe uma definição de *gramática interiorizada* proposta por Besse e Porquier:

Elle postule que la faculté de langage propre aux membres d'une communauté donnée est rationalisable, reductible à des règles qu'on peut chercher à décrire méthodiquement. Elle affirme que dans la diversité, l'hétérogénéité et l'instabilité des pratiques langagières, il y a des régularités repérables [...] cette expérience humaine repose sur une organisation dont on peut rendre compte rationnellement. (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 13).

Nessa concepção de gramática interiorizada está implícito o conhecimento das regras de uso e das regras de emprego de Germain e Séguin.

A *gramática interiorizada* seria então um sistema compartilhado pelos falantes de uma comunidade. Embora os próprios Besse e Porquier reconheçam que a denominação *gramática interiorizada* não é satisfatória na medida em que deixa subentender que a gramática poderia existir como algo externo aos sujeitos que a

possuem, ela corresponde bastante bem ao que acontece quando se trata de interiorizar a gramática de uma LE.

Parece então, segundo as afirmações acima, que os estudiosos citados estão de acordo neste ponto: para se conseguir essa *gramática interiorizada*, aptidão adquirida em LM, deve-se ter conhecimento das regras de uso e de emprego. Portanto, para a aquisição da gramática interiorizada de uma LE em um país estrangeiro e em ambiente institucional, é preciso ensinar essas regras, já que essa aprendizagem se dará de forma artificial, diferentemente de uma pessoa que esteja vivendo num país estrangeiro.

Considerando-se, então, a situação enfocada neste trabalho, a de ensino de LE em país estrangeiro, devemos usar a *gramática prescritiva* (conhecimento de regras de morfosintaxe) e a *simulação linguística* (conhecimento das regras de uso) para se chegar à *gramática interiorizada* (situação ideal de conhecimento de LE).

Ora, se todos os falantes nativos de uma língua possuem uma gramática interiorizada e, é claro, se esse processo de aquisição e amadurecimento da linguagem acontece pelas trocas de experiências na convivência dos indivíduos, não seria necessário o ensino de LM nas escolas, uma vez que a gramática se interioriza pela vivência. Neste ponto de reflexão cabe a pergunta: a denominação gramática interiorizada é pertinente a esse fenômeno natural – a comunicação bem sucedida nas relações sociais – nas trocas linguísticas? A gramática interiorizada seria, então, a capacidade de conhecimento e uso de uma língua, faculdade natural e inerente ao ser humano. Nesse caso, temos que admitir que compete à gramática regularizar e teorizar (uma vez que é esse o seu papel) esses fenômenos muito mais complexos e abrangentes.

Convém acrescentar que reduzir a aprendizagem de LE ao conhecimento intuitivo de regras de gramática, desconsiderando todas as outras condições de enunciação, seria simplificar demais o que se apresenta geralmente como um dos maiores problemas da didática das línguas. Acreditamos que, embora esse seja o objetivo perseguido por todos os que se dedicam ao ensino-aprendizagem das línguas, ele nos parece inatingível, pois as já mencionadas questões socioculturais que fazem parte da formação de todo indivíduo certamente não são do âmbito da gramática.

Todos sabemos que “interiorização” de uma língua só existe entre os nativos dessa língua. Ou entre crianças habitantes desse país, cuja facilidade de aquisição é incontestável, mesmo sendo estrangeiras. O que não se pode verificar com os adultos. Para reforçar essa constatação, podemos nos reportar a Chomsky (1997), por ocasião de uma entrevista para a revista *Delta*, onde afirma que a criança adquire a língua naturalmente, da mesma forma que ela cresce; isso faz parte de seu desenvolvimento. Já entre os adultos, continua ele, a aprendizagem depende de motivação e interesse, e nem todos têm essa habilidade. Para ele, embora não saiba explicar por quê, a idade também pode ser um problema na aquisição de LE. Podemos concluir que o processo cognitivo é ainda um campo pouco explorado, mas o seu conhecimento pode abrir ainda muitas portas para os estudiosos do ensino-aprendizagem de LE.

Segundo as convicções acima, consideramos importante salientar que, no ensino-aprendizagem de LE, as metas estabelecidas, de levar o aprendiz a se “expressar como um nativo”, parecem ser de difícil concretização, principalmente se o ensino acontecer em país estrangeiro, mesmo que o professor seja nativo do país da língua em questão.

Além das questões puramente linguísticas, devem ser levadas em conta as de ordem cultural e social, indissociáveis da língua, que, no processo de aquisição da LE, têm o mesmo peso, já que a comunicação não pode prescindir de tais conhecimentos. Transmitir ao aluno todas as vivências incorporadas aos nativos das comunidades é uma tarefa quase impossível, embora se deva reconhecer que a linguagem comporta aspectos culturais relevantes, mas, por mais que sejam enfocados pelo professor, nunca serão tão ricos quanto uma experiência de vida.

Como poderia a gramática regularizar esses saberes que englobam quase todas as ciências de ordem extralinguística?

Prosseguindo nas discussões, vejamos como os teóricos Germain e Séguin fazem distinção entre dois planos, o do conhecimento interiorizado de uma língua e o da descrição, simulação desse conhecimento interiorizado ou competência gramatical. Os estudiosos estabelecem novas propostas entre os tipos de gramática para o aprendizado da gramática de FLE.

A classificação abaixo, de Germain e Séguin, considera as pessoas implicadas no ensino-aprendizagem, ou seja, tudo o que se refere à *gramática do usuário* (gramática do professor e gramática do aluno).

Passemos à explicação dos diferentes tipos de gramática propostos no quadro acima.

Grammaire de l'utilisateur – é o conhecimento interiorizado que possui todo locutor de uma língua, habitualmente sua língua materna (L1). Refere-se ao apelo que o professor faz à L1 para a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2), por meio do qual o aprendiz interiorizará essa L2. Nesse caso, o professor faz a comparação entre L1 e L2, ou seja, utiliza a gramática contrastiva como método de aprendizagem.

Grammaire de l'enseignant – remete ao conhecimento da gramática que o professor possui, enquanto conhecimento interiorizado da língua ensinada. Nesse caso, podem-se distinguir dois casos: o do professor que ensina como L2 sua própria L1 e o do professor que ensina como L2 sua L2. No primeiro caso, a gramática do professor se confunde com a gramática do usuário de L1. No segundo, a gramática do professor remete à sua interlíngua, isto é, ao estado de desenvolvimento de sua gramática de L2, seu grau de conhecimento ou de domínio de aspectos gramaticais. Essa distinção também será tratada em capítulo sobre ensino-aprendizagem de LE.

Grammaire de l'apprenant – designa o estado de desenvolvimento de interlíngua que ele possui, faz apelo ao seu nível de conhecimento gramatical em LM, explora a competência gramatical do aluno. Tais conhecimentos são um processo em constante evolução, a aprendizagem vai fazer com que o aluno acrescente conhecimentos.

Grammaire pédagogique – é aquela em que o professor observa por meio de manifestações concretas da competência gramatical do aluno o que deve ser trabalhado, para criar um programa pedagógico para o aluno. Essa competência é detectada frequentemente por meio de uma gramática linguística. Ela se apresenta sob a forma de um conjunto de diretrizes pedagógicas, de um programa gramatical dirigido ao professor, ou de uma obra de referência ou manual.

Grammaire d'apprentissage – é o produto concreto destinado a ser utilizado pelo aluno sob a forma de um manual ou de obra independente com orientação do professor para a aprendizagem da gramática.

Grammaire d'enseignement – propostas ou sugestões pedagógicas de apresentação da gramática. Normalmente uma gramática de ensino apresenta-se sob forma de recomendações contidas seja num guia do professor ou num programa institucional de língua. São os princípios de seleção e de progressão gramatical que vão nortear o ensino.

Grammaire linguistique – compreende as gramáticas de referência, em caráter não-normativo, e as obras científicas escritas em linguagem técnica que descrevem o conhecimento interiorizado do usuário ou propõem um modelo abstrato. A diferença essencial entre uma gramática pedagógica e uma gramática linguística é que a primeira descreve frequentemente de maneira seletiva a competência gramatical de um determinado uso da língua a fim de criar meios pedagógicos que facilitem a aprendizagem, enquanto a segunda descreve ou simula essa competência a fim de propor uma explicação científica.

Grammaire de référence – é uma obra de base que visa a apresentar a gramática seja de maneira prescritiva, seja de maneira descritiva, ou as duas; situa-se no ponto de junção entre a gramática pedagógica e a gramática linguística. Por seu caráter prescritivo, a gramática de referência faz parte da gramática pedagógica; por sua natureza descritiva, ela é parte da gramática linguística, apesar de as fronteiras entre as duas serem nebulosas, já que, como foi dito, a gramática de

referência pode ser ao mesmo tempo prescritiva e descritiva. Então, pode-se dizer que a gramática de referência faz parte da gramática pedagógica.

A tipologia gramatical mostrada por Germain e Séguin é muito importante para a didática, pois tenta esclarecer não só a função da gramática, como também que se devem considerar as pessoas envolvidas no ensino-aprendizagem, não descartando nenhuma contribuição dos teóricos, seja a dos gramáticos, seja a dos linguistas. Os autores valorizam essas contribuições e procuram mostrar a importância das escolhas metodológicas para o ensino de línguas.

Toda essa tipologia gramatical vem mostrar também a necessidade de se considerar todas as possibilidades de conhecimento que se tem da gramática, tanto do professor, quanto do aluno, para se ensinar uma língua. Mas o que fica mais patente nessa tipologia é a recorrência simultânea às gramáticas normativa e descritiva, que isolam pontos ou relações da linguagem descrevendo-os e sistematizando-os, e à gramática linguística, que observa as diferentes produções languageiras, respeitando o conhecimento interiorizado do aluno, provando que as duas ciências são inseparáveis quando o que se deseja é ensinar uma LE.

1.5. Gramáticas ou gramática? Uma discussão sempre pertinente

Embora tenhamos afirmado a importância dos estudos sobre a tipologia gramatical proposta pelos autores acima, gostaríamos de colocar algumas reflexões sobre essas diferentes gramáticas. Não seriam elas meros recortes de uma só gramática, dos quais lançaríamos mão conforme nossas necessidades?

Queremos crer que a evolução nos estudos da gramática gerou o desmembramento que determinou uma tipologia gramatical variada que, em tese, se prestaria melhor a desvendar as tão complicadas artimanhas linguísticas.

O surgimento de todas as acepções de gramática deve-se ao fato de que as formas de conceber a língua e de operar com ela são múltiplas.

Talvez não seja ousado afirmar que as novas acepções da gramática nasceram não só da constatação das inúmeras formas de uso da língua, o que é evidente, mas também, e principalmente, da impossibilidade de se negar a sua utilidade. Após o nascimento da linguística, as teorias foram evoluindo, mas parece que não foram capazes de formular preceitos teóricos mais consistentes.

As repartições da gramática são, segundo nosso ponto de vista, outras facetas de abordagem da gramática, no intuito de auxiliar no ensino-aprendizagem. Todas elas constituem a mesma gramática recortada, pontuada ou facilitada para melhor eficácia na sua compreensão e aprendizagem.

Acreditamos que, com todas essas segmentações, atribui-se à gramática muito mais campos do que seja de sua alçada. E, com isso, fica difícil estabelecer a relevância dos usos que se pode fazer dela, além do que, com medo de tornarem-se elitistas, aborrecidos, ou até ultrapassados, considerando a gramática apenas como normativa, muitos professores e escolas de LEs não ensinam a gramática ou, no mínimo, não a colocam no seu devido lugar.

Por outro lado, as segmentações da gramática em suas várias nomenclaturas podem confundir o professor e o aluno. É preciso tornar claro que a gramática não só normatiza, como descreve, explica, engloba, recorta e, principalmente, teoriza.

Mas curiosamente os estudiosos atuais voltam seus olhares para a gramática no seu sentido clássico, provavelmente pela detecção de sua importância, embora questionando sempre seus conceitos, já que muito se tem criticado a gramática justamente pela sua função normativa.

É evidente que tudo o que é imposto incomoda e pode suscitar um desejo de não obediência, não à norma pela norma, mas pela própria natureza questionadora que todos possuímos.

Podemos então conceber a existência de várias gramáticas, que não só regulamentem, mas descrevam as diversas produções orais e escritas, e também que, a partir dessa descrição, estabeleçam as normalidades dentro dos diferentes contextos de expressão?

A nosso ver, fica difícil organizar todas as possibilidades linguísticas, não só pelo próprio dinamismo da língua, mas também por todas as outras questões envolvidas, como as sociais, as de registro, as psicológicas, as etárias etc. Entretanto, todos sabemos diferenciar uma fala com sentido de uma sem sentido, insana. Essa percepção não passa pelas noções de gramática, mas pelo próprio funcionamento do cérebro, que não nos cabe analisar neste trabalho. Uma construção “gramaticalmente correta” não significa “sensata”, portanto não podemos atribuir esses problemas ao domínio da gramática, já que ela não consegue nem resolvê-los, nem vigiar para que eles não ocorram.

Podemos perceber que a gramática pode tanto catalogar os fatos de língua observados, explicando-os, e dessa forma regulamentando-os, quanto esclarecer como e por que eles acontecem. Por isso talvez exista um consenso de que toda teorização a respeito da língua pertence ao âmbito da gramática.

Se por um lado essa teorização implica grande dificuldade, uma vez que as possibilidades linguísticas são imensas, por outro, a explicação, como os próprios autores Besse e Porquier se referem, “mais ou menos” metódica desse funcionamento proporciona um inegável “conforto” para o estudo das línguas.

Portanto, não cabe à gramática dizer “o que pode ser dito e o que não pode” (MUSSALIN; BENTES, p. 235), como querem alguns. Não é a gramática que estabelece os padrões linguísticos a serem seguidos sob pena de serem considerados errados ou inferiores. Ela só organiza as construções sistemáticas de uma língua, servindo de instrumento facilitador de conhecimento dessa língua. Evidentemente, ela propõe um padrão, como toda teoria, que, se basicamente seguido, responde às necessidades de comunicação.

Sendo assim, há de se convir que a gramática seja um instrumento facilitador de descrição e de regulação das línguas tanto quanto possível. É preciso considerar também que, ao contrário do que muitos afirmam, ela não é alguma coisa externa à língua, pelo fato de estabelecer regras, o que pressupõe um caminho de cima para baixo e cujas regras ditadas devam ser obrigatoriamente seguidas, mas uma regulamentação a partir do uso, o que mostra um movimento inverso de atuação.

Nesse caso, a gramática tem o papel descritivo, que parte da observação do uso mais comum para estabelecer as regras. Temos então um movimento constante de interferências, do uso para as normas e vice-versa, organizando os fatos linguísticos comuns aos usuários da língua, estabelecendo normas de usos, num acordo tácito invisível, mas entendido como viável por todos os falantes dessa língua.

Se analisarmos mais apuradamente esses conceitos, veremos que não existe uma separação estanque de gramáticas, mas formas diferentes de abordagem e de regulamentação.

Diante do exposto, convém situar novamente a gramática interiorizada. Não seria de sua competência explicar não somente os chamados “desvios” do que prega a gramática normativa, mas também as questões de ordem extralinguísticas?

Podemos de fato afirmar que a interiorização de todos esses aspectos faça parte da gramática?

Retomando as designações da gramática, sabemos que além da proposta de tripartição mais difundida entre os teóricos modernos – normativa, descritiva e interiorizada – existem outras menos citadas, mas não menos relevantes, nas metodologias de ensino de línguas.

Entretanto, a definição que melhor responde às necessidades da didática das línguas é a *gramática pedagógica*, dividida em: de *ensino* e de *aprendizagem*. Ambas dizem respeito ao conhecimento linguístico, ou à representação gramatical que possuem tanto o professor quanto o aluno. Esse conhecimento pode evoluir ao longo do ensino-aprendizagem, pois constituirá sempre um ponto de partida. Mas o mais importante desse conhecimento, a nosso ver, é a inter-relação entre a representação de língua, tanto do professor quanto do aluno, que interfere continuamente no processo.

Porém, o que todas essas acepções possuem em comum é a função de organização da competência linguística e gramatical, que leva em conta tanto as regras de uso quanto as de emprego (conhecidas mais intuitivamente). Pois bem, quando falamos em “regras”, pressupomos a existência e o apelo a elas para o bom desempenho linguístico. Ao admitirmos a necessidade de conhecimento das regras, admitimos a importância delas no uso da linguagem, o que não significa ideologia, preconceito nem discriminação, características geralmente atribuídas à gramática normativa.

1.6. Gramáticas modernas de língua portuguesa

Para ilustrar as ideias desenvolvidas nos capítulos acima, em que discorreremos sobre a história resumida da gramática até o século XIX, sua evolução para a linguística, seu desmembramento em “outras gramáticas”, sua utilidade nas diferentes concepções, e em que fizemos algumas conjeturas sobre a norma e suas variações sempre sob a ótica do ensino-aprendizagem, consideramos interessante analisar as propostas das gramáticas de referência, de usos e pedagógicas de autores modernos consagrados brasileiros e franceses.

Para compreender a importância dada à gramática, a que gramática se referem (normativa, descritiva pela morfossintaxe, pedagógica etc.), o lugar destinado a ela e o recurso a teorias linguísticas e suas influências na elaboração das gramáticas, optamos por comparar os objetivos expostos nos prefácios das mesmas e o desenvolvimento do conteúdo das lições, comentando as questões pertinentes ao tema deste trabalho.

Começando por gramáticas de língua portuguesa, temos os gramáticos Cunha e Cintra que afirmam que o propósito do compêndio se deve ao fato de

faltar uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta, simultaneamente, as diversas normas vigentes [...] e servisse, assim, fosse de fonte de informação, tanto quanto possível completa e atualizada, sobre elas, fosse de guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que, para o presente momento de evolução da língua, se pudesse considerar “correta” [...] preocupação de salientar e valorizar os meios expressivos do idioma, o que torna este livro não apenas uma gramática, mas, de certo modo, uma introdução à estilística do português contemporâneo. (CUNHA; CINTRA, 1985, prefácio).

É interessante notar que os gramáticos têm o cuidado de explicar que o livro não é “apenas” uma gramática, mas uma introdução à estilística do português. Eles explicam também que a obra será orientada pela expressão oral vigente, observando as várias normas (admitindo a noção de “normas” e não de “uma norma”), que a obra se atualiza baseada nelas. Nesse sentido, pode-se perceber claramente a influência dos estudos da *linguística* a que recorrem os gramáticos para auxiliar também na compreensão da linguagem em todas as suas formas de produção, tornando assim sua obra mais completa.

Tomemos como exemplo a passagem em que os autores acima citam o uso do pronome oblíquo *mim* como sujeito:

do cruzamento de duas construções perfeitamente corretas: *Isto não é trabalho para eu fazer* e *Isto não é trabalho para mim*, surgiu uma terceira: *Isto não é trabalho para mim fazer* em que o sujeito do verbo no infinitivo assume a forma oblíqua. A construção parece ser desconhecida em Portugal, mas no Brasil ela está muito generalizada na língua familiar, apesar do sistemático combate que lhe movem os gramáticos e os professores de idioma. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 290).

Quando se lê tal afirmação do conceituado gramático, tem-se a prova de que o uso da língua também modifica a norma, no futuro pode vir a ser norma, por exemplo, o uso do pronome oblíquo *mim* como sujeito e em outros usos também. Se

formos um pouco mais longe, poderíamos questionar também se hoje são somente os gramáticos que ditam as regras do uso da língua. Atualmente, essa questão é delicada até para os gramáticos, que quase se justificam dizendo que não pretendem “ditar” regras a serem seguidas.

Continuando a apresentação da opinião de outros gramáticos de língua portuguesa, citemos a gramática de referência de Evanildo Bechara:

atualização no plano teórico da descrição do idioma e enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais levantados pelos melhores estudiosos da língua portuguesa [...] nossa convicção de que ela também pode oferecer elementos de efetiva operacionalização para uma proposta de reformulação da teoria gramatical [...] que alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo *magister dixit* e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas [...] os colegas de magistério e pesquisa encontrarão úteis sugestões ou temas de reflexão para uma proposta de melhoria da vigente nomenclatura gramatical em nossos compêndios escolares. (BECHARA, 2000, prefácio).

Percebe-se na citação acima que o autor reconhece a necessidade da reflexão sobre a língua, contribuição dada pela linguística, porém, atribui essa reflexão ao domínio da gramática, propondo apenas uma mudança na nomenclatura gramatical. A tal visão “sadia” da gramática seria talvez que ela não mais fosse vista com desprezo ou como impositora? Não seria exagero afirmar que linguística e gramática se interpõem continuamente e que o que se atribui à gramática – no seu papel descritivo – seja também do âmbito da linguística, uma vez que as duas ciências se ocupam de explicar os fenômenos da linguagem.

Para Othon Garcia,

Aprenda a escrever aprendendo a pensar. [...] a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem a obsessão do purismo gramatical mas com a clareza, a objetividade e a coerência indispensáveis a fazer da linguagem, oral ou escrita, um veículo de comunicação e não de escamoteação de ideias. Estamos convencidos de que a correção gramatical não é tudo – mesmo porque, no tempo e no espaço, seu conceito é muito relativo – e de que a elegância oca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito, em suma, todos os requintes estilísticos preciosistas e estereis com mais frequência falseiam a expressão das ideias do que contribuem para a sua fidedignidade. (GARCIA, 2000, prefácio).

Garcia deixa clara sua posição de que a gramática não serve para ensinar a escrever nem a pensar. Associa a gramática normativa a pedantismo e preciosismo, e afirma que seu uso esvazia a linguagem, prejudicando a comunicação e

comprometendo a sua fidedignidade. Paradoxalmente, porém, o autor faz uso nesse mesmo prefácio, em outras passagens, de termos completamente não-usuais ou preciosos, como ele mesmo os nomeia (*incúria, óbices, paralogismos...*). Afirma que a gramática deve ser de uso somente de professores e que, para o ensino, deve-se analisar a frase pela sua carga semântica. Isto é, separa a gramática da semântica. Mas perguntamo-nos então para que deveriam os professores saber a gramática? Para serem arrogantes? Caberia aos professores ensinar os alunos a pensar usando a lógica? Refletir sobre a linguagem não seria um meio de ensinar a pensar? A nosso ver, é possível fazer a análise semântica da linguagem para se chegar às regras, usando a gramática dedutiva, pois, se foi assim que nasceu a gramática...

Para Fiorin e Platão Savioli,

A responsabilidade pelo ensino da leitura e produção de textos não é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas é seu compromisso prioritário. E para o sucesso desse projeto não é suficiente prover o aluno de um estoque de conhecimentos gramaticais, nem habilitá-lo a analisar e produzir frases isoladas: é necessário dar um passo além, já que a construção de um texto envolve mecanismos mais complexos do que a mera justaposição de uma frase ao lado da outra. O passo além consiste em descrever os mecanismos de construção textual e capacitar o aluno a operar com eles. (FIORIN; SAVIOLI, 2000, prefácio)

Temos aí um outro exemplo de estudiosos que consideram a gramática apenas como teoria, não se prestando a descrever os mecanismos de construção textual. Consideram também que a gramática lida com frases isoladas, ou seja, com exemplos soltos da realidade de produção linguística, numa clara crítica à gramática de frases e numa opção pela gramática textual (embora, paradoxalmente, não admitam tal opção). Existe nessas afirmações uma postura de forte rejeição à gramática, que só serviria para produzir amontoados de frases ou estoques de definições inúteis, reduzindo a gramática a “definições”.

Neves faz uma reflexão sobre a gramática de usos do português falado e a gramática voltada para o ensino:

busca ligar as manifestações das ideias gramaticais à finalidade a que serviam [...] a preocupação com a formação dos professores de Língua Portuguesa, defendendo que haja nas faculdades de Letras, um esforço de integração entre as aulas de Linguística e as reflexões sobre o uso da língua, para que se formem professores que tenham as mínimas condições de tirar de seus estudos da teoria da linguagem orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos. (NEVES, 2002, prefácio).

Fica evidenciada pela citação acima a crença da autora de que é preciso integrar a linguística à gramática para proveito de professores e de alunos. Vê-se novamente a gramática ligada à semântica e à lógica. Segundo ela, é necessário também que se formem professores capazes de orientar seus alunos para a reflexão sobre a linguagem.

A autora formou também grupos de trabalho para a elaboração de uma gramática de referência, partindo de alguns pressupostos:

1) uma concepção de linguagem como uma atividade, uma forma de ação, a verbal, que não pode ser estudada sem se considerar suas principais condições de efetivação; 2) a pressuposição de que, na contingência da efetivação da atividade linguística do falante/ouvinte [na produção e recepção de textos] tem-se a manifestação de sua “competência comunicativa”, caracterizável a partir de regularidades que evidenciam um sistema de desempenho linguístico constituído de vários subsistemas; 3) a pressuposição de que cada um dos subsistemas constituintes desse sistema de desempenho é caracterizável em termos de “regularidades” observáveis no texto e nas operações envolvidas em sua produção, “lugares” onde é possível identificar os indícios do modo de funcionamento do sistema de desempenho linguístico dos falantes; 4) pressuposição de que, sendo a linguagem uma atividade, uma “manifestação dinâmica da mente humana”, para descrevê-la e explicá-la precisamos de um processo analítico que disponha de categorias processuais. (NEVES, 1999, prefácio).

Observe-se que, para a elaboração da gramática, foram colocados pressupostos da língua em uso. A partir de uma descrição do oral, foi elaborada a gramática, porém considerando-se não só as suas condições de efetivação, como também a competência comunicativa dos falantes caracterizada pelas regularidades linguísticas.

Examinando-se o Prefácio de outra obra da autora, temos:

uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa no Brasil [...] explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido [...] Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum a norma de uso é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos. (NEVES, 2000, prefácio).

Pelas citações acima, podemos perceber que a autora concebe em sua obra a gramática como *descritiva*, fazendo uso da gramática *normativa* somente como apoio em caso de “restrições tradicionais”, numa enfática postura de esclarecimento

sobre o caminho a ser percorrido na análise e aprendizagem da língua: do uso para a norma.

Outro autor de destaque neste trabalho, Kury, referindo-se à republicação de suas *Lições de Análise Sintática*, afirma:

decidi manter, no seu cerne, a estrutura desse trabalho, que tão útil se revelou nas sucessivas edições, e que vinha sendo em vão procurado, especialmente por estudantes de Letras, convidados a comparar um método pejorativamente rotulado de “tradicional” com as novidades da moda.

Apesar desse epíteto de tradicional que se tem dado à análise estrutural, saussuriana, da frase, ela tem se revelado, no curso dos anos, sólida e consistente. Resistiu incólume às novidades em voga na década de 70 e mantém-se como o método mais adequado ao exame da estrutura da frase. (KURY, 1999, prefácio).

O autor acima posiciona-se declaradamente favorável ao ensino da gramática tradicional, mais especificamente da análise sintática, para examinar a estrutura da frase, criticando veementemente as novas correntes de análise da estrutura da língua, chamando-as de “novidades da moda”. Justifica suas afirmações, argumentando que seu livro é bastante procurado principalmente por estudantes de Letras.

1.7. Gramáticas modernas de língua francesa

As gramáticas francesas de que farei citações a seguir também fazem parte de uma seleção de gramáticas de aprendizagem e de referência.

- 1) *Grammaire du français pratique d'aujourd'hui: langue parlée, langue écrite* (de referência), para estudantes estrangeiros, em seu prefácio, explica o conteúdo e a formatação da mesma:

C'est une fin essentiellement pratique que nous avons cherchée en rédigeant cette grammaire. Nous avons essayé de résoudre les difficultés particulières que rencontre un étranger à propos de notre langue [...] l'étranger est soucieux de connaître ce qui se dit et s'écrit couramment, plutôt que les règles strictes de la grammaire traditionnelle. Il désire ne pas se singulariser aux yeux des Français qui l'entendront ou le liront. [...] en lui offrant une description des divers procédés d'expression dans la langue d'aujourd'hui, avons-nous tenté de le guider et de l'orienter discrètement [...] Dans un temps où la langue parlée et la langue écrite évoluent très rapidement; où l'école n'est plus le conservatoire du *bon français* qu'elle fut pendant un siècle et demi; où la presse, la radio, la télévision passent de

plus en plus aux mains des jeunes... c'est déjà une étrange entreprise que d'oser faire un manuel pour les écoliers de nos lycées; mais entreprise plus étrange encore, si l'on s'adresse à des lecteurs qui ne sont pas français, dont l'attention critique pourra trouver à la radio, dans le journal le démenti sans réplique de ce que le manuel aura prétendu leur enseigner. [...] En fait, l'étranger a besoin de conseils, il attend de nous des solutions qui satisfassent en même temps à la correction et à l'usage [...] notre lecteur désire s'exprimer correctement sans se faire remarquer, il faut lui fournir une réponse [...] Notre livre voudrait garder le contact avec la réalité linguistique [...] l'étranger porte intérêt aux problèmes de nuance et de justesse, surtout si sa culture atteint un certain niveau. (MAUGER, 1968, avertissement).

Na apresentação da gramática acima, percebe-se claramente uma certa hesitação entre a proposta de gramática descritiva, que descreve os fatos da língua francesa e as regras da gramática tradicional e a intenção de mostrar as diferenças marcantes entre o oral e a escrita, afirmando que o estudante estrangeiro poderá se surpreender ao entrar em contato com o francês falado e o que ele aprendeu, deixando uma clara referência à ideia de que a gramática é somente do campo da escrita. Porém o autor procura, ao mesmo tempo, usar a gramática para resolver problemas linguísticos de estrangeiros ao mostrar a língua “correta”, considerando as produções orais, embora sabendo que ela não vai dar conta das rápidas mudanças do francês falado, principalmente pelos jovens. Nesse sentido, ele considera a gramática normativa coisa dos “mais velhos” e, novamente, propõe o uso da gramática aos estrangeiros que não queiram ter “marcas” de estrangeiros ou que tenham atingido um “certo nível” cultural.

Tais afirmações mostram claramente a visão elitista e preconceituosa que se tem da gramática normativa e sua incapacidade de explicar todos os fenômenos linguísticos escritos e orais.

2) *Grammaire et exercices de français* (de aprendizagem), cujas propostas são:

Il répond à l'esprit et aux exigences des programmes officiels. [...] Les exercices d'application, abondants et variés, vont d'exemples simples, familiers, où la notion grammaticale est facile à saisir, à des textes littéraires d'auteurs classiques ou contemporains dans lesquels les difficultés sont plus délicates à résoudre [...] nombreux exercices de révision qui se prêtent indifféremment au travail oral ou écrit [...] Un sujet de composition française, en rapport avec la leçon, complète l'étude purement grammaticale, considérée comme une préparation constante à la rédaction correcte et aisée, et non comme un fin en soi. (DUBOIS; JOUANNON, 1956, avant-propos).

Nessa introdução, o autor apresenta sua gramática explicitando suas funções, a de fornecer regras oficiais e a de descrever os fatos linguísticos da linguagem oral e da escrita, enfatizando a maior facilidade de se apreenderem noções gramaticais em exemplos de registro falado ou familiar. Salienta também que acrescenta redações relativas aos pontos gramaticais para que a gramática não se torne algo separado da língua, mostrando seu emprego na prática, como se ela, embora importante para a escrita, pudesse ser considerada inútil. Os exercícios aparecem por meio de frases ou de trechos familiares (ou *simples*, como denomina o autor) e literários.

3) *Grammaire entraînez-vous (cahier d'exercices)*:

il a pour objectif le réemploi et l'ancrage de structures grammaticales préalablement étudiées: les exercices proposés doivent permettre à l'apprenant de fixer ses acquisitions par le maniement des formes syntaxiques [...] avec une organisation semblable à celle des méthodes actuelles qui mettent en relation besoins langagiers de la communication quotidienne et progression grammaticale [...] La conception pédagogique de chaque activité veut amener l'apprenant à réfléchir sur chaque énoncé, tant du point de vue syntaxique que du point de vue sémantique. Les exercices dont les réponses sont nécessairement dirigées n'impliquent pas pour autant un travail automatique sans réflexion sur les faits de langue étudiés. (SIRÉJOLS; CLAUDE, 2002, avant-propos).

Como se pode ver, a proposta da gramática acima, que se autodenomina moderna, não difere muito de gramáticas mais antigas. Ela apresenta um pequeno texto seguido de exercícios por meio de frases que se baseiam num modelo. É interessante observar a justificativa do autor ao ressaltar que se trata de uma gramática que leva o aprendiz a refletir sintática e semanticamente e não a fazer exercícios mecanicamente, colocando a gramática como meio de reflexão sobre a língua. Outro ponto interessante a observar é aquele em que o autor associa as necessidades languageiras à progressão gramatical, ou seja, o aluno vai aprendendo a se comunicar melhor à medida que avança nos conhecimentos gramaticais. Sua capacidade languageira dependeria, então, da gramática.

4) *Grammaire progressive du français* (de aprendizagem):

La leçon s'organise autour d'une image et d'un texte dont l'objet est:

- d'analyser les structures grammaticales présentées;
- de faciliter leur mémorisation.

Chaque leçon débute ainsi par une phrase d'observation qui permet à l'étudiant de découvrir seul ou avec le professeur la règle de grammaire qui sera formalisée par la suite. (GRÉGOIRE; THIÉVENAZ, 1997, avant-propos).

Nesse caso, o manual apresenta, a nosso ver, uma incoerência que propõe inicialmente a gramática dedutiva, em que o aluno descobre a regra por meio da observação, memorizando-a a seguir. Ora, se o trabalho de observação já é suficiente para a formulação da regra, não é preciso memorizá-la. O autor acredita então na necessidade de memorização de regras gramaticais.

5) *Grammaire 450 nouveaux exercices* (de aprendizagem):

permettre un travail plus ciblé et plus approfondie d'un point grammatical [...] les auteurs se sont inspirés de situations de communications réelles [...] Les exercices sont présentés de façon claire, accompagnés d'exemples, évitant ainsi l'introduction d'un métalangage avec lequel l'apprenant est peu familiarisé. (SIRÉJOLS; CLAUDE, 2002, avant-propos).

Note-se que, apesar da proposta inicial de trabalhar a gramática de forma mais aprofundada, os autores dizem a seguir que os exercícios são apresentados de forma clara e sem uma metalinguagem a que os aprendizes estão pouco familiarizados. Esta apresentação propõe ao mesmo tempo uma gramática retirada de frases de comunicação real e cotidiana e um ponto gramatical específico e aprofundado. Parece que existe uma rejeição à regra gramatical, embora ela seja considerada muito importante.

Analizando-se os teóricos acima, fica evidenciada a preocupação com o papel da gramática na linguagem. Realmente torna-se difícil estabelecer o limite entre a interferência da gramática normativa na língua falada e o caminho contrário, o do uso da língua que acaba interferindo e modificando a norma. Entretanto, sabemos que ambas as interferências acontecem. Mas a linguagem no contexto sócio-tempo-cultural, reconhecida como principal meio de comunicação, evidentemente sofre mudanças de regras com as transformações desse contexto. Assim como em outros setores sociais, o que é norma hoje pode não mais ser amanhã.

Segundo Ducrot e Todorov:

Le changement des langues n'est pas dû seulement à la volonté consciente des hommes (effort d'un groupe pour se faire comprendre d'étrangers, décision des grammairiens qui "épurent" le langage, création de mots nouveaux pour désigner des idées nouvelles), mais aussi à une nécessité interne. La langue n'est pas seulement transformée, mais elle se transforme. [...] Le changement linguistique est régulier et respecte l'organisation interne des langue. (DUCROT; TODOROV, 1972, p. 20).

Pelas afirmações dos autores, percebemos que as transformações inevitáveis das línguas refletem sobre seus estudos e obrigam os teóricos a analisarem-nas por novos prismas.

A gramática que há não muito tempo estabelecia as regras para o melhor desempenho linguístico passa a ser mais flexível, esclarecendo os usos na comunicação. Essa maleabilidade expõe diferentes facetas e funções possibilitando outras formas de utilização da língua, ampliando a competência linguística na comunicação, tanto na expressão quanto na compreensão. Os usos interferem nas regras, abrindo outras possibilidades de comunicação. Os próprios gramáticos estão de acordo sobre esse ponto, embora usem de muito cuidado ao tocar no termo "gramática normativa", talvez por receio de que se entenda somente seu papel impositivo, negando assim seu papel regulador e descritivo. Os teóricos frequentemente propõem o caminho contrário, partindo do uso para se chegar às regras, porém, reconhecendo que estas são úteis para a compreensão da linguagem.

La solution vers laquelle on se dirige à la fin du XVIIIe. siècle, et dont l'acceptation explicite constituera la linguistique historique comme science, consiste à ne considérer une différence comme un changement que si elle manifeste une certaine régularité à l'intérieur de la langue. [...] le principe de la régularité du changement linguistique marque la naissance de la linguistique à partir de ce qu'on appelait alors **étymologie**. (DUCROT; TODOROV, 1972, p. 21).

Pelo exposto nesta parte, podemos afirmar que o pensamento gramatical sempre esteve e continua presente em todas as reflexões linguísticas. Antigamente de forma mais forte e evidente, hoje admitindo novas possibilidades e visões, mas não se pode negar que ele é o fio condutor das teorias, se não como elemento único de análise, pelo menos como ponto de partida para a abertura de outros ângulos de abordagem.

Os gramáticos, tanto os de língua portuguesa quanto os de língua francesa, tratam com cuidado a gramática *normativa* e a *descritiva*, embora se perceba a importância que lhes conferem. Isso nos faz reconhecer que a gramática no seu uso clássico ainda possui seu valor, embora não se apresente mais de forma tão fechada ou impermeável. Evidentemente, a linguística trouxe novas aberturas para as análises das línguas. E é por isso que muitas vezes se nota a resistência dos gramáticos em defender a gramática no sentido clássico do termo.

Entretanto, com base nas pesquisas acima, podemos dizer sem sombra de dúvida que a gramática constitui-se como a ciência das linguagens por excelência.

PARTE 2 – A GRAMÁTICA NOS MÉTODOS DE ENSINO: Estudo Diacrônico das Metodologias. Análise de Cinco Manuais de FLE: O Lugar da Gramática

2.1. A evolução dos métodos de ensino do FLE

Como vimos na primeira parte deste trabalho, a expressão de uso corrente já no século XVII “Método Natural”, retomada por Puren (1988), teve sua origem no ensino do Latim dispensado às crianças abastadas da Idade Média. A contratação de preceptores que se comunicavam com elas somente nessa LE, cujo maior testemunho talvez tenha sido Montaigne, trouxe uma grande contribuição para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de LE.

De fato, o Latim, que, de língua falada, passou a língua literária e, por fim, a “língua morta”, constitui-se num bom exemplo de que o uso efetivo de uma língua não só faz com que ela não morra, evidentemente, mas também mostra que é possível aprender uma LE oralmente, e que essa oralidade às vezes configura-se como mais eficaz do que a escrita na aprendizagem. Daí as eternas discussões a respeito da didática de LE sobre a necessidade da aquisição da gramática interiorizada, através de estratégias variadas de comunicação oral.

Dessa forma, a questão da reflexão sobre o papel da gramática tornou-se fundamental para o ensino-aprendizagem de LE, já que, como escrevem Besse e Porquier:

La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'intériorisation de la grammaire étrangère. C'est une question ancienne en didactique des langues [...] à laquelle il est difficile d'apporter une réponse claire... (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 30).

A aquisição da língua através da comunicação oral nada mais é para a gramática senão a assimilação da *gramática interiorizada* dessa língua. Essa noção de interiorização da gramática, talvez o maior legado responsável pela transformação do ensino-aprendizagem de LE, fez com que surgissem os novos métodos de ensino baseados na oralidade.

Como confirmam novamente os autores:

En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale et du modèle métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci. (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 30).

Dentro de uma sala de aula seria possível adquirir a preconizada gramática estrangeira interiorizada? Esta é a principal pergunta que todo professor ou didático de LE fatalmente se faz. Como interiorizar “naturalmente” a gramática de uma LE em sala de aula?

Foram essas provavelmente as questões responsáveis pelo surgimento, na história, dos diferentes métodos de ensino do FLE, cuja intenção inicial sempre foi a de reproduzir, em classe, as mesmas condições de produções reais na aprendizagem das línguas. Dessa forma, a história das metodologias inicia-se com os métodos naturais, inspirando-se no ensino do Latim oral, até os métodos comunicativos atuais.

Mas, ainda segundo os autores:

Il est intéressant de constater que ces méthodes ne s'appuient pas moins sur un enseignement/apprentissage méthodique d'une description grammaticale de la langue-cible et qu'ils ne spéculent pas seulement sur le processus de l'acquisition. (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 31).

Considerando a necessidade de estudar as diferentes correntes metodológicas do ensino do FLE, para melhor discutirmos a proposta principal desta tese, ou seja, o lugar destinado à gramática, faremos uma revisão dos métodos propostos desde o século XIX até nossos dias, perpassando pelas propostas ideológicas que os fundamentaram e pelo tratamento dado por eles à gramática.

2.2. A Metodologia Tradicional (MT)

O ensino de LE, que foi introduzido nas escolas a partir do século XIX, apoiou-se inicialmente sobre a descrição gramatical e a tradução tal como acontecia no ensino do Latim e do Grego.

A gramática dita “tradicional” tinha por objeto tornar o aprendiz capaz de ler obras literárias e de traduzir. Segundo Germain (1993), a gramática era dada de forma dedutiva, expondo-se primeiramente a regra e, a seguir, a sua aplicação em casos particulares sob forma de frases a serem compostas para ilustrar as regras. Os exercícios práticos baseavam-se principalmente na tradução. Mas sabemos perfeitamente que a aplicação de regras para a elaboração de frases não se dá de forma espontânea, embora se quisesse sempre associá-la à tradução.

Concebiam-se assim a aprendizagem como a memorização de regras e de exemplos com o domínio da morfossintaxe. A aplicação dessas regras consistia na apresentação de frases e de textos para constatação. Evidentemente o vocabulário era tirado de textos literários.

Tal concepção de aprendizagem fundamenta-se na aquisição da gramática e na inter-relação entre as gramáticas de LM e de LE.

Por outro lado,

la méthode Grammaire/Traduction a le mérite de tenir en compte pas seulement la forme de la langue, mais le sens également (compréhension du texte, etc.). Par ailleurs, elle est appropriée où la lecture et la compréhension des textes sont les objectifs premiers et où peu de connaissances orales se font nécessaires. (GERMAIN, 1993).

Se, por um lado, a Metodologia Tradicional (MT) apoia-se sobre o conhecimento de regras de gramática, o que pode ser pouco eficaz, por outro, considera o sentido para a apreensão de LE. Desde o nascimento das metodologias de ensino, percebemos essa preocupação. Isso prova que todas as questões indissociáveis da língua (como forma e sentido) são muito mais complexas do que a simples criação de um método e sempre foram levadas em conta na preparação de uma metodologia de ensino de LE.

2.3. A Metodologia Direta (MD)

Para combater a MT, que perdurou na França até o fim do século XIX, surge a Metodologia Direta (MD), que considera que a língua deve ser usada para a comunicação. Nesse sentido, a tradução é abolida, sendo usada somente para a verificação da compreensão. Na MD, a LE deve ser usada desde as primeiras aulas

pelo professor que fica proibido de recorrer à L1. Para isso, ele se utiliza de outros recursos como gestos, mímicas, desenhos ou imagens e, progressivamente, da própria LE, para que o aluno seja capaz não só de responder como de fazer perguntas na L2. Acredita-se que dessa forma ele é levado a pensar automaticamente em LE.

As quatro habilidades – compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita – são visadas, mas a prioridade é dada à oral. As habilidades da escrita e da leitura só são desenvolvidas depois da aquisição da habilidade oral. Não se considera a escrita como um sistema autônomo de comunicação, mas como a reprodução da língua oral. O aluno deve ser estimulado a pensar em L2 o mais cedo possível e o vocabulário é introduzido dentro de frases completas.

A teoria subjacente é o “associacionismo”, a associação da forma e do sentido, ou seja, a associação de imagens e de coisas a ideias que elas representam. Emergem assim as técnicas de ensino indutivo de descrição da Língua-Alvo (LA).

O professor tem um papel muito importante e deve dominar a L2, já que serve de modelo linguístico para o aprendiz.

Quanto à gramática, era ensinada de forma indutiva através de frases e exemplos seguidos da regra e de sua aplicação. A unidade de base é a frase e não a palavra e seu lugar na frase. A gramática se interioriza por meio de encadeamentos de frases que descrevem ações cotidianas.

Para Besse e Porquier:

La méthode dite “Berlitz” n’est que la vulgarisation et la commercialisation des principes de F. Gouin, selon lesquels “on faisait assimiler la structure de la langue en procédant par induction et par abstraction” (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 89).

Como se vê, os próprios Besse e Porquier descrevem a dificuldade de estabelecer limites entre a MT e a MD, o que mostra a falta de rigor nas propostas que se apoiam em princípios não claramente definidos.

As afirmações abaixo reforçam esse pensamento:

Ses principes sont plutôt intuitifs et fondés sur le bon sens pratique: du concret à l’abstrait, l’abstrait par associations d’idées etc. [...] La langue

étant surtout descriptive au début (“Qu’est-ce que c’est? – C’est...”), en dépit des objectifs communicatifs attribués à la méthode. En outre, le rejet systématique de la L1 – pas de traduction – oblige parfois à des “pirouettes” inutiles, principalement parce que l’apprenti traduit de toute façon dans sa tête, sans qu’il puisse avoir la possibilité de vérifier le degré d’exactitude de sa traduction. (GERMAIN, 1993, p. 131).

As críticas feitas à MD nascem das mesmas questões que se colocam até hoje: o ensino de L2 em sala de aula (ambiente artificial), a necessidade de exposição do aluno o máximo possível à L2, o uso da tradução, o contraste linguístico entre L1 e L2, o papel do professor etc. Todos esses pontos, motivos de reflexões, de discussões inevitáveis e de difícil conclusão, sempre despertaram e continuam despertando interesse dos professores e estudiosos da didática das línguas, mas isso só contribui para as pesquisas, proporcionando a evolução do ensino-aprendizagem de LE.

Paralelamente à evolução da didática das LEs, pode-se dizer que a fundamentação da MD repousa sobre o que mais tarde veio a se chamar *gramática interiorizada*, já que nela o ensino procura reproduzir em sala de aula a aprendizagem “natural”, como na MT, e o professor, que deve dominar a língua francesa, seria a ponte para o contato com a L2. Na prática, o que se verifica, no entanto, é que, em sala de aula, a aquisição jamais poderia acontecer da mesma forma, devido ao ambiente artificial, à necessidade de tempo de contato com a língua, à consideração de toda a bagagem da vivência já trazida pelo aluno e à necessidade de pleno domínio da língua francesa pelo professor.

Entretanto, as técnicas pedagógicas propostas pela MD, como “questões-respostas orais; objetos-imagens; textos narrativos; uso da L2 em sala e aula; etc.”, ainda são amplamente utilizadas até nossos dias.

Mas a gramática intuitiva proposta na MD demanda certamente uma formação e reciclagem metodológica maciça dos professores, que provavelmente não aconteceu. Evidencia-se novamente a importância da gramática no ensino de línguas. O lugar que ela ocupa e o seu conhecimento por parte dos professores pode levar ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem. No caso da MD, a dificuldade com o ensino da gramática foi uma das causas que levaram à impraticabilidade da sua implantação e, conseqüentemente, ao nascimento de outras metodologias.

2.4. A Metodologia Áudio-Oral (MAO)

Tanto a MT quanto a MD, que surgiram na França como renovação metodológica, chamadas de Metodologia Ativa (MA), tiveram somente a preocupação de ensino de LE em sala de aula.

A Metodologia Áudio-Oral (MAO), de origem norte-americana, desenvolveu-se durante a Segunda Guerra Mundial respondendo às necessidades de comunicação do exército americano de preparar soldados em outras línguas que não o inglês. A motivação inicial desta metodologia deu-se fora do ambiente institucional, mas eram linguistas americanos como Leonard Bloomfield (da Universidade de Yale) que, segundo Germain (1993), possuíam conhecimento das técnicas antropológicas de descrição das línguas. Como se pode notar, os linguistas americanos sempre se interessaram pelo ensino de LE. A cisão entre linguistas e professores, em 1924, fez com que os linguistas abandonassem a Modern Language Association, que reunia professores de LE, para criar sua própria associação, a Linguistic Society of America. Trata-se da integração ou do encontro da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico, que se constituiu a base da MAO, como explica Cuq (1996 p. 16).

Apresentando-se como uma metodologia inovadora em que a linguística oferece sua contribuição para a didática de LE, através da combinação de fatores de ordem motivacional, psicológica, social, política e contextual, a MAO se tornou uma proposta absolutamente inédita e interessante, incitando a curiosidade de todos os estudiosos da didática.

O método conheceu seu esplendor nos Estados Unidos num período que vai de 1950 a 1965, data em que foi introduzido na França. Pode-se interpretar sua aceitação como uma reação à metodologia leitura/tradução difundida anteriormente.

Il ne s'agissait plus d'enseigner à lire em L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire, développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habilités (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue. (BESSE, 1994, p. 35).

A escrita, nesse contexto, nada mais é do que a transcrição do oral.

A ordem da apresentação das lições é a seguinte: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita. O vocabulário ocupa um segundo lugar com relação às estruturas sintáticas.

A língua é considerada um conjunto de quadros sintáticos adquiridos como um conjunto de hábitos, de automatismos linguísticos que deverão ser empregados espontaneamente, sem reflexão, conforme o estruturalismo americano. Segundo a escola, cada língua tem seu próprio sistema em níveis diferentes (fonológico, morfológico e sintático).

A aprendizagem consiste em adquirir um conjunto de hábitos sob forma de automatismos sintáticos, principalmente por meio da repetição. O estímulo/reação/reforço têm sua base nas teorias psicológicas behavioristas e skinnerianas.

A interiorização da gramática se dá por meio de repetição intensiva das réplicas alternadas, que são reempregadas em situações diferentes. Dessa forma, o aluno apreende as regras ou regularidades gramaticais indutivamente, a partir de automatismos linguísticos. É a analogia, mais do que a análise, que serve de fundamento para a aprendizagem. Praticando sobre uma mesma estrutura sintática, o aluno consegue por analogia e generalização entender a identidade de estrutura entre enunciados. Os exercícios estruturais visam a mostrar as analogias apropriadas. O objetivo das lições consiste na automatização de estruturas sintáticas ou de pontos gramaticais. Os primeiros idealizadores da MAO se opuseram por muito tempo aos exercícios estruturais, alegando que a LE fica reduzida a frases apresentadas fora de contexto de uso.

Mais l'objectif de l'exploitation grammaticale est aussi et d'abord de faire réemployer par les étudiants, de manière suffisamment systématique, les régularités morphologiques et syntaxiques... (BESSE, 1994, p. 86).

Não seria exagero dizer que a MAO apresenta uma contradição fundamental entre o que preconiza, que é a reprodução da língua falada, porém usando como base a progressão gramatical. Esse princípio não difere muito de um ensino gramatical explícito, que sistematiza progressivamente as regularidades adquiridas. A MAO não teve a aprovação necessária devido à dificuldade de transferência das aquisições para outros contextos e à crítica aos seus fundamentos teóricos. Reprova-se nela o desenvolvimento da “competência linguística” (faculdade de produzir frases novas, gramaticalmente aceitáveis), em detrimento da “competência

comunicativa” (faculdade de fazer uso interacional apropriado dessas frases aceitáveis).

Surge então a ideia de que a sala de aula deve reproduzir um espaço de interação e de comunicação o mais autêntico e natural possível. O aluno deve ser levado a interagir no mundo real e a comunicação corresponder aos usos atestados dos nativos. Como consequência dessas reflexões, nasce uma nova abordagem de LE.

2.5. A Abordagem Comunicativa (AC)

O nome dado a essa prática de ensino, *abordagem* e não *metodologia*, não acontece por acaso. Tal imprecisão e indefinição da metodologia provêm das diversificações de formas de abordagem, embora impliquem uma concepção comum. Ela se desenvolveu no início dos anos 1960 como reação à MAO. As várias denominações possíveis são atestadas por Besse.

Cette méthode rappelle sous certains aspects, les méthodes grammaire-traduction et directe, est plutôt connue sous les noms de méthode *cognitive* (surtout aux États-Unis) de méthode *fonctionnelle* ou *notionnelle-fonctionnelle*, de méthode *communicative*, voire de méthode *interactionnelle*. (BESSE, 1994, p. 45).

As habilidades são escolhidas segundo as necessidades do aprendiz, as prioridades variam em função de seus interesses. A língua é vista como instrumento de comunicação, sobretudo verbal, de interação social.

A gramática aparece dentro de competências linguísticas e representa somente um dos aspectos da comunicação. A influência da ciência *Linguística* nos anos 1970 é notável nessa nova concepção de ensino-aprendizagem. Ela influenciou diretamente a sociolinguística, a competência sociocultural e a competência discursiva, aspectos relevantes da competência *comunicativa*. Assiste-se, então, à retomada da linguagem como objeto de estudos da linguística.

Para a eficácia da comunicação em L2, é preciso conhecer não somente as regras da língua (a gramática), mas também as regras de emprego, a situação de comunicação e a intenção da comunicação.

Contrariamente à MD, comunicar-se em LE não significava mais criar hábitos condicionados e repetitivos. Na Abordagem Comunicativa (AC), também chamada de Metodologia Comunicativa (MC), levam-se em conta os mecanismos internos da língua e as questões individuais das produções languageiras; a língua não é mais considerada como alguma coisa externa a ser apreendida pelo indivíduo. Dessa maneira, o aluno é capaz de produzir seus próprios enunciados e descobrir suas regras internas de funcionamento. Pela psicologia cognitiva, o aluno participa ativamente de sua própria aprendizagem.

Os recursos utilizados são principalmente os documentos autênticos, ou seja, os que não são criados especialmente para uso didático. Mas sabe-se perfeitamente que no uso exclusivo de documentos autênticos há o problema de se encontrar uma progressão de dificuldades, pois num texto real aparecem questões de toda ordem gramatical e linguística, que talvez não devam ainda ser explicitadas ao aluno, o que demandaria um trabalho de seleção feita pelo professor que poderia se revelar contraproducente.

Na AC a gramática fica como que perdida com relação a sua real situação e necessidade na aprendizagem, gerando controvérsias nas posturas e aplicações. Alguns teóricos rejeitam-na claramente, pois a consideram dispensável nesse tipo de abordagem. Outros têm uma visão intermediária da gramática, ponderando que ela deve ser aprendida de modo indutivo na segunda parte da lição, após a introdução do texto, onde se apresentam exercícios com regularidades explícitas. Não raro, porém, ela é apresentada de forma explícita nos métodos ditos comunicativos.

Como se pode observar, a questão central de todos os métodos de ensino-aprendizagem de LE refere-se ao lugar da gramática, pois, embora ela não apareça como preocupação explícita, é ela, na realidade, que norteia a elaboração dos manuais e que funciona como instrumento bastante utilizado para a análise e compreensão da L2.

2.6. O papel e o lugar da gramática nos diferentes métodos de FLE

Na descrição detalhada das diferentes metodologias de ensino de FLE, notamos a importância do papel da gramática na didática das línguas. Pode-se afirmar certamente que ela sempre orientou o ensino-aprendizagem das línguas,

com maior ou menor ênfase, com mais ou menos espaço ou sistematização. Para fortalecer estas afirmações, façamos uma revisão das metodologias de ensino através dos tempos, relacionando-as com a AC, para verificarmos a evolução no que tange ao lugar da gramática e sua influência na metodologia atual (de AC).

Se tomarmos a MT, primeira criação para o ensino de FLE, veremos que ela se baseava na tradução e no conhecimento das regras de gramática. Ora, como verificamos pelas descrições dos manuais através dos tempos, tanto o conhecimento das regras de gramática quanto a tradução ainda são amplamente utilizados no ensino de LE, talvez não prioritariamente, nem tão regularmente, mas ainda têm seu lugar nas estratégias de ensino-aprendizagem. Sabemos que há professores que usam a tradução nas suas aulas como exercícios escritos e orais não só de verificação, como também de aprendizagem. Com isso, eles fazem o cotejamento entre a L1 e a L2, apelando para os conhecimentos em LM, e para a gramática interiorizada do aluno como ponto de partida para as próximas aquisições.

O conhecimento gramatical sempre ocupou lugar de destaque, tornando-se objetivo visado na criação das metodologias, com base no qual se estruturam os manuais de ensino-aprendizagem de FLE.

A MD, que estabelece a não-tradução em sala de aula, ofereceu grande contribuição para a didática das LE. Se pensarmos na interiorização da gramática, que se apresenta como a grande preocupação de todas as metodologias de LE, o ambiente criado para a aprendizagem de LE, a sala de aula, embora artificial, configura-se como uma das poucas oportunidades que o aluno tem de ouvir LE, por meio do professor, ou de documentos gravados (o que acontece em menor quantidade), mas raramente em situações corriqueiras a que o aluno está exposto e na intensidade necessária. Evidentemente, é fundamental que o professor domine a LE e que a use desde os primeiros contatos com o aprendiz. Essa seria, a nosso ver, se não a melhor, a única oportunidade para o aluno de perceber o uso da gramática inerente à língua. Aliás, a gramática induzida através de frases que descrevem ações cotidianas, ou seja, a gramática de usos, ainda hoje é muito utilizada, quase que exclusivamente nos manuais que preconizam a AC.

Como podemos observar, existe muita dificuldade em separar as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Os próprios Besse e Porquier (1984) encontram dificuldade de estabelecer limites entre a MT e a MD. As estratégias

dessas duas metodologias – pergunta/resposta, objetos/imagens, textos narrativos, uso de L2 em sala de aula – são utilizadas até hoje no ensino-aprendizagem.

É preciso dizer também que um dos grandes problemas para o uso de qualquer metodologia gira em torno da formação do professor e da necessidade de seu conhecimento de FLE, e acreditamos que esse deve ser requisito essencial para quem quer ensinar LE em todos os tempos. Porém, não cabe neste trabalho discutir este assunto, apesar de apontarmos sua relevância.

Como vimos, contrapondo-se às metodologias anteriores, a MAO, pautou-se sobre a oralidade, justificando que a necessidade de comunicação oral se apresenta como mais urgente. De fato, partindo-se do oral (compreensão e fala), fica mais fácil chegar à escrita, e é no uso oral da língua que o aluno sente que consegue efetivamente se comunicar em LE.

No entanto, o que deve chamar nossa atenção nessa metodologia, mais do que as estratégias de aprendizagem, é a influência das teorias linguísticas que a inspiraram, o behaviorismo e o estruturalismo, e o interesse de linguistas pela didática das línguas. Já se evidenciava assim a impossibilidade de se separar gramática e linguística no ensino-aprendizagem de LE. Embora a transferência das frases automatizadas para outros contextos não seja tão evidente, fica difícil separar a competência linguística da competência comunicativa. O que de fato já acontecia ficou evidenciado na MAO. Além disso, a criação de mecanismos das estruturas sintáticas (gramaticais), num trabalho de memorização, gera automatismos que permitem a apreensão de regularidades, e também possibilita que se façam substituições por analogia. Acredita-se que a aprendizagem de LE passa principalmente pela memorização e pela criação de hábitos. Como vemos, esses recursos ainda hoje são utilizados por várias metodologias de ensino ou de exercícios. Essa junção de competências transparece ainda hoje nos métodos de AC, com exercícios de repetição (estruturais) tanto no oral quanto na escrita.

Mas com o surgimento da AC parece que os problemas foram solucionados, já que ela é mais abrangente e não tão bem definida como as outras, haja vista sua variedade de denominações – como, aliás, já vinha acontecendo com as outras (por exemplo, MAO) embora de forma mais discreta. Em primeiro lugar, o fato de a AC considerar as necessidades do aluno para a aprendizagem já pressupõe a diversificação das prioridades no ensino-aprendizagem das LEs. Observa-se

também a concepção de comunicação tanto na oralidade quanto na escrita, não se privilegiando uma sobre a outra. É por isso que constatamos nos manuais que preconizam a AC o uso de todas as estratégias de metodologias anteriores nas suas configurações.

Considerando-se a língua como instrumento de interação social e não como um padrão a ser atingido, deixando-se cair por terra a noção de “certo/errado” nas produções languageiras, uma vez que tal noção implica julgamento, a gramática tem um lugar meio difuso nessas concepções, principalmente se vista como normativa (a que dita as regras do que se deve ou não usar). Justamente por essa abertura no conceito de comunicação, outras competências começaram a ser vistas como importantes na aprendizagem, como a discursiva, a estratégica e a comunicativa, uma vez que para uma comunicação eficaz não se pode desprezar o contexto de enunciação, a intenção e as estratégias usadas pelos falantes para que ela se desenvolva a contento. Com a influência também da psicologia cognitiva, uma das teorias que batizaram a AC, o aluno participa ativamente da aprendizagem.

Mas, e a gramática, como fica na AC? Na AC ela estabelece somente as “regras da língua”, ou seja, uma parte da comunicação. E como a língua não é mais apresentada como algo externo a “ser aprendido” pelo aluno, ela deve ficar em segundo plano, por assim dizer. Tanto que alguns professores consideram-na dispensável, outros fazem uso restrito dela, outros adotam-na como prioridade, defendendo a sua explicitação. A teoria difere da prática (nos manuais de ensino), já que o fato é que a gramática continua sendo importante, quando não fundamental, para o ensino-aprendizagem de LE, como mostraremos a seguir na análise aprofundada sobre o ponto gramatical selecionado (COD) nos cinco manuais ditos de AC.

2.7. Descritivo do ponto gramatical, *complément d’objet direct* (COD), em cinco métodos de AC no ensino de FLE

A breve retrospectiva dos métodos de ensino de FLE conduziu-nos até o momento atual da AC. Acreditamos ser de suma importância ater-nos ao que representa hoje o resultado de anos de pesquisa em didática de LE, especialmente

no ensino da gramática do francês, para melhor discutir o aproveitamento dos estudos na atual pedagogia das LEs.

Assim sendo, diante das reflexões anteriores que nos possibilitaram evoluir nas pesquisas e, ao mesmo tempo, dirigir esse amadurecimento para a análise do ensino-aprendizagem de LE, para que ele não permanecesse como simples constatação, decidimos canalizar as análises para alguns manuais de ensino do FLE mais recentes. Seleccionamos então cinco deles (Anexo D), por serem os mais adotados em cursos de FLE, cursos esses com diferentes objetivos, níveis de escolaridade, faixas etárias, pontos geográficos, contextos institucionais etc.

Os critérios de escolha dos manuais passam não somente pelas razões acima, mas também por se tratar de métodos que apresentam propostas semelhantes. Os métodos foram selecionados pela mesma base teórica, a AC, portanto têm por base os mesmos objetivos, e pela contemporaneidade, uma vez que todos foram publicados a partir do ano 2000.

A fim de aprofundar a análise e de facilitar a comparação no que se refere ao tratamento dado à gramática entre os métodos, julgamos necessário também selecionar um ponto gramatical comum a todos, para que o trabalho não se estendesse em demasia e acabasse por perder de vista seus objetivos.

Os métodos escolhidos (Anexo D) são do Nível I de aprendizagem, que abrange o nível iniciante até o intermediário, e são eles:

A. *Panorama 1* (1996)

B. *Tempo 1* (1996)

C. *Café Crème 1* (1997)

D. *Forum 1* (2000)

E. *Campus 1* (2002)

O ponto gramatical focado será o pronome pessoal **COD** – ***pronom personnel complément d'objet direct*** (em português: pronome pessoal objeto direto).

Escolhemos esse ponto gramatical pelo fato de que, na língua francesa, utilizam-se comumente os pronomes oblíquos diretos e indiretos na língua falada, o que não acontece no português falado. Se compararmos então o uso dos pronomes

peçoais oblíquos em francês e em português, veremos que em português os pronomes peçoais são corretamente utilizados somente na escrita, enquanto que em francês eles se aplicam naturalmente na oralidade.

Em princípio, numa AC não se sistematizaria um ponto gramatical, mas se em francês o ponto focado é utilizado tanto na escrita quanto na oralidade, acreditamos ser importante analisar mais detidamente as propostas dos manuais de ensino de FLE e a maneira como nós, professores, devemos desenvolver esse ponto gramatical para obtermos resultados satisfatórios na sua aprendizagem.

Tomaremos como ponto de partida as propostas contidas nos prefácios dos métodos. A partir dessas propostas, tentaremos avaliar a coerência entre elas e a forma como são estruturados os manuais, a apresentação da gramática e como quais são as estratégias utilizadas para se atingirem as competências linguísticas desejadas. Voltaremos a atenção para a maneira como o COD é recortado, em que ordem, como é apresentado, desenvolvido e sistematizado nos exercícios de verificação.

Serão identificados os recursos utilizados para a aquisição da gramática e de qual gramática se trata: uma gramática da frase? Uma gramática da escrita? Com quais metalinguagens?

Gostaríamos de salientar também que as aspas retomam as propostas dos textos dos prefácios dos manuais, porém com nossa tradução, e que os títulos dados ao ponto selecionado foram também traduzidos, mas conformes ao conferido originalmente em cada um deles.

A. *Panorama 1* (1996)

A.1. Estrutura geral. O Prefácio e o Sumário.

Com a finalidade de obter uma visão global do método, considero primordial iniciar a análise pelo *Avant-propos* (Prefácio) do livro. Vemos que se trata de um “método de francês para adolescentes e adultos cujo objetivo é o da aquisição de uma competência de comunicação geral (compreensão e expressão oral e escrita)”. A apresentação da “gramática bem como do vocabulário e das situações é feita de forma gradual e através de *unidades* que propõem uma grande variedade de

documentos reais e de forma prática”. Quanto à gramática, “ela é apresentada em quadros e por meio de exercícios concebidos para a reflexão sobre a língua ou a aquisição de automatismos, com atividades de reemprego das aquisições”.

As lições aparecem em “páginas duplas permitindo se fazer escolhas em função das necessidades e interesses e possibilitam a antecipação sobre a progressão”.

O Sumário, que, aliás, é chamado de *Table de matières*, é dividido por quadros, como sugere o nome, separados na vertical a cada três unidades, subdivididas em três lições, num total de 16, que, por sua vez, são divididas por seções na horizontal, forçando a leitura de dupla página, e são elas: *gramática*, *vocabulário*, *situações orais*, *situações escritas*, *civilização* e *pronúncia*. Note-se que a primeira coluna é a da seção da *gramática*, o que pode sugerir que ela seja a base da estruturação do método.

A sofisticação dos quadros pelo uso de todos os recursos gráficos possíveis como negritos, pontos de itens, traços, números, cores variadas, separação por espaços, dirige a leitura enfatizando o trabalho de concepção, articulação e sequência dos conteúdos. Pelo visual icônico, cartográfico, quase desenhado, facilita-se a compreensão global, tornando-a mais rápida, e pretende-se mostrar a lógica da aprendizagem dando uma imagem quase fotográfica ou radiográfica da aprendizagem.

A não apresentação de números de páginas no Sumário obriga o usuário a passear pelo manual e reforça a proposta de escolhas em função dos interesses, e a concepção do método por unidades e não por páginas prioriza o conteúdo.

E qual seria o critério para a divisão a cada três unidades? Ao que tudo indica, essa divisão acontece pelo que se convencionou como grau de aprendizagem, *básico*, *intermediário* ou *avançado*.

As unidades são estruturadas e hierarquizadas em função do objetivo principal – a comunicação – e subordinadas com relação aos módulos de comunicação. Percebe-se então uma gradação da aprendizagem e a intenção de observar e comparar as estratégias para que ela se efetive.

A.2. A seção gramática. O pronome COD.

A lição referente à seção gramática dentro da unidade, ou o ponto a ser estudado, o pronome COD é apresentado sempre em páginas duplas divididas em quatro partes.

A lição começa por diálogos sobre duas páginas constituindo um só plano sob um mesmo título, numa organização temática. Ao lado dos textos estão as ilustrações bem grandes das situações correspondentes a cada um deles, ocupando mais espaço do que os próprios textos. cremos que com essas ilustrações pretende-se tornar as lições não somente agradáveis e divertidas, como também permitir a introdução dos temas e situações, fazendo-se a especulação prévia do assunto. As separações das partes, dos diálogos, baseiam-se: o primeiro deles, no uso do pronome COD sistematicamente pelas próprias retomadas das réplicas; o segundo introduz questões formais da linguagem de situação de relação profissional, o dever, a obrigação e a interdição por meio de verbos – *il faut, il me faut, il est interdit* –, está relacionado à seção “vocabulário” da lição e ocupa duas das quatro partes das páginas; o terceiro, correspondente à quarta parte da página dupla, estabelece relação com a terceira seção, “civilização”, e apresenta situação de serviços médicos, informando ao aluno como agir em caso de urgência e todo o vocabulário referente a doenças e partes do corpo.

O suporte gramatical ocupa também duas páginas favorecendo uma visão ampla de como o ponto será tratado. Essas duas páginas estão divididas em quatro partes.

A parte superior esquerda ocupa três quartos da página. Faz a apresentação arrazoada do ponto gramatical e configura-se de forma bem delimitada por um quadro com fundo colorido. Nele, o ponto de gramática aparece como uma categoria gramatical com a nomenclatura oficial, indicando o uso dos pronomes COD dentro de uma frase, sem, contudo, se fazer uso da metalinguagem. A única informação sobre o pronome COD é que ele não é precedido de preposição. Os pronomes oblíquos de todas as pessoas (*me, te, le, la, nous, vous, les*) estão inseridos em um outro quadro, delimitado por outra cor, juntos com o verbo *connaître* na terceira pessoa do singular: *Elle me connaît; elle te connaît...* O quadro explica também, logo em seguida, em nota, que na frente de vogal ou *h* deve-se usar apóstrofo, acoplando

o pronome ao verbo *appeler*: *Elle m'appelle; Elle t'appelle; Elle s'appelle*. Faz-se a seguir uma pergunta com resposta na forma negativa com uso do pronome com verbo no presente (embora não o nomeie gramaticalmente) e no *passé composé* nas formas afirmativa e negativa. Encontram-se incluídos também no quadro exemplos de uso do COD no modo imperativo nos tempos afirmativos e negativos em outro quadro delimitado por outra cor. A título de nota, cita-se também que o particípio passado deve concordar com COD quando ele é colocado antes do verbo. Ao lado direito do quadro, embaixo, há um desenho em que dois personagens conversam em duas réplicas, situadas dentro de balões, com frases em que há o emprego dos pronomes COD, que tornam o arrazoado gramatical mais “divertido”.

Na parte inferior esquerda da página e, na página seguinte, na direita superior, existem exercícios dos tipos: reestruturação das frases, cujo enunciado pede a substituição dos termos em itálico por pronomes; dois exercícios de questões/respostas segundo o modelo, nas formas afirmativas e negativas; um exercício em que se pede para dar ordens ao pessoal, portanto empregando o imperativo com os pronomes diretos a partir de um exemplo. Na primeira metade da página, temos dois poemas construídos com pronomes diretos em que se pede para identificá-los e substituí-los pelo que eles provavelmente retomam. Todos os exercícios têm a intenção de reaplicação e de verificação da aquisição.

No último terço da página direita, destaca-se um quadro colorido com o título “*Entraînez-vous*”. Trata-se de exercícios orais que têm por finalidade garantir a fixação e a mecanização do conteúdo gramatical. O reemprego é genérico para tudo o que não está no quadro. Aproxima-se dos textos/diálogos iniciais já que é feito de questões/respostas sobre os personagens da lição e já que o aluno deve se colocar no lugar da personagem. A comunicação fica assim estabelecida e o emprego dos pronomes garantido pela retomada gramatical do que já apareceu na outra réplica. Esse exercício sob forma dialógica propõe uma gramaticalização bem maior do que se fosse feito com textos monológicos. Com esse exercício, o círculo “se fecha” com o aluno fazendo o papel das personagens da lição.

No “*Bilan*” que encerra cada unidade, os exercícios referentes aos pronomes COD compõem-se de: o primeiro, de perguntas/respostas referentes aos diálogos da lição; o segundo, de substituição de nomes ou grupos de nomes pelos pronomes; e o terceiro, de completar com pronomes dentro de um diálogo que utiliza as situações

e personagens das lições. Esses exercícios sob forma dialógica fazem com que o aluno retome o que foi visto, percebendo o valor anafórico do pronome, mais “real” do que em exercícios monológicos. Tal proposta parece ser o fio condutor da sistematização gramatical do método e amarra a unidade em seu todo.

As outras seções da lição compreendem “vocabulário” e “civilização” e configuram-se também em duplas páginas para leitura e visão mais ampla e global, mostrando tipos de textos variados. Essas seções, porém, não nos interessam particularmente para a pesquisa deste trabalho.

B. *Tempo 1* (1997)

B.1. Estrutura geral. O Prefácio e o Sumário

Iniciando o *Avant-propos* (Prefácio) está o título: “Uma pedagogia forte: inovação, construção, facilidade”. O método defende as abordagens *pragmática*, *comunicativa* e a *autoaprendizagem*, que possibilitam práticas novas e eficazes, com facilidade e transparência (basta ao professor e ao aluno abrir o livro para saber imediata e precisamente o que é necessário fazer).

Para a aquisição de um “*savoir-faire langagier*”, o manual utiliza o princípio da recorrência, em que cada aquisição é sistematicamente retomada e se torna o fundamento da nova aquisição. Neste prefácio, são citados como exemplos os tempos do passado que são retomados em várias unidades para a aquisição. A progressão organiza-se em objetivos de comunicação que determinam diferentes entradas (gramática, comunicação, léxico). Segundo os autores, a aprendizagem da língua francesa passa pela necessidade de memorizar, de compreender um funcionamento diferente da sua língua, de produzir enunciados curtos no início, mais complexos em seguida e utilizar a língua em interações. O princípio da recorrência permite ao aluno, além de rever as aquisições anteriores, familiarizar-se com os sons, as estruturas e “as regras de utilização” para poder reconstruir e se apropriar do que aprende.

O Sumário é apresentado sob títulos temáticos dividindo cada unidade e contém, à esquerda, os números das unidades e, à direita, o número das páginas. Os temas, os números das unidades e os números das páginas que iniciam cada

unidade são coloridos para ficarem bem delimitados. Na página seguinte, aparecem sob o título “objetivos de aprendizagem” cada unidade separada por quadros coloridos com seu próprio tema e com três subtítulos (cada qual com seus itens): *savoir-faire linguistique*, *grammaire* e *écrit*.

Neste livro, o pronome COD, aparece juntamente com o pronome *complément d’objet indirect* (COI), encontra-se na unidade cujo tema é “*Portraits*” e propõe na seção “*savoir-faire linguistique*” descrever, identificar alguém, descrever-se num pequeno anúncio. Na seção “gramática”, aparecem os próprios pronomes COD e COI, porém juntamente com outros pontos gramaticais: o pronome relativo *qui*, a interrogação com inversão, os tempos verbais *être en train de / venir de + infinitivo* e, na seção “escrita”, pede-se para decodificar e redigir um pequeno anúncio.

A unidade possui, na seção inicial, uma introdução icônica e recreativa unindo o visual e o oral, facilitando assim a leitura e o reconhecimento dos pontos desejados. Os títulos das seções estão em cima de círculos de cores diferentes a cada seção. A primeira seção, “*mise en route*”, refere-se à fase de reconhecimento dentro das relações sociais e parentais.

B.2. A seção gramática. Os pronomes COD/COI.

Analisando-se detidamente a seção “gramática”, nota-se que ela se encontra no título “*mise en forme*”, colocando o foco na forma, como convencionado pelo manual para o tratamento gramatical.

Mas o que se verifica nesta unidade, como em todas as outras, é uma mistura de pontos gramaticais, todos em seções sob o título de “*mise en forme*”, sem ligação entre eles. Nela são tratados não somente os pronomes COD/COI como também os pronomes relativos, a inversão da interrogação, os verbos com *être en train de / venir de + infinitivo*, pontos gramaticais sem nenhuma relação entre si.

A abertura da seção feita pelo título “*mise en forme*” no lugar de “gramática”, como seria apropriado, está escrita sobre ícones (círculos coloridos) que, como já dissemos, abrem as seções. O modo de chamar a atenção para as diferentes partes das unidades constitui uma marca do manual, cuja designação é bastante diferente. Cada página enfoca uma seção diferente da outra, anunciada pelos círculos. As

seções estão separadas em: “*mise en route*”, “*mise en forme*”, “compreensão” e “verificação”.

A configuração dos pronomes COD/COI, assim como de todos os pontos gramaticais do método, é feita sempre dentro de um quadro delimitado, cuja elaboração é muito sofisticada, pois faz uso de vários recursos gráficos (quadro, negrito, traços, cores etc.). Com esses recursos, tenta-se oferecer uma visão panorâmica ao olhar e facilitar o entendimento quase completo num bater de olhos da essência gramatical. No caso dos pronomes enfocados, o quadro ocupa a primeira metade da página.

Os exercícios de gramática são introduzidos por meios-círculos coloridos com o título de “*entraînement*”. Eles ocupam a segunda metade da página e constituem-se de dois exercícios para completar espaços (com COD/COI), e um de transformação (com pronomes relativos).

Tais exercícios não são de fixação ou de aquisição, mas de mera transformação ou de preenchimento. Não existe intenção de aquisição de um ponto gramatical nem no oral nem na escrita. Mesmo nas atividades de retomada dos objetivos iniciais de competências comunicativas, esses pontos praticamente não existem – consistem simplesmente de identificação. A gramática não é sistematizada, conforme anúncio no prefácio, nem na escrita, onde os exercícios – a redação de uma carta da escolha do aluno – deixam-no livre para escrever o que e como quiser.

Observa-se, porém, que não há coesão entre as seções apresentadas, porque tanto a gramática, o vocabulário, as questões temático-culturais quanto o desenvolvimento da comunicação não estabelecem relação entre si, dando a impressão de que essas partes estão soltas no livro. Essa estratégia, em vez de permitir liberdade de uso sem sequência obrigatória pelo professor e pelo aluno, como propõe o método, torna, no nosso entender, o manual confuso e de difícil manuseio.

C. *Café Crème 1* (1997)

C.1. Estrutura geral. O Prefácio e o Sumário.

Conforme iniciamos a descrição dos métodos anteriores, observaremos as proposições contidas no *Avant-propos* (Prefácio) e a organização geral do manual em questão.

O método expõe o andamento do curso “inovador” e “ao mesmo tempo sólido” no plano da progressão gramatical, que se inspirou na interatividade e na análise do discurso. Tais afirmações mostram claramente a base sobre a qual o método evolui – a gramática –, embora com abordagens também das teorias da linguística.

Na primeira fase, de “descobertas”, sob forma de diálogos, minitextos, pequenos documentos, fazem-se as hipóteses do funcionamento da língua em situação, antes de formular “qualquer regra”. Essa fase corresponde à sensibilização ao tema pelo aluno.

Na segunda fase, há a sistematização das hipóteses, que são respondidas de forma controlada e sistemática. Essa parte é chamada de “caixa de ferramentas”, da qual fazem parte o “vocabulário” e duas páginas de “gramática” (em quadros e exercícios) que fixam as aquisições e dão as regras.

Na terceira fase, acontece a apropriação de tudo o que foi visto por meio de uma história em quatro partes para que o aluno tenha a oportunidade de empregar a língua em situações “naturais” de comunicação, permitindo-lhe expressar-se em FLE.

Como se pode notar, o método acredita que para a melhor aquisição da língua é necessário primeiro dar os instrumentos de comunicação: o vocabulário, a gramática e os sinais da situação “real”, a ser apresentada depois do “domínio” linguístico, quando então se dará o uso “concreto” da língua.

O Sumário é exposto sob forma de quadros sob o título *Tableau des contenus*, dividido por unidades temáticas contidas em um tema maior que esclarece as competências visadas a cada quatro unidades, também separadas por cores diferentes. Não há número de páginas, numa clara intenção de fazer com que o leitor tenha a visão global das unidades, indicando também que a sequência não é obrigatória, de uma determinada página à seguinte, e forçando-o a “passear” pelo

livro. Mais uma vez, os recursos gráficos são amplamente utilizados com muita sofisticação para dirigir a leitura. Todo o manual é estruturado por temas e subtemas que indicam a intenção do que deve ser aprendido.

C.2. A seção gramática. Os pronomes COD.

Este ponto gramatical encontra-se na unidade 10 sob o tema “*En famille*”. A seção gramática apresenta-se em página dupla, bem destacada por cores e ilustrações, para que o olhar possa abranger todo o conteúdo, obrigando uma visão em bloco, pois é quase impossível não ler as duas páginas juntas e não ver as ilustrações.

Tanto à esquerda quanto à direita das páginas, existe, na cor azul, um pequeno índice dos conteúdos das seções que serão tratadas. Essa mesma faixa azul está presente em cada página da unidade e mostra, sob títulos mais acessíveis à compreensão e mais agradáveis à leitura também – “descobertas”, “caixa de ferramentas”, “produção livre” –, os objetivos visados pelo manual (sensibilização, sistematização e reemprego).

Para o desenvolvimento da “competência linguística”, como anuncia a primeira faixa azul da unidade, objetiva-se a compreensão de um texto informativo escrito, a capacidade de dar e compreender explicações em comunicações orais e a de fornecer sua agenda cotidiana. Na seção “vocabulário”, apresentam-se os verbos *jouer à / faire de* e os contrários de adjetivos e verbos. A seção gramática é composta de vários itens. Os pronomes COD são apresentados como “pronomes pessoais: *le, la, l', les*”, juntamente com outros pontos gramaticais: a comparação, o pronome *en* na comparação e os verbos + infinitivo com as preposições *à, de*, ou sem preposição. Como se vê, vários pontos gramaticais fazem parte da mesma unidade.

Conforme anunciado na página de abertura do manual, todos os pontos gramaticais que aparecem na unidade são mostrados logo na primeira página no canto esquerdo e sistematizados nos quadros.

Quanto ao pronome pessoal COD, consta na seção gramática sob o tema “caixa de ferramentas”, que é como a gramática é vista pelos autores (como ferramenta). As páginas das “caixas de ferramentas” são coloridas, destacadas das

outras de fundo branco, e o quadro que contém o pronome pessoal COD é delimitado pela cor branca e intitulado numa tarja preta. Essa configuração chama a atenção do leitor e proporciona uma visão em bloco do assunto.

Foram usados dois quadros para descrever os pronomes COD. Esses quadros ocupam dois terços da página e são de cor branca, diferentemente da cor da página. Dentro de cada um deles foram desenhados dois personagens coloridos e engraçados, certamente para tornar “mais agradável” a seção gramática. No primeiro, colocam-se o pronome pessoal *sujeito* e o pronome COD. No segundo, o pronome pessoal COI.

O título do ponto gramatical do primeiro quadro aparece em fundo preto e mistura o “pronome pessoal sujeito” e “objeto direto”, talvez com a intenção de mostrar as diferenças entre eles. O curioso é que não se faz nenhuma descrição do pronome sujeito, ele só aparece compondo frases com o pronome complemento, que está destacado pelo uso do negrito.

A sistematização gramatical, bem sucinta, explica que um pronome pessoal substitui um grupo nominal que pode ser sujeito ou complemento, cita um exemplo de transformação com pronome objeto direto e afirma que o pronome substitui um complemento direto, ou seja, um complemento sem preposição. Em seguida, à esquerda, está o desenho em que um dos personagens dá passagem ao outro, em frente a um pequeno cartaz onde se inscreve a palavra “*menu*”. O desenho corresponde à primeira frase dos exemplos: “*Jacques m’ invite au restaurant*”. Essas frases empregam pronomes sujeitos de todas as pessoas do verbo (embora não chamem a atenção para os mesmos: *je, tu...*) e pronomes oblíquos complementos em negrito, em diferentes verbos. O quadro termina citando o uso dos pronomes diante de vogais de forma confusa: “*Devant une voyelle, me devient m’, te devient t’ et le, la devient l’*”.

Logo abaixo desse quadro, aparece outro cujo título é “lugar do pronome pessoal objeto direto”, com a mesma configuração.

Para cada informação são usados pontos pretos como marcadores. A descrição aqui também é feita de forma sucinta. Diz que o pronome pessoal complemento se coloca antes do verbo, citando como exemplo uma pergunta com verbo no presente, em cuja resposta aparece o pronome em negrito substituindo o grupo nominal. Dá outro exemplo do mesmo tipo, desta vez com o verbo no *passé*

composé, portanto com o pronome antes do verbo auxiliar. Continua com outros exemplos com os mesmos tempos de verbos, porém, agora, na forma negativa. Aqui aparece o desenho que faz referência a uma das frases dos exemplos. A seguir, explica que, no *passé composé* conjugado com o verbo *avoir*, o particípio passado concorda com o pronome objeto direto quando o mesmo é colocado antes do verbo e cita mais dois exemplos com perguntas e respostas com pronomes.

No último terço da página são propostos dois exercícios, ambos de transformação. O primeiro pede que se substituam as expressões sublinhadas por pronomes. O segundo, que se complete com um pronome seguindo o modelo.

Não existem exercícios de fixação para reforçar a aquisição, nem tampouco o reemprego dos pontos aprendidos para verificação da aprendizagem. A oportunidade de apropriação do que foi visto, segundo proposta do método, acontece através dos diálogos divididos em quatro, versando sobre uma mesma história, em que o aprendiz tem oportunidade de reempregar a língua em situações chamadas “naturais” e, dessa forma, poder se expressar.

Como se pode notar, a sistematização de forma a fixar a aquisição e as regras não acontece, e o domínio linguístico proposto para o uso concreto da língua deixa a desejar.

D. Forum 1 (2000)

D.1. Estrutura geral. O Prefácio e o Sumário.

O método, bastante colorido, mostra fotos e ilustrações com cores fortes, novamente, acreditamos, com o intuito de torná-lo agradável e divertido. As ilustrações das personagens, porém, são feias e os rostos de alguns quase assustadores.

Existe neste método uma diferença com relação aos outros analisados que se refere à importância dada à musicalidade da língua, afirmando mesmo que a língua é antes de tudo “sons, músicas e ritmos” que se percebem e que se memorizam. O método considera também que “falar é um ato global” e que é preciso levar-se em conta a situação, a relação entre as pessoas que falam, os comportamentos e os conhecimentos culturais, além de mencionar que a fala está sempre relacionada ao

gesto e que numa interação dialógica é o ser todo que age. Continua explicando que comunicar-se não é somente falar para dar informações, é antes de tudo “ser conjunto” e agir uns sobre os outros quando a afetividade tem uma importância capital. Portanto, desenvolver a autonomia do aprendiz e levar em conta os diferentes modos de aprendizagem são condições indispensáveis para que a aprendizagem de uma língua seja eficaz.

O mote do método é o de “agir e reagir” numa situação de comunicação. Tal habilidade se adquire pela prática e é somente a partir dessa prática que se chega a “conhecer e reconhecer as ‘regras’ de pronúncia ou de gramática, as palavras e as associações de palavras possíveis, que vão permitir se exprimir”.

Convém chamar a atenção para a maneira como os autores colocam a aprendizagem. A partir da comunicação designada pela interação entre locutores, em que se observam a musicalidade, o ritmo, a entonação da língua, os gestos, as questões culturais e afetivas, torna-se possível chegar às “regras” de gramática e de pronúncia, quando então atingir-se-á a capacidade de comunicação para se expressar bem em LE. O método considera primordialmente a comunicação em que todas as linguagens de troca conversacional são enfocadas, mas a verdadeira competência comunicativa só se dará depois do conhecimento das “regras” de gramática e de pronúncia. Logo, poder-se-ia dizer que o objetivo final a ser atingido para uma boa comunicação seria o domínio de regras? A gramática é considerada, neste caso, como a grande responsável pela aprendizagem de línguas, até mesmo neste método cuja proposta apresenta-se como inovadora. O que o difere dos outros é a abordagem linguística, mas seu objetivo final é o domínio das regras de gramática e de pronúncia que também são sistematizadas através da gramática.

A gramática é sistematizada após as estratégias descritas para a aquisição do conteúdo linguístico em situação, onde o aluno é levado a *agir e reagir* a partir de documentos “autênticos”: diálogos, textos e documentos, a fim de levar o aluno a “refletir sobre alguns pontos particulares da língua”.

O Sumário no início do livro apresenta-se sob o nome de *Tableau de Contenus* e também não possui numeração de páginas, somente das unidades, o que faz com que, como já dissemos em outras análises, o usuário não seja obrigado a seguir a sequências das páginas, obrigando-o a passear pelo livro e mostrando sua base temática, embora apareça a numeração das páginas no *corpus* do método.

A configuração nas páginas é feita por quadros coloridos e repletos de recursos gráficos, divididos por temas, compondo três módulos de três unidades cada um, correspondendo a três universos de comunicação. No módulo “zero”, digamos assim, acontece a apresentação e as fórmulas de polidez; no módulo “1”, a comunicação do “dia a dia”, onde se trabalham apresentações, encontros e agenda; no “2”, o “tempo livre”, onde se tratam os assuntos “convites”, “férias”, “lojas” e “compras”; no “3”, sob o nome de “todos juntos” propõem-se “itinerários”, “saídas”, “fins de semana”. Os módulos são apresentados cada um em uma página. Na última página do manual, vemos, sob o título de *Table des matières*, de forma condensada, os módulos com seus temas, as unidades e seus subtemas, dentro de quadros de cores diferentes, e os nomes dos outros documentos, porém, desta vez, com os números das páginas.

D.2. A seção gramática. Os pronomes COD.

A gramática é tratada na segunda seção das unidades e em encarte que acompanha o manual, com o nome de *Carnet de route*, que contém exercícios suplementares de gramática e de vocabulário.

O ponto está contido na unidade 5, dentro da temática “férias” e da subtemática “tempo livre”, e sob a rubrica “linguística”, onde só aparecem pontos gramaticais (*les pronoms personnels COD, imparfait/passé composé*). Há também as rubricas “comunicativa” e a “intercultura”. Essas rubricas são tratadas como “contrato de aprendizagem”.

Introduzido por um diálogo, o pronome pessoal COD é mostrado com retomadas em frases de personagens. Existem, já nessa mesma página, dois exercícios de identificação dos pronomes COD e de substituição pelo nome ou grupo nominal que eles retomam.

Constata-se também que a seção gramática aparece sempre sob a rubrica “conhecer e reconhecer”. Como sistematização dos pronomes pessoais COD, o manual propõe sete exercícios, sendo que os três primeiros aparecem antes do quadro da metalinguagem gramatical. São eles: 1) apresentação de um pequeno diálogo em que os pronomes COD em negrito substituem os substantivos das réplicas anteriores; 2) um exercício de observação em que se pede que se substituam os pronomes em negrito pelos nomes que eles estão retomando, num

trabalho que demanda somente a observação atenta do anterior; 3) neste exercício, pede-se que se coloquem em um quadro que separa os pronomes em classes morfológicas: singular, plural, masculino, feminino. Em seguida, aparece um quadro em cor diferente da página com a descrição da função do pronome pessoal COD, dizendo que eles substituem um objeto direto, ou seja, sem preposição, entre o verbo e o complemento, dando três exemplos de frases em que os pronomes (*le*, *la*, *les*) figuram em cor diferente. No exercício 4) faz-se uma pergunta: “em que casos o *l’* substitui *le* ou *la*?”; no 5) há a intenção de mostrar o lugar do COD com relação ao verbo pela observação do diálogo, completando-se as lacunas com a palavra “antes”, formulando-se assim uma regra. Em seguida, aparece mais um pequeno quadro com a regra de concordância do COD com o particípio passado, mostrando-se apenas uma frase como exemplo. O exercício 6) pede ao aluno que complete a parte 4 da ficha “G 13” do encarte, com exemplos de concordância do particípio passado do verbo com pronomes COD em frases; finalmente, no exercício 7), que é o único de transformação para verificação e fixação da aprendizagem, os alunos devem substituir expressões sublinhadas de perguntas e respostas, numa situação dialógica, por um pronome pessoal, prestando atenção à concordância com o particípio passado.

Logo após, embaixo da página, ocupando mais ou menos o último quarto dela, no final, já se tem o “imperfeito”, anunciado por um personagem que fala umas frases referentes ao desenho que aparece em um outro balão ao lado. O imperfeito continua na página ao lado até a metade da página, quando vem outro ponto gramatical.

No encarte, os outros exercícios sobre o pronome pessoal COD, além do que foi exposto acima, são simplesmente de completar com todas as pessoas do verbo – neste caso, o verbo *se promener* – segundo o modelo, que já vem preenchido com o pronome na primeira pessoa, seguido de algumas observações sobre seus usos.

Realmente, a proposta de descoberta das regras de gramática a partir de textos e de frases-exemplos prevalece na apresentação do ponto gramatical. Mas a maneira como se pretende fazer descobrir as regras, por meio de exercícios que são as próprias regras, intercalados por quadros que apenas citam as ocorrências gramaticais, sem descrevê-las de fato, acaba num sentido contrário, dificultando essa descoberta, e, a nosso ver, não esclarecendo ao aluno aonde se quer chegar.

Trata-se de sete exercícios que aparecem antes dos quadros de sistematização, na seção gramática, em que se espera clareza, como convém a um método. Embora se pretenda retomar o que foi visto no diálogo, não se faz nenhuma referência a ele. E mesmo a descrição gramatical revela-se falha e insuficiente. A gramática ocupa uma parte considerável da unidade, mas é tratada de modo superficial, embora proponha vários exercícios. Para um aluno cuja gramática e construção da LM não sejam similares, latinas, por exemplo, torna-se muito difícil a sua apreensão. O foco do método fica mesmo na aquisição das regras de gramática, com a justificativa de que se aprende uma LE pelo seu conhecimento, embora não as demonstre claramente, nem conduza o aprendiz à sua fixação.

E. *Campus 1* (2002)

E.1. Estrutura do método. Prefácio e Sumário.

Este manual também é bastante colorido, mostrando fotografias da França e personagens desenhados em cenas que representam as situações propostas.

Sob a denominação “Introdução”, estão expostos os objetivos e a estrutura do método, de forma pontual, com itens marcados por pontos, quadrados ou traços, com cópias reduzidas das partes das lições, exemplificando os conteúdos.

Cada objetivo é desenvolvido em página dupla que corresponde a aproximadamente duas horas de aula. Os objetivos estão voltados para o desenvolvimento de competências comunicativas, conhecimentos culturais, segurança (“vencer o medo de falar”, posicionar-se como locutor estrangeiro). Essas competências visam a treinar os alunos para o que se exige deles nos exames de DELF (Diplôme d’ études de langue française).

Os trabalhos passam por uma sequência que varia segundo um objetivo: compreensão de uma cena dialogada, representação dessa cena, redação, respostas sobre hábitos, concepção de projetos.

É preciso notar que os textos, em versão áudio ou vídeo, contidos nas unidades são chamados de “ficção”, e não mais de documentos autênticos como em outros métodos, e servem para o trabalho de compreensão oral.

Os meios utilizados para a aprendizagem são: motivação, incitação permanente à interatividade, reflexão, automatização de algumas produções linguageiras, memorização do vocabulário fundamental e de conjugações, apelo à observação e à autodescoberta da língua e da comunicação.

Para a apresentação dos conteúdos, existe, no fim do livro, o *Tableau des contenus*, o quadro no lugar do sumário que, como nos outros métodos, está dividido em unidades temáticas contidas em módulos de três unidades cada um, correspondentes ao nível de aprendizagem convencional. Esses quadros também são coloridos, utilizam vários recursos gráficos, não têm numeração de páginas e ocupam páginas duplas a fim de proporcionar uma visão em bloco, facilitar a leitura e não separar os conteúdos, mostrando ser possível fazer uso não linear do método. Nos quadros que contêm pontos gramaticais nas lições, há sempre personagens “conversando”, com frases entre balões, como numa história em quadrinhos, talvez com a intenção de tornar a gramática “mais leve” e de mostrar o seu uso em situações orais do cotidiano.

É interessante observar que a palavra *gramática* não aparece em momento algum na proposta do método, nem são mencionados os exercícios de gramática nele existentes. Mas no quadro dos conteúdos do sumário há uma coluna, de mesma proporção das outras, dedicada à seção *gramática* elencando o conteúdo gramatical de cada unidade.

E.2. A seção gramática. Os pronomes COD.

O subtítulo dado a esta parte é o mesmo dado ao ponto gramatical no manual – *Os pronomes complementos diretos*. Somos forçados a apontar para a diferença de nomenclatura adotada nos outros manuais que ainda utilizam a “sigla” convencional em francês (COD) e para a não definição dos pronomes como *personais*.

Na apresentação em página dupla, sob o tema “Receber”, da unidade 7, contido na temática “Cultivar suas relações”, apresenta-se o ponto gramatical enfocado neste trabalho. Na página de anúncio dos conteúdos da unidade, encontra-se o item “Utilizar os pronomes complementos diretos e indiretos” seguido de um poema de Paul Eluard que contém versos com o pronome oblíquo *t’*, no canto

direito inferior da página. Na lição propriamente dita, inicialmente tem-se a visão à esquerda de um texto em forma de diálogo com a retomada de termos de réplicas anteriores por pronomes diretos. Numa situação dialógica, fica melhor evidenciada a função anafórica dos pronomes, possibilitando ao aluno antever a função “em uso” dos pronomes em questão.

Também não existe dentro das lições a seção *gramática* específica. Os exercícios são introduzidos geralmente na página à direita do diálogo, ocupam a metade esquerda da página e situam-se ao lado do quadro resumido da sistematização da gramática. Neste caso especial, há três exercícios de escuta do diálogo, sob o enunciado “*Découvrez le document*”, gravados, que pedem ao aluno que conte a história imaginando a sua continuação, transcrevendo-a e destacando frases construídas com os pronomes diretos como o modelo (sem mencionar a nomenclatura gramatical).

É curioso notar que os exercícios seguintes aparecem sob a rubrica “*Exercez-vous*”, ou seja, considerando como exercício somente os escritos, uma vez que eles são especificamente sobre gramática, numa clara postura de que a gramática é inerente à escrita e não ao oral. Os exercícios orais, embora sistematizem a gramática ao pedir que se destaquem as frases com pronomes, fazem parte da “descoberta do documento”, isto é, da compreensão.

A palavra *gramática* não aparece nas lições, mas é sistematizada na rubrica “exercite-se”.

A parte “exercite-se” compõe-se de três questões. A primeira pede que se suprima a repetição utilizando um pronome. As frases do exercício referem-se ao diálogo da lição citando uma frase como exemplo. O segundo propõe que se completem os espaços em branco das respostas com um pronome, em um diálogo que também retoma as personagens e situações do diálogo da lição. O terceiro também se trata de um diálogo, em que se deve responder completando os espaços com pronomes, mas, desta vez, a situação não se refere ao diálogo da lição.

À direita, ocupando a metade da página, está o quadro em cores sobre os pronomes complementos diretos, sobre o qual veem-se dois personagens proferindo frases colocadas dentro de balões, em forma de história em quadrinhos. A definição gramatical é simples: “o complemento é direto quando não é precedido de uma preposição. Para substituí-lo, utilizam-se os seguintes pronomes”. Os pronomes

aparecem dentro de um quadro de outra cor com o verbo *connaître*, com o mesmo pronome sujeito (*elle*) e depois em frases com os pronomes oblíquos de todas as pessoas do verbo – *je me...*, *tu te...*, e assim por diante. Em seguida encontram-se as ilustrações em que os personagens fazem perguntas e respondem utilizando os pronomes, mostrando seu uso em situação. O quadro ressalta por um ponto: *Antes de vogal*, através de exemplos em frases com um mesmo verbo, o emprego dos pronomes oblíquos das três primeiras pessoas do singular diante de vogais (com apóstrofo). Por outro ponto: *Acordo do particípio passado*, mostra o uso dos pronomes em frases com verbos no *passé composé*. E essa é toda a sistematização que se tem sobre os pronomes COD.

Na outra metade do lado direito da página existe uma proposta de encenação de uma situação relativa às personagens e situações dos diálogos introdutórios da lição.

No final do lado direito de todas as páginas de exercícios das lições o método propõe exercícios de pronúncia e mecanismos registrados no final do livro, de retomada oral do que foi visto na lição, em perguntas e respostas em que se pede ao aluno que utilize pronomes. Esse exercício como que amarra a lição pelo reemprego dos pronomes em diálogos, como acontece na comunicação oral apresentada no início.

Ao final de cada unidade existe um “*Bilan*” que contém exercícios de todas as lições vistas. Os exercícios sobre pronomes COD são de preenchimento de lacunas dentro de respostas de um pequeno diálogo com os pronomes; de substituição de palavras por pronomes e de uso dos mesmos com verbos no imperativo, cujo enunciado pede que se deem instruções e conselhos segundo um exemplo em frases.

Como se pode observar, não existe a seção *gramática* no corpo das lições, embora haja uma sistematização e até ênfase sobre ela, uma vez que todos os exercícios de fixação são baseados no ponto gramatical que foi tratado. Por esse motivo talvez a descrição dentro do quadro tenha sido feita tão superficialmente e até negligentemente. Nota-se que, embora não se deseje falar de gramática, paradoxalmente faz-se uma metalinguagem e é nela também que se baseiam as progressões e usos da língua em exercícios de fixação.

Por outro lado, para que o aluno consiga fazer os exercícios, ele precisa empreender um certo esforço para “descobrir” as regras ou regularidades da língua através de um único exemplo, uma vez que o método não oferece nem descrições mais aprofundadas, nem um número razoável de exemplos que lhe permitam chegar às regularidades pela observação.

Entretanto, dentre os métodos analisados, este talvez tenha sido o mais coerente na elaboração de exercícios de reaplicação, reforçando a função anafórica dos pronomes, retomando sempre o assunto e as personagens da lição. Os exercícios orais de mecanização no *entraînez-vous* favorecem a fixação e constituem um reemprego genérico de tudo o que não está no quadro de gramática. Esses exercícios de perguntas/respostas, que imitam um diálogo, aproximam-se também dos textos dos diálogos da lição e facilitam a aquisição dos pronomes, já que a retomada é maior em textos dialógicos do que em textos monológicos. Por meio desses exercícios o círculo se fecha com o aluno fazendo o papel dos personagens, o que torna interessante a verificação e a aquisição.

2.8. Propostas dos métodos/desenvolvimento das lições selecionadas

A começar pelas propostas contidas nos prefácios dos métodos, tentaremos detectar as compatibilidades com o que de fato acontece no corpo das lições.

O primeiro manual, *Panorama*, afirma que a gramática é apresentada de forma gradual através de unidade que propõe grande variedade de documentos reais. Como já expusemos anteriormente, é sabido que não é possível obter gradação de dificuldades por meio de documentos reais. O que o livro chama de “documentos reais” talvez sejam os diálogos criados a partir de situações reais, guardadas as devidas restrições. A gramática que aparece na coluna em destaque no sumário é o fio condutor do método. É sobre a gramática que é construída a progressão (no sentido de acúmulo de conhecimento gramatical) do manual e dos diálogos, muito menos do que sobre questões de ordem cultural ou social, tanto que os diálogos muitas vezes são considerados pelos professores e pelos alunos como bobos, via de regra inverossímeis. A gramática é destacada dentro de quadros, sistematizada por exercícios que ocupam a maior parte das páginas, e é retomada no final das unidades. Outra afirmação do prefácio é a de que os exercícios de

gramática possibilitam a reflexão sobre a língua, a criação de automatismos e o reemprego das “aquisições”. Essas afirmações são importantes na medida em que consideram: 1) que a gramática é uma reflexão sobre a língua; 2) a importância da criação de automatismos como na MD; 3) que os exercícios são o meio de reemprego do que já foi aprendido anteriormente. Mas, apesar dessa importância demonstrada, a descrição gramatical ou a metalinguagem é feita de maneira superficial, rápida e, não raro, misturada a outros pontos dentro do mesmo quadro. Para a aquisição satisfatória da gramática, como se pretende, seria preciso dedicar-lhe um espaço bem maior e mais claro com as devidas nomenclaturas oficiais. Então, a incoerência entre as propostas e o trabalho desenvolvido nas lições é algo a ser pensado seriamente.

Em *Tempo*, a proposta defende abordagem pragmática, comunicativa e a autoaprendizagem, bem conforme ao que apregoa a AC. A progressão se dá através de três entradas, da gramática, da comunicação e do léxico. Note-se que o método utiliza claramente as teorias da linguística para atingir suas metas. A gramática aparece como separada da comunicação, bem como o léxico, deixando a dúvida sobre o que seja comunicação e o que faz parte dela. Além dessas propostas, a AC prega que “aprender uma língua significa memorizá-la, compreender o seu funcionamento, familiarizar-se com seus sons e estruturas e conhecer suas ‘regras’ de utilização, para reconstruir e se apropriar do que aprendeu”. Curioso, porém, é notar que a gramática não faz parte da “competência linguística” nesse manual. Ora, se somente depois do conhecimento das regras é possível apropriar-se da língua para reutilizá-la, significa, em primeiro lugar, que a prioridade da aprendizagem é o domínio das regras, sem o quê não é possível utilizá-la; e em segundo, paradoxalmente, que, embora o que se vise seja o domínio linguístico, a gramática não é colocada nem dentro da comunicação, nem no *savoir-faire* linguístico. A apresentação de vários pontos gramaticais na mesma lição, sob a justificativa da revisão das lições anteriores, provoca, certamente, uma confusão no aluno que não consegue perceber o que faz parte da nova lição e o que é da anterior. O fato de a gramática estar contida no título “*mise en forme*” mostra o foco dado à forma e não ao sentido, diferentemente do que se propõe na reflexão. O desenvolvimento da metalinguagem deixa muito a desejar, apesar de ser essa a intenção dos quadros para conhecimento das regras, e os exercícios para a

aquisição do ponto selecionado são insuficientes, e, por se tratar de pronomes, os exercícios não são nem de retomada, nem de reemprego para fixação do ponto gramatical.

Quanto ao método *Café Crème*, o prefácio o anuncia como inovador e sólido “no plano da progressão gramatical”, o que nos permite concluir que a base de estruturação do método é a gramática, embora tratada de forma “inovadora e sólida”. A solidez a que o manual se refere, acreditamos ser a apreensão da gramática definitivamente, com sucesso, ou seja, a sua possível interiorização.

O método também se inspira na interatividade e na análise do discurso, num claro apoio das teorias linguísticas para o ensino-aprendizagem do FLE. A primeira fase, de descobertas, preconiza a sensibilização antes de formular “qualquer regra”. A segunda fase constitui-se da sistematização das hipóteses ou da “caixa de ferramentas” de que faz parte a gramática. Temos então que a gramática é a “ferramenta” para aprendizagem da língua. O objetivo proposto seria a fixação das aquisições e a capacitação do aprendiz para “dar regras”. O uso concreto da língua viria depois do domínio linguístico, antes do que não seria possível a comunicação.

Os pronomes COD estão em um quadro sob o título: *O pronome pessoal sujeito e complemento direto*. A metalinguagem é superficial e incompleta, como nos outros métodos. O que diferencia o pronome complemento do pronome sujeito é somente um recurso gráfico (negrito). O leitor fica sem saber por que o pronome sujeito está no título do quadro.

Para fixação do ponto gramatical, os dois exercícios propostos são insuficientes. O primeiro deles, de transformação em forma de diálogo, seria mais adequado à compreensão do uso dos pronomes, mas o segundo coloca entre parênteses o pronome sujeito para indicar que o pronome oblíquo a ser usado é referente a tal pessoa do verbo. O exercício demanda uma articulação mental ou uma consulta ao quadro que não favorecem a fixação para o uso da língua, logo é preciso, se não consultar a gramática, pelo menos fazer apelo a conhecimentos gramaticais anteriores. A apropriação deve ser feita através dos diálogos que aparecem no início e no final da lição, o que não favorece o domínio das regras, como pretende o método.

Vemos uma confusão de objetivos e estratégias que, por um lado, privilegiam a gramática enfatizando a importância do conhecimento e uso das regras para a

expressão em FLE e, por outro, tratam-na de modo superficial e rápido, dificultando sua aquisição. As teorias linguísticas de apoio ficam como que dispersas nos caminhos para se atingirem os objetivos.

O próximo manual a ser discutido é o *Fórum*, que propõe no Prefácio a interação social levando em conta os diferentes modos de aprendizagem, de acordo com visão da AC. O método parte da prática interativa para “as regras”, do que se depreende que o objetivo novamente é o conhecimento das regras de gramática e não a interação social em si mesma. A língua é considerada o instrumento maior de comunicação.

Embora o objetivo principal seja a aquisição de regras, vários pontos de gramática aparecem juntos numa mesma lição, o que dificulta a apreensão. A sistematização dos pronomes pessoais oblíquos é feita por meio de vários exercícios de observação do uso em diálogos para se chegar às regras. Há até um exercício que propõe a separação em um quadro de termos em classes morfológicas. E a sistematização propriamente dita aparece em um quadro depois da verificação dos usos pelos alunos. A metalinguagem acontece também de forma superficial e rápida, com algumas frases como exemplo, mas paradoxalmente, a seguir, pede-se ao aluno que formule uma regra.

Todos os exercícios referentes ao ponto gramatical são de simples observação ou de preenchimento de lacunas, sendo somente um deles de transformação e de reemprego do pronome em um diálogo, que mostra a sua verdadeira função. Os enunciados não usam a nomenclatura gramatical oficial, o que pode deixar o aluno sem saber o que pede exatamente o exercício.

A maneira como é desenvolvida a lição e os pontos gramaticais não propicia de maneira nenhuma a fixação para a aquisição das regras, como objetiva o método. A AC é usada pelos autores deste manual com a explicitação da gramática dando-lhe importância maior do que a outros fatores linguístico-culturais. Existe a intenção de fazer com que o aprendiz primeiramente descubra as regras para depois conseguir se expressar em LE. Essa proposta soa um tanto ultrapassada, pois a segurança requerida para o uso da LE não é adquirida somente pelo conhecimento das regras de gramática, todos sabemos. O simples fato de a lição apresentar diálogos não garante a interação social conforme anúncio anterior.

As propostas do método *Campus* dizem respeito ao desenvolvimento das competências culturais e de segurança (vencer o medo de falar). O manual também treina para o DELF. Diferentemente dos outros, chama de “ficção” os documentos autênticos, admitindo que se trate de documentos criados e não “reais”. É muito interessante notar a proposta de dar segurança ao aluno ajudando-o a vencer o medo de falar sem, contudo, expor a maneira pela qual vai conseguir tal façanha. Esse não seria o papel do manual didático. Seu verdadeiro papel é o de fornecer condições para que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para comunicação em LE. Para fazer com que o aprendiz perca o medo de falar, o manual teria de passar por questões mais abrangentes de ordem psicológica e social das quais certamente ele não daria conta. Outro ponto importante a ser discutido é a preparação para o DELF, exame universal que fornece um certificado de língua francesa. Com esse objetivo, o método se volta ao treinamento para a obtenção de bons resultados no exame, o que pode fazer com que se percam de vista outras questões importantes da aprendizagem que devem considerar tipos diferentes de públicos que utilizam o mesmo método. Essa direção da aprendizagem pode limitar outras possibilidades de abordagem e de verificação que não condizem com as propostas do método.

Com relação à gramática, não existe sequer uma menção à palavra no Prefácio do livro, o que não significa que ela não esteja sistematizada no corpo das lições. Não são citados os tipos de exercícios existentes, nem a forma como ela é vista e tratada pelos autores. Esse pretendo “descaso” só pode ser intencional. Sendo assim, qual seria então a intenção do método? Em nossa opinião, isso talvez se deva à crença de alguns (professores e alunos) de que a gramática não faz parte da comunicação, como se propaga tão frequentemente. Ou então tal atitude é tomada para não “assustar” o aluno, que pode pensar que terá que estudar e conhecer regras que não lhe despertam nenhum interesse. Mas, apesar da não menção à gramática no Prefácio, ela aparece com um destaque importante nas unidades. A começar pela seção *Gramática* em destaque no Sumário das unidades, onde ela ocupa o segundo lugar depois dos temas e subtemas das mesmas. Curiosamente, há logo na primeira unidade uma lição (6), cujo título é: “*La grammaire, c’est facile*” (A gramática, é fácil), numa única referência explícita a ela. Depois da leitura de um pequeno texto de propaganda, pede-se ao aprendiz que

identifique classes morfológicas, um substantivo, um verbo, um pronome, um adjetivo etc. Essa é a única lição em que se vê escrita a palavra *gramática*, tratando-a somente como morfológica e com alunos iniciantes. Todas as outras lições têm pelo menos uma página e meia dedicada à gramática, com diálogos montados sobre base gramatical, sem, no entanto, usar a palavra. Os quadros em que há a sistematização gramatical contêm a nomenclatura oficial, mas não de forma completa. E, como foi notado anteriormente, os exercícios específicos de gramática aparecem sob a rubrica “*exercez-vous*” (exercite-se), evidenciando a crença do método de que a gramática faz parte da escrita, uma vez que os exercícios orais, mesmo os que sistematicamente retomam o ponto gramatical de base da lição, aparecem sob a rubrica “*Découvrez le document*” (descubra o documento – o diálogo) ou “*jouez les scènes*” (represente as cenas) ou “*prononciation et mécanismes*” (pronúncia e mecanismos) para a criação de automatismos.

O nosso ponto de estudo, os pronomes pessoais objetos, são base do diálogo em várias retomadas, são foco dos exercícios orais, de três exercícios escritos, da dramatização, da retomada oral para reforçar a aquisição e finalmente do “*Bilan*”, com três exercícios sobre o ponto. Fica evidenciada a importância que se dá à gramática neste método, embora nos quadros de sistematização o ponto gramatical não apareça com a sua nomenclatura completa e a metalinguagem seja feita, como nos anteriores, quase da mesma maneira, rápida e superficialmente.

As incoerências apontadas mostram que o método privilegia a gramática, mas não lhe concede um lugar e um tratamento à altura desse privilégio. Tal postura, ambígua, só traz problemas para o professor, que precisa completar essas falhas recorrendo a seus conhecimentos de gramática e servindo-se de outros recursos.

2.9. Os manuais e a prática de ensino

As considerações tecidas até o momento mostram que é fundamental rever as concepções sobre a aprendizagem, olhando com mais atenção a compatibilidade entre as propostas dos métodos e o trabalho efetivo a ser desenvolvido em sala de aula de FLE.

Conforme atestam as pesquisas nos manuais de FLE, a gramática representa o ponto crucial do ensino de LE, embora não se queira colocá-la como foco das questões linguísticas no ensino-aprendizagem.

Essa indefinição talvez se deva ao que tão adequadamente coloca Vigner:

un principe ce qui peut paraître à priori paradoxal: l'acquisition de l'usage d'une langue doit précéder la connaissance des règles, mais en même temps, on ne peut pas produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent sa production. [...] Il convient, cependant de s'entendre sur ce que signifie l'expression "acquisition des règles" [...] De quelles règles s'agit-il et quel mode d'acquisition envisager (...de nature sociale... milieu...manières, etc.) (VIGNER, 2004, p.101).

Acreditamos existir uma certa confusão tanto por parte dos autores quanto dos professores, que ficam indecisos sobre até que ponto explicitar as regras de gramática ou basear uma metodologia na progressão gramatical, ou levar em conta as questões de ordem social e cultural da linguagem. É claro que um método não pode dar conta de todos os fatores que implicam a comunicação, pois além dessas questões levantadas, inerentes a todo ato de fala, no ensino de LE, é preciso considerar as questões individuais, subjetivas e psicológicas da aprendizagem. A superação da timidez, por exemplo, só cabe ao professor resolver, criando condições ao aluno, através da sua didática e de estratégias de motivação, de se expressar nessa situação tão nova e diferente para ele. Nesse sentido é de suma importância que o manual torne claros os objetivos a serem trabalhados e facilitem o trabalho do professor.

Infelizmente, os próprios métodos de ensino não definem as metas e as etapas a serem seguidas. Uma vez que existe a intenção de se usar a metalinguagem, ela deve ser feita de forma clara e precisa, orientando não só o trabalho do professor, como a aprendizagem do aluno. Mas o que se constata, conforme análise dos métodos escolhidos, é uma mistura de gramática com influências de teorias linguísticas como a pragmática, a análise do discurso, a semântica, entre outras, para as quais se dá grande destaque, sem, no entanto, determinar-lhes o tratamento correspondente.

Considero fundamental que se coloque a questão das incoerências entre as propostas dos manuais e a apresentação das lições que oscilam entre a utilização da metalinguagem gramatical e das abordagens por meio de outras teorias

linguísticas. Essas incompatibilidades só se verificam porque a evolução dos estudos da linguagem tornou indiscutível a contribuição da *linguística* para a didática das línguas. Em vez de se aproveitarem todos esses instrumentos de análise, constroem-se métodos de ensino nebulosos, que não assumem uma postura clara sobre a metodologia a ser seguida para maior eficiência na aprendizagem.

E ainda:

Le français est une langue dotée d'un appareil morphologique assez lourd, s'organise selon une syntaxe ou l'organisation des groupes obéit à des règles complexes [...] ou le respect de la norme importe peut-être plus que dans d'autres langues, norme dont le respect trouve son expression dans l'usage de certains arrangements syntaxiques. Si l'on ne respect pas les normes qui régissent l'usage d'une langue le risque est de ne pouvoir se faire pleinement comprendre [...] enseigner le français sans la moindre référence à la grammaire semble peu vraisemblable. (VIGNER, 2004, p. 9).

Percebem-se também influências de metodologias de ensino de todos os tempos que são empregadas até hoje nesses manuais. Desde a apresentação das regras de gramática, como na MT, às suas descobertas por meio de frases e exemplos, como na MD, à ênfase à oralidade, como na MAO, ou à criação de automatismos, sem contar a tradução, muito utilizada ainda por vários professores. Todas essas abordagens estão presentes nos métodos de AC modernos e só vêm a comprovar a necessidade de se lançar mão de todos os recursos disponíveis para a aprendizagem. A própria AC não descarta nenhuma possibilidade de abordagem, mas não demonstra claramente o lugar destinado à gramática, o que gera confusões.

A participação da gramática em toda a história das metodologias é óbvia e muito forte. Porém, na AC, apesar da importância que lhe é atribuída, tem-se a nítida impressão de que ela fica perdida com relação a sua real situação e necessidade, como já afirmamos anteriormente. A imprecisão da metalinguagem, os enunciados nebulosos, que às vezes são apresentados com a terminologia gramatical, outras, com simples referência à sua função sintática ou ao seu valor semântico, como por exemplo: *fale de seus projetos futuros*, ou *evite as repetições*, ou *dê conselhos*, ou *conte o que aconteceu naquele ano*, dificultam a compreensão dos exercícios e os objetivos a serem atingidos.

Não fica claro também como serão usadas as teorias do âmbito da linguística. Às vezes consegue-se distinguir as intenções da metodologia, mas em geral elas

ficam camufladas, mal definidas. Cabe ao professor então julgar o que considera importante ser trabalhado e como fazê-lo.

Acredito que os maiores problemas acontecem quando se pensa em interiorizar a gramática. A própria definição de *gramática interiorizada* ainda não é muito clara para o professor, conclui-se daí a dificuldade de se trabalhar para essa aquisição. E mesmo os manuais de ensino do FLE têm dificuldade em mostrar como ela deve ser trabalhada. As intenções de se fazer a interiorização da gramática são sutilmente apresentadas dentro dos conteúdos de uso da língua em situações sociais, mas não se percebe um desenvolvimento satisfatório dessas situações nas lições. A interiorização da gramática só acontece satisfatoriamente, e, mesmo assim, nunca como a LM de um nativo, conforme já afirmamos em passagens acima, com a exposição exaustiva do aluno à LE, a todos os tipos de produções linguageiras, orais e escritas, que reproduzam, mais ou menos, a maneira como um nativo adquire sua LM. Evidentemente, um método de ensino não consegue abranger todas essas necessidades. O ideal seria que se pudessem aproveitar as teorias linguísticas que já se mostraram eficazes para o ensino de línguas. Sabemos que os contextos artificiais (sala de aula) são totalmente diferentes dos de um sujeito nativo. Tanto é assim, que os manuais não prescindem da descrição gramatical em nenhum tipo de progressão de aprendizagem, e os documentos autênticos só aparecem como reforço da aquisição da gramática, em todas as lições.

Talvez se possa afirmar que o tratamento dado à gramática é prejudicado pela insegurança dos métodos em não assumir sua incontestável importância. Tal procedimento acaba influenciando negativamente o ensino-aprendizagem, pois não só delega ao professor a responsabilidade pelas escolhas didáticas, que, não raro, deve se apoiar em muitas outras fontes para suprir essas falhas, como também dificulta o estudo do aluno, que não entende as propostas metodológicas nem possui uma base clara para fazê-lo.

Para a tão desejada interiorização da gramática, os diálogos apresentados nas lições enfocam um ponto gramatical através da criação de hipóteses em diálogos extremamente limitados, que, geralmente, são inverossímeis e podem ser vistos até como “bobocas”.

Para corroborar as afirmações acima, referentes à interiorização da gramática, citamos novamente Vigner:

Aussi choisi-t-on de ne pas présenter à l'élève un corpus limite d'énoncés qui...ne lui permettrait pas de disposer d'un corps d'indices tel qu'il ne puisse pas "grammaticaliser" les énoncés entendus. Le choix d'une option communicative trouve son origine dans le choix pédagogique opposé. [...] Intérioriser les règles signifie que l'apprenant va tenter de "grammaticaliser" des énoncés dont le sens général lui est intuitivement et globalement accessible. Cette grammaticalisation pourra s'affiner grâce à des contacts répétés avec des formes qui offrent des analogies avec celles déjà appropriées. (VIGNER, 2004, p. 104 e 106).

Normalmente os textos das lições com base quase exclusivamente gramatical, com alguns objetivos de ordem funcional, cultural e social, subentendidos no ato de comunicação, facilmente perceptíveis, não colaboram muito para a gramaticalização, pois para isso, como afirmou Vigner, é necessária a exposição contínua a produções escritas e orais para que o aluno perceba as regularidades da LE. Mas os métodos, pela maneira como são elaborados, não permitem essa descoberta, uma vez que as lições tratam, muito superficialmente, dos pontos de gramática nos diálogos. Consequentemente, sob tais condições a tão almejada "gramaticalização" não acontece.

E, como declara Vigner, o professor não tem condições de saber como cada aluno opera o trabalho de interiorização, qual é exatamente sua experiência linguística. O que se observa geralmente é o trabalho extra do professor no sentido de suprir as falhas de metalinguagem para reforçar as propostas gramaticais. Mas a interiorização da gramática vai um pouco além da simples aquisição das regras. Tanto para o professor quanto para o aluno transparece nos manuais a intenção de conhecimento e fixação das normas. Mas a explicitação, do modo como é feita, deficitária e até diferente no uso da terminologia e da descrição a cada método, não facilita em nada a apreensão desejada. Tal falta de aprofundamento na sistematização da gramática e as várias metalinguagens adotadas pelos manuais resultam em complicação para o professor e para o aluno. Alguns professores privilegiam a gramática, outros a desprezam por completo, mas quase sempre todos procuram reforço em outros materiais além do livro didático, seja para a gramática, seja para textos ou discursos diversos.

E ainda reforçando essas afirmações:

Toutefois, les points grammaticaux tels qu'ils sont abordés dans des manuels sont des points de langue au sens le plus classique du terme...J'ai

besoin d'une grammaire de l'énonciation (mais son existence est plutôt incertaine, elle est peut diffusée auprès des enseignants)... (VIGNER, 2004, p. 127).

Quanto aos exercícios apresentados nos manuais:

Permettent de doter les apprenants d'un corpus de phrases qu'ils pourront analyser. Mais un travail de mémorisation pure semble cependant d'un intérêt médiocre si les apprenants ne peuvent au-delà d'un énoncé réinvestir dans d'autres situations de communication. (VIGNER, 2004, p. 127).

Todos os métodos analisados propõem exercícios de gramática da frase, mas essa metodologia, como bem expõe o autor acima, não favorece a aquisição para uso em situações diferentes das mostradas nas lições. Sabemos bem que o conhecimento das regras de gramática não garante que se fale uma língua. É claro que ele é necessário, como acreditamos já estar bem demonstrado neste trabalho, porém não suficiente.

Para melhor ilustrar essas ideias, citamos Cuq:

Mais comme c'est dans la grammaire que la formalisation paraît plus facile [...] l'exercice permet une évaluation simple, rapide [...] il sert plus fréquemment à appliquer des règles vues, pour contrôler les acquisitions et pour évaluer. (CUQ, 1996, p. 109).

Os manuais didáticos funcionam como guias de ensino-aprendizagem. Deveriam, portanto, orientar de forma clara e precisa o trabalho a ser desenvolvido, otimizando a aquisição de LE.

Mas como bem assinalam Germain e Séguin:

Toute observation ou simulation linguistique ne prend en compte qu'une partie du réel [...] dans une grammaire apparemment purement descriptive, il y a une réduction du réel. [...] son caractère construit et hypothétique. (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 57).

Quando fazemos a metalinguagem, não podemos dizer que se trata da descrição de fatos linguísticos. Por exemplo, no caso do ponto selecionado para análise nesta parte, selecionamos os pronomes diretos *le*, *la*...; ora, o fato de dizer que esses pronomes pertencem a uma mesma classe é um processo de abstração que põe em jogo muito mais que uma simples operação de classificação, como afirmam os autores acima com muita propriedade.

Até mesmo ao se fazer a análise das partes do discurso, como lembram os autores, construímos hipóteses.

Baseando-nos ainda nas afirmações acima, na tentativa de compreender o tratamento dado à gramática nos manuais, “Toute description ou simulation ne représentent que le point de vue du chercheur sur son objet d’étude” (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 59).

É perfeitamente compreensível, então, que a descrição e a simulação que normalmente se fazem partam de pressupostos teóricos selecionados e subjetivos, uma vez que, como já foi exposto na primeira parte deste trabalho, podemos falar de gramáticas, com ampla tipologia. Esses diferentes pontos de vista sobre o objeto determinaram também as várias escolas de pensamentos linguísticos, o que prova a dificuldade de uma descrição adequada e fiel do uso da língua.

Mas, segundo Delibo:

no exame das várias propostas metodológicas surgidas ao longo do tempo, podemos dizer que o enfoque gramatical tem mantido sua presença assegurada independentemente da orientação linguística e/ou psicológica seguida por este ou aquele método. (DELIBO, 1999, p. 31).

Sabemos ser inviável a resposta satisfatória de um método a todas as necessidades, representações, experiências e públicos existentes. Mas, se eles se apresentam como guias de ensino-aprendizagem, deveriam, ao menos, deixar claros os passos e as metas a serem atingidas, usando de coerência entre os objetivos propostos e a sua efetiva realização no desenvolvimento das lições, para que não houvesse tão diferentes interpretações na didática das línguas. Como existem nos métodos a sistematização da gramática e a apresentação de reproduções reais de uso da língua, embora nenhuma das propostas apareça suficientemente desenvolvida, tem-se sempre a impressão de que há lacunas a serem supridas. Por outro lado, talvez essa seja realmente a intenção dos métodos, a de que cada usuário valorize o que achar mais importante, personalizando o trabalho, conforme as diferentes representações e pontos de vista individuais.

Acredito, porém, que as falhas aqui apontadas sejam responsáveis pelas trocas constantes de manuais, pelas diferentes adoções dos mesmos, pelas atitudes e trabalhos tão diferentes entre os professores e, principalmente, pela sensação de não aprendizagem dos alunos.

PARTE 3 – PEDAGOGIA DA GRAMÁTICA: Representação entre Professores e Alunos em Meio Institucional

Para melhor elucidarmos as questões que norteiam esta pesquisa, havemos por bem observar a concepção ou a aquisição da gramática entre os indivíduos participantes das enquetes propostas nesta parte.

Entendemos por representação gramatical a sedimentação da gramática, ou a maneira como ela é incorporada pelos indivíduos. A gramática, então, corresponderia ao modo de funcionamento da língua adquirido pelas pessoas, ou à interiorização da gramática conforme nomeiam os teóricos.

O estudo da representação da gramática pode ser uma experiência de mão dupla se consideramos o apelo ao conhecimento gramatical do aluno de grande valia para a aprendizagem. É evidente que a gramática funciona em cooperação com outros componentes da língua. Talvez por isso, professores e alunos tenham dificuldade de isolá-la numa visão analítica. Além disso, a língua está tão arraigada no ser humano, que, somente quando se é confrontado com determinadas questões, como o lugar da gramática em classe de língua, é que até um professor de LE se dá conta da sua forte presença enquanto componente linguístico. Daí a impressão colocada de que, somente ao responder ao questionário, os entrevistados se detiveram na análise da gramática.

Esta parte, então, constitui-se da realização de pesquisas entre professores e alunos de língua francesa com os quais trabalho diretamente, e da observação de aulas de professores de língua francesa para verificação da prática de ensino da gramática. Nosso intuito é o de conhecer e mostrar a representação, a concepção da gramática e do seu lugar no ensino-aprendizagem de LE. Verificaremos os destaques (ou não) dados à gramática ou a pontos gramaticais e as atuais tendências na didática do FLE.

O primeiro capítulo desta parte versará sobre enquete realizada por meio de questionários, o primeiro *sem* respostas dirigidas e o segundo *com* respostas dirigidas, para análise da representação, conforme dito no parágrafo anterior, de professores e alunos sobre a gramática. Os questionários foram elaborados de forma a verificar as várias concepções possíveis da gramática: *descritiva*, *normativa*,

construtiva etc. A visão de professores e alunos sobre a gramática, demonstrada através das respostas aos questionários, possibilitará obter a representatividade desejada para esclarecimento das propostas desta tese.

No segundo capítulo, discutiremos a observação de aulas de francês. Analisaremos as aulas assistidas, ministradas por dois professores de dois cursos diferentes, um numa faculdade de tecnologia no curso de secretariado, com 360 horas e o outro num curso extracurricular que funciona em faculdade de Letras, mas com público variado e com classes heterogêneas, na formação, idade e experiências dos alunos. Essas observações permitirão constatar a maneira como são tratados os pontos gramaticais e a relação entre as propostas dos manuais e o modo como eles são utilizados.

As perguntas dos questionários basearam-se nas sondagens feitas pelos estudiosos Cuq (1996, p. 30-34) e Germain e Séguin (1995, p. 185), porém foram adaptadas aos interesses específicos da pesquisa.

Para a análise da importância dada à gramática, à sua função e ao seu lugar nas práticas didáticas efetivas e a fim de se obterem resultados mais fidedignos, os grupos selecionados, tanto de alunos quanto de professores, apresentam perfis diferentes entre si.

Na primeira pesquisa, realizada em 2004, foram entrevistados 43 professores de francês de escolas públicas de Centros de Línguas do Estado de São Paulo, durante uma jornada de aperfeiçoamento de professores de francês, em São Paulo. Neste caso, as classes nas quais os professores lecionam são compostas tanto por adolescentes quanto por adultos com idades, formação e experiências variadas. Para esses professores foram entregues questionários sem respostas dirigidas (Anexo A).

A segunda pesquisa aconteceu de setembro a novembro de 2006. O grupo tomado por base de análise era formado por 13 *professores*, não só de francês, como também de outras LEs (inglês, alemão, italiano e espanhol), pertencentes à faculdade de tecnologia para formação de secretárias em nível superior (6 professores) e aos cursos extracurriculares (7 professores). Acreditamos que a visão dos professores sobre a função e o lugar da gramática no ensino-aprendizagem de LEs em geral, não somente do francês, enriquece esta pesquisa, uma vez que a gramática é o componente linguístico que desperta a atenção de todos os

professores de línguas. O grupo respondeu ao questionário com respostas dirigidas (Anexo B). Em ambos os cursos o livro utilizado é o *Campus 1*, embora com abordagens diversificadas, já que se trata de públicos-alvo com propostas de aprendizagem e objetivos particulares. A única característica comum aos dois grupos é a de que são compostos de adultos, embora de faixas etárias diferentes. Os da faculdade de tecnologia são jovens estudantes universitários, com idades que variam de 18 a 25 anos. Já os grupos dos alunos dos cursos extracurriculares são bem mais heterogêneos no que se refere às experiências educacionais, às formações e às faixas etárias, como já dito acima.

A diversidade do público participante das pesquisas permitirá obter uma amostra mais rica tanto nas divergências quanto nas convergências do foco e da abordagem didática. Sabemos também que o ensino-aprendizagem acontece de modo diverso em cada grupo e que, normalmente, os professores direcionam as aulas conforme as expectativas dos aprendizes visando a aquisição do conteúdo proposto. Assim sendo, através da abordagem, do desenvolvimento, do tempo e do espaço destinado ao ensino da gramática, poderemos observar a representação que tanto professores quanto alunos têm sobre a gramática.

3.1. A representação da gramática entre professores e alunos

Inicialmente, seria interessante descrever algumas observações verificadas no momento da aplicação dos questionários da pesquisa. Embora se tratando de relato empírico dos episódios, consideramos interessante salientar as reações dos participantes diante da colocação em foco da gramática como objeto de reflexão. Tentaremos descrever esses fatos porque acreditamos virem ao encontro do que pretendemos demonstrar nesta tese, reforçando nossas opiniões iniciais sobre gramática/língua.

Ao se verem questionados de maneira pontual sobre o papel da gramática na didática das LEs, alguns professores demonstraram certa indiferença, como se se tratasse de um fato natural e “já resolvido” a respeito do qual não há mais necessidade de reflexão.

Porém, à medida que as questões eram respondidas, percebiam-se diversas dúvidas que deixavam transparecer um não questionamento sobre a gramática

especificamente. E, se por um lado quase todos os professores declararam considerar importante o conhecimento da gramática, por outro, não lhe atribuem um lugar correspondente a essa importância. Foi possível notar que muitos pontos ainda não lhes haviam sido suficientemente esclarecidos, tais como a sistematização, o foco, ou o “tempo” dedicado ao ensino-aprendizagem da gramática. Essa, digamos, perplexidade diante do que inicialmente parecia tão simples e natural ficou clara nas afirmações um tanto confusas mostradas com a análise das respostas. Então, por “impacto” das representações, título deste capítulo, referimo-nos ao impacto provocado nos entrevistados e também em nós ao verificarmos as respostas.

Já entre os alunos, curiosamente, apesar do desconhecimento do que seja especificamente do âmbito da gramática, como veremos pela tabulação das respostas, quase todos considerem-na muito importante.

3.2. A representação da gramática entre professores – respostas livres

Apresentaremos primeiramente, como já foi anunciado no início desta parte, a pesquisa realizada na primeira etapa (com respostas não dirigidas), realizada em 2004, com professores da Rede Pública Estadual.

Como se trata de um questionário com perguntas que não utilizam termos característicos da classificação da gramática, ou seja, *descritiva*, *normativa* ou *interiorizada*, por exemplo, pode-se imaginar nossa dificuldade de agrupar as resposta segundo essa classificação dada pelos teóricos, além, é claro, de se tratar de respostas subjetivas.

As perguntas foram elaboradas segundo nossos critérios pessoais e basearam-se em observações durante toda nossa experiência de ensino de FLE, tanto com professores quanto com alunos. Tanto as perguntas do questionário quanto as respostas encontram-se anexas a este trabalho. Elaboramos, porém, um quadro com comentários ao lado de cada resposta, procurando classificá-las com relação à função e à definição de gramática. Abaixo do quadro encontram-se as porcentagens em ordem decrescente conforme consideramos graus de relevância das representações.

As respostas às perguntas **3)** e **5)** não se encontram claramente transcritas porque ou não foram respondidas ou, segundo se pode detectar numa análise mais detida, encontram-se embutidas nas outras respostas.

As representações percebidas direta ou indiretamente foram agrupadas a seguir em porcentagens tendo por título denominações mais utilizadas pelos próprios teóricos. Do lado dos participantes, o agrupamento baseia-se no modo como a gramática é vista pelos professores, isto é, como normativa, descritiva ou mesmo como a coluna vertebral da língua, apesar de a “mistura” desses conceitos pelas afirmações mostrar-se frequentemente contraditória.

A apresentação das respostas e dos comentários em quadros tem o intuito de clarear a leitura por meio de conceitos declarados pelos entrevistados e porcentagens que, evidentemente, devem ser considerados como dados quantitativos. Convém esclarecer, no entanto, que não existe a intenção de mostrar uma escala de valores. Também as definições que, num primeiro momento, podem denotar simplesmente redundâncias ou deslizes semânticos configuram-se como importante material de análise, permitindo confirmar, como veremos, a forma como a gramática é concebida.

Respostas à pergunta 1: Como você considera a gramática?

RESPOSTAS	COMENTÁRIOS
R1: “Serve para estruturar a língua”.	Para este sujeito é a gramática que estrutura a língua, ou seja, a gramática é anterior à própria língua. A gramática não estrutura a língua. Ela tenta organizar as regularidades da língua. Portanto, seria o caminho contrário.
R2: “Impossível aprender a língua sem aprender a gramática”.	Cabe aqui se perguntar: o que significa “aprender a gramática”? Aprender as regras? As categorias? A morfossintaxe? Podemos depreender que o sujeito acredita que, para se adquirir sistematicidade, é preciso dominar a ferramenta <i>gramática</i> que daria toda a cobertura da língua.
R3: “Essencial para a aprendizagem da LE, do vocabulário, para a conversação, para se falar corretamente”.	Esta resposta nos mostra como se acredita que a gramática pode dar conta de todos os fenômenos linguísticos, não só fornecendo ferramentas (na primeira parte da afirmação, como na resposta anterior), como também do vocabulário,

	da interação social (conversação) e da exigência social (falar corretamente).
R4: “O aluno só aprende realmente quando compreende a gramática”.	Neste caso, o sujeito acredita que a gramática seja a própria reflexão sobre a língua. Isto é, quando se compreende a gramática, a aprendizagem está garantida.
R5: “Acredito na gramática interiorizada, trabalho bastante a gramática sem dizer que é gramática”.	Aqui existem duas questões a serem analisadas. A primeira trata do conceito de “gramática interiorizada”, que, segundo a resposta, seria a não sistematização da gramática, pela não sistematização de suas normas, funções etc. Não se pode dizer que o conceito estaria “errado”, se considerarmos que, por gramática interiorizada, entende-se também o desconhecimento da própria gramática. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o sujeito não toca nos conceitos e categorizações gramaticais, declara a importância que confere à gramática (“trabalho bastante a gramática sem dizer”).
R6: “É a descrição da estrutura da nossa maneira de exprimir nossa experiência da nossa visão do mundo”.	A resposta indica que a gramática não só “descreve a estrutura” da língua e das diferentes produções (maneiras de exprimir), tomando, assim, o lugar da análise do discurso. O sujeito atribui também à gramática a responsabilidade pela capacidade de o indivíduo expressar seu entendimento do mundo (visão), colocando-se como sujeito social e, finalmente, indo um pouco mais longe, ela estrutura a própria memória, quando fala da “experiência”.
R7: “Não há língua sem gramática, importante para compreender a estrutura da língua, para utilizá-la na escrita e oralmente. Só não se pode ensiná-la fora da língua falada”.	Na primeira parte da resposta, temos a gramática responsável pelo funcionamento, pela regularidade da língua, como na resposta 6. Existe também aí a noção de que gramática é a própria língua. Novamente temos a pressuposição de que a gramática permite a reflexão sobre a língua (compreender). Neste caso, ela poderia ser considerada o núcleo duro da língua, servindo como apoio para o desconhecido, possibilitando a fixação da língua, não sendo preciso, a cada produção, reativar regras ou conceitos... Finalmente, vemos que a gramática pode

	<p>dar conta do discurso, quando é colocada na oralidade (oralmente). Na parte final da afirmação, podemos depreender certa oscilação sobre o domínio da gramática – se da escrita ou da oralidade – quando salienta que não se pode separar a gramática da “forma real”, ou seja, da língua falada, mostrando claramente o modo como se ensina e se aprende a gramática – como se ela fosse um apêndice da língua.</p>
<p>R8: “É o sustentáculo do idioma, fundamental para se estruturar um pensamento, uma ideia. Alguns creem que o intercâmbio cultural já é suficiente. O professor que defende a gramática é criticado”.</p>	<p>Como na resposta acima, é a gramática que estrutura o pensamento. É a ideia de que o pensamento sem a gramática seria uma massa disforme e sem sentido. A gramática como espinha dorsal da língua estrutura também o pensamento. Ao citar o “intercâmbio” cultural, ou seja, a vivência no país de origem da LE, o sujeito reconhece de maneira difusa a interiorização da gramática, mas adverte não ser isso suficiente para a aprendizagem quando afirma que o professor que “defende” a gramática é criticado. Isso significa também que ele acredita na sistematização da gramática, embora demonstre um certo receio de estar em desacordo com o consenso.</p>
<p>R9: “Importantíssima, inseparável da língua”.</p>	<p>Esta resposta reforça as outras já analisadas: a crença de que gramática e língua se confundem. Percebe-se também a importância que é dada à sistematização.</p>
<p>R10: “Não faço gramática descritiva, integro-a a jogos e a <i>actes de paroles</i>, porém, é preciso fazer exercícios de fixação”.</p>	<p>Neste caso, há um contrassenso, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito afirma que não sistematiza a gramática, faz uso de exercícios para sua fixação. Mas acredita na <i>interiorização</i> da gramática.</p>
<p>R11: “Gramática é importante para se falar bem, é importante para criar independência na construção de frases. Os alunos, quando veem que a gramática do francês é mais coerente que a do português, acabam gostando, e ajuda a aprender a gramática do português”.</p>	<p>Na primeira parte da frase, nota-se claramente a noção de que a gramática ajuda na exigência social de se falar bem, corretamente. Ela é também considerada importante, pois fornece as ferramentas necessárias para a autonomia do falante. Ao passar para a pedagogia da gramática, o sujeito demonstra sua própria experiência de aprendizagem. Primeiramente, sente-se mais seguro em gramática francesa e,</p>

	depois, deixa transparecer que aprendeu a gramática do português através da gramática francesa. Essa intersecção de gramáticas carrega a teoria da gramática universal de Chomsky e poderia ser levada em conta no ensino-aprendizagem de LE.
R12: “É a base de todas as línguas, responsável pela unidade linguística, cultural etc. de um povo”.	Nesta fala temos a gramática como sendo a própria língua, reforçando a ideia de que, sem a gramática, as línguas seriam um amontoado disforme, ou talvez nem existissem. E, uma vez que gramática e língua se confundem e que é a língua que mantém a unidade de um povo, a gramática – esticada ao limite – é a base de toda unidade de um povo, até mesmo da cultural.
R13: “A função da gramática é a de ajudar na comunicação correta. Cria hábitos que ajudam a escrever e a se comunicar”.	Outra vez, o sujeito da pesquisa, na primeira parte da resposta, posiciona a gramática como necessária para se responder a uma exigência social. Também, ao usar a expressão “cria hábitos”, talvez esteja se referindo à gramática estruturalista que se baseia na repetição, foco de sua experiência.
R14: “Um mal necessário. Serve para aumentar a competência comunicativa dos alunos e do professor”.	Na primeira parte da resposta, o sujeito demonstra sua má experiência com a aprendizagem da gramática, mas reconhece sua utilidade e serventia comprovadas na segunda, ao afirmar que ela “aumenta a competência comunicativa”. O sujeito considera a gramática um instrumento útil não só ao aluno como também ao professor, já que sua fixação facilita o uso da língua, não sendo preciso reativar a cada vez suas regras de funcionamento. Acreditamos que ela considera também a importância da gramática na oralidade, ao falar da competência comunicativa.
R15: “Necessária para compreender o funcionamento da língua”.	Neste caso, a gramática é a única ferramenta (necessária) para a compreensão do funcionamento da língua. Este sujeito refere-se à gramática descritiva como responsável pela metalinguagem.
R16: “Necessária para se falar bem”.	Esta resposta atribui à gramática, como na R3, a responsabilidade pelo “falar correto”, que é uma exigência social, retomando a concepção de que saber a

	gramática é igual a falar bem, desconsiderando, por exemplo, a retórica.
R17: “Necessária para se aprender de verdade”.	Aqui, percebemos por “de verdade” o conceito de gramática descritiva, único instrumento que permite a reflexão sobre a língua.
R18: “Importante para se compreender o mecanismo da língua”.	Por esta resposta também se depreende o conceito de gramática como metalinguagem.
R19: “É a estrutura da língua. Existe a ‘moda da linguística’ que não privilegia a gramática, que é condenada, e isso não garante a expressão correta. É preciso ficar no meio termo”.	Vemos na afirmação vários conceitos de gramática. Na primeira frase, como em várias respostas, ela é a estrutura da língua, sua espinha dorsal. A seguir, o sujeito critica a linguística por não privilegiar a gramática (mais importante) e até por condená-la. A seu ver, se a gramática não tiver o devido respeito, a “expressão correta” (novamente a resposta a uma exigência social) não será assegurada, correndo o risco de se perder. Mas retorna um pouco nas afirmações (“é preciso ficar no meio termo”), reconsiderando a importância da linguística.
R20: “Serve para que o aluno saiba o que diz, como diz e por que diz assim. Mas deve-se priorizar a compreensão oral, e a gramática deve ser tratada de modo secundário”.	Percebemos algumas incoerências nesta resposta que mostram a dificuldade em se delimitar a gramática. Por um lado, ela define “o que diz” (direção da fala), “como diz” (correção da fala) e “por que diz” (metalinguagem). Porém, o sujeito, contrariando o que afirmou, não considera a gramática na produção oral (“deve ser tratada de modo secundário”) e, neste caso, ela não ajuda na compreensão oral.
R21: “Alunos acham importante, mas preferem falar”.	Neste caso, vemos a clara convicção de que a gramática é somente do âmbito da escrita.
R22: “Aprender uma língua é aprender tudo o que concerne a essa língua”.	Aqui, o sujeito reconhece que a gramática é um dos componentes de uma língua e que todos devem ser estudados.
R23: “Sem a gramática os alunos não têm em que se apoiar”.	Mais uma vez, a gramática dá a segurança sobre a língua, apesar das variações.
R24: “Apoio fundamental para aprendizado de uma língua”.	Como na R23, a gramática é vista como o apoio à língua.
R25: “Todas são parecidas. Para brasileiros a gramática francesa é	Desta vez, a resposta na primeira parte sugere que as gramáticas são parecidas.

complexa. Os franceses devem pensar o mesmo da gramática portuguesa”.	Mas depois, contrariando o que se espera, o sujeito afirma que a gramática francesa é diferente da portuguesa. O sujeito relata sua visão sobre as gramáticas (complexas).
R26: “Impossível separá-la da língua falada. Se o professor ensinasse a gramática, aprenderia muito”.	Aqui temos convicções bem distintas. Na primeira parte da frase, o sujeito defende a gramática também na oralidade. Em seguida considera que, ao ensinar a gramática, o professor também a aprende. Acreditamos que para ele, ao se ensinar uma disciplina, evolui-se na sua aprendizagem.
R27: “Complementação necessária”.	Já este sujeito considera a gramática como um complemento, mas necessário.
R28: “Importante para estruturar o léxico”.	Esta visão, embora possa parecer estranha, não é incomum. A noção de que gramática é léxico e de que, para se aprender uma LE, é preciso dominar o léxico é muito difundida.
R29: “Importante para falar, ler e escrever bem”.	Esta afirmação pressupõe a gramática como fundamental para se falar, ler e escrever bem uma língua. Novamente ela ajudaria a responder a uma exigência social, como em várias respostas desta enquête.
R30: “Necessária para se compreender um texto”.	Esta resposta denota duas coisas. Primeiramente que a gramática é do âmbito da escrita. Depois, o modo como frequentemente se ensina a gramática (por meio de textos).
R31: “Meio pelo qual o aluno aprende a se expressar”.	Mais uma vez, a gramática é a espinha dorsal da língua, ferramenta sem a qual não é possível se expressar.
R32: “Necessária para falar com um pouco de perfeição, para aprender a língua culta”.	Aqui o sujeito considera a gramática como da língua culta, ela ajuda a falar com um pouco de perfeição. Para o sujeito, gramática é o mesmo que língua culta e que perfeição. Esta noção é bem comum até entre os estudiosos.
R33: “Sem a gramática os alunos não se sentem seguros”.	A ideia recorrente de que a gramática oferece segurança talvez seja a mais frequente entre os entrevistados.

Agrupando-se as respostas segundo os conceitos apresentados, podemos depreender a visão de gramática como:

- **Estrutura da língua e do pensamento:** 1; 6; 7; 8; 11; 19; 28;
- **Apoio e segurança:** 2; 4; 14; 17; 20; 23; 24; 31; 33;

- **Gramática = norma culta:** 11; 12; 13; 16; 29; 32;
- **Gramática como descrição:** 4; 6; 15; 17; 18; 20;
- **Da oralidade:** 3; 11; 13; 14; 16; 20; 26; 29; 32;
- **Só da escrita:** 21;
- **Gramática interiorizada:** 5; 10;
- **Gramática é a própria língua:** 2; 9; 7;
- **Um dos componentes da língua:** 22;
- **Complemento:** 27;
- **Difícil:** 25.

Diante da análise acima e com base no pensamento de Aurox, segundo o qual “Le concept de langue est autant un problème qu’une façon d’envisager les phénomènes linguistiques” (AUROUX, 1998, p. 255), agrupamos as respostas conforme os entrevistados consideram a função da gramática e sua concepção e o que elas têm em comum. Evidentemente, essas funções não são estanques nem muito claras e se misturam nas afirmações. Daí a dificuldade em se fazer uma estatística perfeita. Mas tentaremos separá-las conforme deixem transparecer uma função ou definição dominante, que prevaleça sobre outras. Faremos uma gradação para mostrar a ordem de importância dada à gramática.

Suas funções determinantes, a nosso ver, são: a de *ensino-aprendizagem*, a *cultural*, a *social* e a *descritiva*.

Podemos considerar as respostas agrupadas como “apoio e segurança”, não só na escrita como na oralidade, como sendo da gramática em sua função social, que permite ao indivíduo “comunicar-se bem” tanto na escrita quanto na oralidade. Tal função apresenta-se como a mais aceita pelos entrevistados. Aparece em primeiro lugar, correspondendo a **55%** das respostas.

Em seguida temos os itens “estrutura do pensamento” e “gramática como descrição”, por nós classificados em sua função **descritiva ou metalinguagem** apresentando-se com **40%** das respostas.

Em terceiro lugar, por assim dizer, temos a função **cultural** da gramática, focada nos itens “gramática = norma culta” e “só da escrita”, que aparece em **21%** das respostas.

A seguir, na função entendida no seu **grau máximo** no item “a própria língua”, temos **10%** das respostas.

E, no seu **grau mínimo**, nos itens “complemento” e “um dos componentes da língua”, em **9%** das respostas.

Já na classificação de **interiorizada**, temos também **9%** das respostas.

E, no item “difícil”, podemos entender a função **normativa** da gramática, que pressupõe o domínio das regras gramaticais. Aparece em apenas uma resposta, correspondendo a **3%** das respostas.

Respostas à pergunta 2: *No seu trabalho de ensino-aprendizagem de LE, existe um lugar para a gramática? Se sim, qual a abordagem adotada?*

R1: “A partir de <i>actes de parole</i> , contextualizada”.	Neste caso, da gramática dita “contextualizada”, o texto é um pretexto para se fazer a gramática. O caminho para se chegar à gramática seria inverso, ou seja, trabalha-se a frase, mas não de maneira independente, isolada. Mas o objetivo é chegar à frase, que possibilita sistematizar a gramática. Existe, portanto, a crença na <i>metalinguagem</i> .
R2: “A partir de textos”.	Para este sujeito, os textos também são um pretexto para se chegar à gramática, à <i>metalinguagem</i> . Temos uma mostra de que a gramática é intrínseca ao texto.
R3: “A partir de vídeos, diálogos, jogos, para torná-la mais atraente”.	Mais uma vez, como nos casos acima, o professor utiliza outros recursos para chegar à gramática. Convém ressaltar que esses recursos são formas de tornar a gramática tratada como <i>metalinguagem</i> (objetivo primeiro) mais atraente.
R4: “A partir de um texto que serve de motivação para aprender a gramática”.	Os meios adotados para a aprendizagem da gramática funcionam mais uma vez como pretexto e motivação para se atingir a <i>metalinguagem</i> .
R5: “Parto de gramática, contrastiva ou descritiva”.	Diferentemente das respostas acima, este sujeito entra diretamente na gramática fazendo contraste com LM ou usando a gramática <i>descritiva</i> .
R6: “Parto de um texto para chegar à produção de frases”.	Este caso é interessante, uma vez que o sujeito parte de um texto (como comentado acima) para chegar a frases, acreditando que a gramática deve ser dada por frases, indicando uma importância maior a frases isoladas do que ao texto, unidade maior, o que torna evidente o foco na <i>metalinguagem</i> . Ele

	acredita na gramática como <i>estrutura</i> básica para produções “maiores”.
R7: “A partir de um texto, de diálogos ou quando o aluno traz dúvidas”.	Aqui o professor introduz a gramática como nas respostas acima (por textos ou diálogos), mas nem sempre faz ensino sistemático da gramática (só quando o aluno traz dúvidas).
R8: “Introduzo a gramática aos poucos, conforme vai surgindo no texto. Não deve ser dada de modo ‘forçado’”.	O entrevistado acredita que a gramática deve ser dada com cuidado para não assustar ou tornar a aprendizagem difícil para o aluno. Ele procura não sistematizar a gramática se não for “necessário”. Mas esse procedimento não indica que não haja uma sistematização com uso da <i>metalinguagem</i> .
R9: “Introduzo de forma natural”.	Neste caso, serve o mesmo comentário da R8.
R10: “Procuro um meio de dá-la de forma interessante”.	Para este sujeito, a gramática não é interessante. Portanto ele procura meios de torná-la mais interessante. Mas tal atitude não descarta o uso da <i>metalinguagem</i> .
R11: “Por meio de exemplos”.	Novamente, evidencia-se o uso de <i>frases</i> para se fazer a <i>descrição</i> da gramática ou <i>metalinguagem</i> .
R12: “Primeiro mostro a importância da gramática para o funcionamento da língua”.	Esta resposta denota a crença de que a gramática é a própria estrutura da língua, é ela que <i>estrutura</i> a língua, portanto, como já comentado acima, ela seria anterior à própria língua.
R13: “Parto de textos, depois faço esquema no quadro”.	Os comentários anteriores (R1, R2, R3, R6, R7) cabem muito bem neste caso. Mas a prioridade é na <i>norma</i> , quando o professor faz quadro para clarear fatos gramaticais.
R14: “A partir de um contexto, ‘da maneira tradicional’”.	Neste caso, parece haver uma interposição entre metodologia e representação do que seja gramática. O sujeito em questão considera a gramática como tradicional e imutável e, provavelmente, retrata a forma como aprendeu a gramática. Só não esclarece a que contexto se refere. Não abre novas possibilidades de ensino da gramática. Esta é uma visão <i>normativa</i> da gramática.
R15: “De forma natural como vão surgindo os fatos”.	Neste caso, podemos utilizar os comentários das R8 e R9.
R16: “Toda vez que é necessário compreender um texto”.	Esta afirmação repousa no próprio surgimento da gramática, que parte do

	princípio do que é considerado “correto” para ser compreensível. O conceito de que gramática é a própria língua, o instrumento sem o qual não seria possível compreender um texto, está claro nesta afirmação.
R17: “Parto de um texto, depois dou muitos exercícios de fixação”.	As observações das respostas anteriores encaixam-se bem neste comentário em que o texto é apenas um pretexto para se chegar à fixação de <i>regras</i> de gramática através de exercícios.
R18: “Parto de um texto, depois explico, depois faço <i>jeux de role</i> usando a gramática que aprenderam”.	Como nas respostas anteriores, a crença de que a gramática é a própria estrutura da língua e fornece a segurança necessária para a produção oral demonstra que a <i>descrição</i> é a ferramenta essencial para a produção oral e escrita.
R19: “Naturalmente, passo a passo, como em português”.	Este professor demonstra uma crença na <i>interiorização</i> da gramática, quando menciona que a gramática deva ser assimilada “como em português”, como a própria aprendizagem da LM, “passo a passo”. A gramática, para ele, está intrinsecamente ligada à aprendizagem da língua.
R20: “Sistematizo no quadro, faço a gramática contrastiva e depois faço a conversação com a gramática aprendida”.	Neste caso, vemos a crença de que é preciso conhecer a gramática para se falar. Existe a clara opção pela gramática <i>normativa</i> na didática da LE. É ela que baliza o ensino-aprendizagem da LE.
R21: “Esquematizo na lousa, faço exercícios, depois os alunos criam frases”.	Nesta resposta, encaixa-se perfeitamente o comentário anterior (R20).
R22: “Docemente, porque os alunos não têm os mínimos conceitos de gramática”.	Para este professor, o conceito de gramática <i>normativa</i> também direciona o ensino-aprendizagem de línguas. Ela acredita também que o conhecimento de gramática em LM facilita a aprendizagem de LE.
R23: “Faço sempre quadros explicativos, sempre contextualizados”.	Percebe-se aqui a gramática <i>descritiva</i> . A <i>metalinguagem</i> se mescla à <i>normatização</i> , quando além da explicação são feitos quadros conceituais.
R24: “Parto da tradução de frases do português para o francês e vice-versa”.	Neste caso, a metodologia usada é a da <i>tradução/versão</i> . Pode-se depreender dessa afirmação que o professor acredita na gramática <i>contrastiva</i> , que parte do conhecimento de gramática do aluno. A

	gramática é dada por meio de frases.
R25: “Parto de textos para a construção de frases”.	Neste caso, como em vários anteriores, faz-se o caminho que poderia ser considerado inverso – do texto para a frase – cujo objetivo é ensinar a gramática <i>normativa</i> por meio de frases, como na resposta anterior.
R26: “Faço esforços para torná-la mais agradável, mais fácil, utilizando jogos”.	Este sujeito da pesquisa considera a gramática difícil, o que denota uma visão <i>normativa</i> da gramática, que deve ser compreendida como regras a serem conhecidas. Mesmo para ele, que tem que se esforçar para facilitar a aprendizagem. Mas, mais uma vez, o objetivo didático é a gramática para a aprendizagem da LE.

Agrupando-se as respostas acima e utilizando-se os mesmos critérios teóricos descritos na pergunta anterior, podemos classificar as respostas sobre a função da gramática. Note-se que, neste caso, não teremos respostas sobre a concepção que se tem da gramática, mas a sua função pedagógica, considerada como instrumento de aprendizado.

- **Metalinguagem:** 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 15; 18; 23;
- **Normativa:** 13; 14; 16; 17; 18; 20; 21; 22; 23; 25; 26;
- **Interiorizada:** 19;
- **Contrastiva:** 5; 20; 22; 24;
- **Grau máximo:** 16;
- **Grau mínimo:** 7; 8;

Pelas respostas acima, depreendemos que a representação da gramática como **descritiva** ou **metalinguagem** corresponde a **50% dos entrevistados**.

Para **40%** dos indivíduos, a gramática tem a função **normativa** ou **reguladora** da língua.

Pedagogicamente, **15%** acreditam na **comparação** entre gramática da LM e da LE como elemento facilitador da aprendizagem.

Um dentre todos eleva a gramática ao grau máximo, considerando-a a própria língua. Mas este comentário pode ser estendido a quase todos os participantes que

utilizam diferentes recursos (textos, jogos etc.) para chegarem ao objetivo maior que é o conhecimento da gramática.

Sobre o comentário acima, excetuam-se **7%** que não fazem da gramática o objeto da aprendizagem de LE.

Respostas à pergunta 4: E seus alunos, o que pensam da gramática?

R1. "Têm horror."	Normativa.
R2. "Têm medo."	Normativa.
R3. "Acham difícil."	Regras/normativa.
R4. "Não gostam."	Normativa.
R5. "Gostam se o professor gosta. Os que não gostam é porque não conhecem."	Metalinguagem. Ajuda na aprendizagem.
R6. "Não questionam. Seguem os passos do professor."	Normativa. Auxilia na aprendizagem.
R7. "Sabem que ela é importante para compreender a estrutura da língua, para utilizá-la na escrita e oralmente."	Auxilia na aprendizagem escrita e oral.
R8. "Acham a escrita chata."	Gramática só da escrita.
R9. "Gostam, principalmente se dada por música."	Metodologia "alivia" a gramática.
R10. "Gostam. Até do G. Mauger."	Normativa. Auxilia na aprendizagem. Reprodução do que é conhecido.
R11. "Acham um pouco 'pesado'."	Normativa. Auxilia na aprendizagem. Reprodução do que é conhecido.
R12. "Acham difícil."	Normativa. Reprodução do que é conhecido.
R13. "Cansativa, mas aceitam."	Normativa. Auxilia na aprendizagem.
R14. "Concordam."	Normativa. Auxilia na aprendizagem.
R15. "Convenço os alunos de que esta é a melhor maneira de aprender."	Auxilia na aprendizagem.
R16. "Para compreender uma língua, até os alunos sentem necessidade de aprender a gramática."	Metalinguagem. Dá segurança e autonomia.
R17. "Não gostam. Acham que tem muitas regras e formalidades. Depois acabam internalizando as principais regras."	Normativa e, depois, interiorizada.
R18. "Quando compreendem a gramática, gostam."	Descritiva.
R19. "No início acham inútil, depois acham muito importante."	Auxilia na aprendizagem.
R20. "Têm necessidade de uma boa compreensão dela para adquirir fluência e saber o que eles falam."	Metalinguagem. Segurança. Caráter social.
R21. "Pedem estrutura no quadro."	Normativa, por meio de quadros

	ilustrativos.
R22. “Acham difícil e cansativa, mas necessária.”	Normativa. Dá segurança e auxilia na aprendizagem.
R23. “Não gostam quando o professor dá, mas se ele não dá, pedem.”	Auxilia na aprendizagem e dá segurança.
R24. “Têm muita dificuldade em gramática do português.”	Gramática contrastiva.
R25. “Pensam que a gramática seja somente regras, acham muito difícil.”	Normativa.
R26. “Comparam com o português, mas, como em geral não sabem a gramática do português, têm dificuldade de aprender.”	Contrastiva e normativa.
R27. “Pensam que a gramática não é importante para se falar uma língua.”	Gramática na escrita.
R28. “Como para eles tudo é novidade, eles acham estranha a gramática, a grafia e a pronúncia.”	Gramática, grafia e pronúncia no mesmo nível.
R29. “Com a gramática, acreditam que progridem em língua portuguesa, aprendem-na através do francês.”	Contrastiva. Auxilia em LM e em LE.
R30. “Pedem a gramática descritiva.”	Descritiva.
R31. “Acham a gramática importante, mas preferem falar.”	Gramática somente da escrita.
R32. “Alguns gostam, outros não dominam o português, porém são estudantes, estão aprendendo.”	Contrastiva.
R33. “Recebem bem.”	Necessidade para aprendizagem.
R34. “No início não gostam, depois, pedem.”	Auxilia na aprendizagem.
R35. “Detestam.”	Normativa
R36. “Detestam, se a gente diz ‘gramática’ de um modo formal.”	Normativa, formal.

Agrupando-se as respostas dadas por professores sobre a visão de gramática dos alunos, temos:

- **Normativa:** 1; 2; 3; 4; 6; 10; 11; 12; 13; 14; 17; 19; 21; 22; 25; 31; 35; 36;
- **Descritiva:** 5; 16; 18; 30;
- **Interiorizada:** 17;
- **Contrastiva:** 24; 26; 29; 32;
- **Segurança:** 7; 15; 16; 19; 23; 33; 34;
- **Da escrita:** 8; 27; 31;

Para **50%** dos entrevistados, a gramática é **normativa**, concebida como um conjunto de regras difíceis, “chatas” mas necessárias para a aprendizagem de LE.

20% dos professores acreditam na gramática como instrumento de **segurança** para a autonomia linguística.

11% concebem a gramática como **metalinguagem**, a forma de aprendizagem de LE.

11% dos professores fazem a comparação da gramática de LM com a LE para facilitar a aprendizagem.

Para **9%** dos entrevistados a gramática é somente do âmbito da escrita.

3.3. Análise das respostas da pesquisa

É preciso, antes de mais nada, reconhecer que a pesquisa pode ser considerada por alguns como dirigida, embora não apresente respostas prontas a serem assinaladas. Essa reflexão pode se dever ao fato de que as perguntas versaram diretamente sobre gramática e, no caso da pergunta 5), por exemplo, aparece a palavra *contrastiva*, que já sugere algum direcionamento. Entretanto, como as respostas são abertas, acreditamos que isso não tenha influenciado o pensamento dos sujeitos da pesquisa, que, a nosso ver, já possuem opinião formada a respeito do assunto. Acreditamos também que isso não impede que se esboce um retrato do pensamento dos professores de FLE. A observação atenta das respostas interessa-nos especialmente por suas representações indiretas, seus valores subjacentes.

Como mostram as porcentagens acima, quase todos acreditam ser a gramática parte integrante e, por isso mesmo, importante no ensino de LE. Porém, detendo-nos um pouco mais detalhadamente sobre essas afirmações, percebemos que cada um apresenta uma justificativa para a presença da gramática na sua rotina de ensino-aprendizagem. Enquanto se observam declarações como: “para compreender a estrutura da língua”; “para estruturar o pensamento”; “para compreender o funcionamento da língua”; “para se compreender o mecanismo da língua” – considerando a gramática como *descritiva*, cuja função é a da “metalinguagem” –, há outras como: “para se falar bem”; “para a expressão correta”; “ajudar na comunicação correta”; “aumentar a competência comunicativa dos alunos

e do professor”; “para que o aluno saiba como se diz, como diz e por que se diz assim”; “sem a gramática, os alunos não têm em que se apoiar”; “apoio fundamental para o aprendizado de uma língua” – colocando a gramática na sua função *normativa* ou *cultural*, embora por vezes admitindo ao mesmo tempo seu caráter descritivo (“por que se diz assim”). Outros ainda consideram-na “um mal necessário”; “integro-a a jogos, porém é preciso fazer exercícios de fixação”; “a gramática deve ser tratada de modo secundário”; “não faço gramática descritiva” – priorizando a comunicação, acreditando que a gramática não faz parte dela, porém, não a desprezando completamente. Há afirmações como: “necessária para se aprender ‘de verdade’”; “responsável pela unidade linguística, cultural etc.”; “importantíssima, inseparável da língua”; “fundamental para se estruturar o pensamento” – considerando-a como a espinha dorsal da língua, sem saber exatamente como e onde situá-la na estrutura da língua – ou então afirmações como: “Essencial para a aprendizagem do vocabulário, para a conversação, para se falar corretamente”; “Acredito na gramática interiorizada. Trabalho bastante a gramática sem dizer que é gramática”; “É a descrição da estrutura da nossa maneira de exprimir nossa experiência, da nossa visão de mundo” – que denotam uma visão um tanto nebulosa do que seja gramática, uma grande confusão entre léxico, norma, comunicação oral, cultura etc.

Segundo Fourgerouse (2001/2): “De plus, Il est évident que la grammaire fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue; en ce sens, enseignants et chercheurs éprouvent des difficultés à l’isoler dans une visée analytique”.

A visão da autora pode ilustrar de uma certa maneira o que de fato acontece entre professores de línguas. Mas, as “confusões” observadas nas declarações dos professores podem demonstrar também que, no ensino atual, tanto os métodos quanto os professores que deles fazem uso lançam mão de todos os recursos didáticos para que a aprendizagem se realize. E também que, cada vez mais, observamos um ecletismo de metodologia de ensino. Indo um pouco mais além, talvez possamos dizer que não existirá mais a era do método “Direto”, do “Comunicativo” etc., podendo o professor se utilizar da didática, da metodologia ou da teoria linguística que melhor lhe convier ou que melhor funcione no seu contexto de trabalho. Embora, no nosso entender, os professores devessem aceitar melhor a

gramática, aprofundando seu conhecimento sobre ela, para que ela não permaneça no âmbito da intuição, como mostra a pesquisa, e fazendo melhor uso dela.

Ao responderem sobre a metodologia empregada, os professores dizem também que os manuais de FLE apresentam uma gramática muito resumida, superficial, quando não confusa, e que são obrigados a acrescentar exercícios. E, de fato, em quase todas as respostas sobre a metodologia empregada – “faço esquemas no quadro”; “dou muitos exercícios de fixação”; “sistematizo no quadro”; “trabalho bastante” – percebe-se um trabalho, podemos dizer, exaustivo do professor na busca de exercícios complementares, o que faz com que o livro didático adotado seja um mero ponto de partida, de apoio ou uma diretriz da instituição onde ele trabalha. Mas, mesmo nestes casos, acreditamos que, se houvesse uma maior aceitação e, conseqüentemente, um lugar para a gramática, para que não se ouvissem mais frases do tipo: “trabalho bastante sem dizer que é gramática”; “introduzo a partir de jogos para torná-la mais atraente”; “aos poucos, não deve ser dada de modo forçado”; “o professor que defende a gramática é muito criticado”; “existe a ‘moda da linguística’ que não privilegia a gramática que é condenada”, muitos dos problemas poderiam ser evitados. Pois, como se vê, a gramática ainda ocupa lugar de excelência na didática das línguas.

Outra questão a ser discutida sobre o que foi levantado no parágrafo acima, relevante para todos os que se interessam pelo ensino-aprendizagem das línguas – sempre, é claro, com base nesta pesquisa –, é que todos os recursos adotados (textos, jogos, simulações de situações etc.) nada mais são do que simples pretextos para se chegar à gramática – foco primeiro da didática das línguas.

Quando perguntados sobre a representação que seus alunos têm da gramática, respondem em geral que: “Pensam que a gramática seja somente regras, acham-na muito difícil”; “acham difícil e cansativa, mas necessária”; “Têm necessidade de uma boa compreensão dela para adquirir fluência e saber o que eles falam”; “Detestam”; “Detestam se a gente diz *gramática* de modo formal”. A gramática aqui é apresentada como um “mal necessário” e, ao mesmo tempo, algo muito importante, porém difícil e complicado. Evidentemente essa representação é a dos professores, do modo como eles próprios veem a gramática, uma vez que respondem pelos alunos. Outras afirmações como: “Pedem a gramática”; “Não gostam quando o professor dá, mas se ele não dá pedem”; “pedem a gramática

descritiva”; “No início não gostam, mas depois, pedem” – demonstram que os professores e os alunos (segundo afirmam) sentem que o ensino-aprendizagem da LE só acontece de fato quando a gramática é explicitada, seja por meio de regras ou por meio de descrição. Sendo assim, procuram ministrá-la de forma suave, aos poucos, de maneira divertida, chegando mesmo a não dizer que se trata de gramática para não “assustá-los”. As atribuições “chata”; “difícil” etc. mostram uma visão da gramática com certeza somente *normativa*, em que se devem conhecer as regras para melhor se expressar. O fato, porém, de se apoiarem no conhecimento da gramática em LM para facilitar o aprendizado mostra a validade da gramática comparada. Note-se que alguns professores afirmam que os alunos aprendem a gramática do português através da gramática em francês, fazendo o caminho inverso, o da gramática *contrastiva* (que, aliás, quase todos fazem), e que, quando “os alunos” conseguem entender a gramática, começam a gostar dela e aí “pedem mais”. Alguns chegaram a dizer que o professor e o aluno aprendem juntos a gramática. Pode-se concluir daí que, para eles, o saber gramatical seja em LM, seja em LE, coloca a gramática como universal, cujo conhecimento permite entender o funcionamento de todas as línguas.

Alguns professores acreditam também que a repetição (muitos exercícios, repetição de frases etc.) ajuda a criar mecanismos para que o aluno não precise “pensar” antes de falar. Acreditam, dessa forma, que a memorização das estruturas também seja útil para a aprendizagem. Esse trabalho demonstra a importância que intuitivamente (já que isso não é explícito) atribuem à interiorização das normas gramaticais, o que se revela útil para se “falar bem” uma LE. Resta-nos perguntar se a “interiorização” da gramática é possível em ambiente artificial como em meio institucional em um país estrangeiro, e esta é uma das questões centrais desta tese. Sabemos também que a gramática intuitiva de um falante de LM não passa pela memorização de regras, mas pela vivência linguística desde a infância. Por outro lado, todos têm de concordar que o simples saber gramatical não garante a aprendizagem de uma língua, visto que até um analfabeto consegue se comunicar em LM.

Há, no entanto, quase unanimidade entre os professores em considerar a gramática entendida como *normativa* ou *descritiva* fundamental para a aprendizagem de uma língua. Creem mesmo que ela – e não a própria língua –

estrutura o pensamento, dá segurança e é até imprescindível para se chegar ao controle da língua. Essa crença que considera que a língua está intrinsecamente ligada à gramática, é uma visão um pouco distorcida de língua, pois desconsidera os outros componentes linguísticos e culturais que atuam no seu funcionamento.

A análise crítica da enquête revela que os estudos sobre a gramática devam ser estendidos da “gramática pela gramática” para o seu devido lugar na língua, além de se levar em conta a representação que cada um faz da gramática e os caminhos subjetivos que se percorrem para se chegar a ela. É importante se perguntar também se é somente por meio da gramática que se faz a descrição dos fenômenos e das relações linguísticas, uma vez que a gramática, seja ela descritiva ou normativa, por si só não consegue explicar todas as produções languageiras.

A pesquisa revelou também que ainda está muito arraigada a concepção mais tradicional da gramática que se confunde com a norma. Esse conceito prescritivo da gramática gera conflitos na formulação de conceitos individuais e na autonomia discursiva. Subsiste no sujeito sempre o medo de “errar”, que vai caracterizar o desconhecimento da língua, implicando assim questões sociais da linguagem.

Neste ponto cabe citar Neves (2002, p. 239): “realmente se tem de pôr em questão a validade da existência de uma atividade de ensino de gramática nas escolas.”

O que importa, também, a nosso ver, é esclarecer a função da gramática separando o que é do seu domínio, para que todos os que se dedicam ao ensino de línguas possam fazer uso dela de forma eficaz e natural.

A segunda pesquisa, a seguir, versa sobre perguntas a professores com respostas dirigidas. Nesse caso, poder-se-ia realizar um levantamento estatístico mais fiel das representações e concepções de professores e de alunos sobre a gramática.

3.4. A representação da gramática entre professores – respostas dirigidas

O questionário a seguir, como já anunciado, é parte da segunda enquête proposta. Participaram dela 13 professores de LEs (francês, inglês, alemão e espanhol), pertencentes a uma faculdade de tecnologia e a cursos extracurriculares,

sendo 6 deles da faculdade de tecnologia e 7 dos cursos extracurriculares. Neste caso, foi possível assinalar mais de uma resposta. Anotamos ao lado esquerdo de cada resposta, entre parênteses, o número de professores que a assinalou.

Pesquisa com professores de língua estrangeira:

I – Como você definiria a gramática?

- (8) a. É a descrição das regularidades internas da língua.
- (4) b. São fatos observados e generalizados.
- (5) c. É uma representação explicitada da maneira como se supõe que funcionam alguns elementos da língua.
- (4) d. É uma hipótese proposta pelos gramáticos sobre um mecanismo da língua.
- (5) e. É um pré-requisito para se falar bem e se escrever bem.
- (0) f. É uma fórmula que prescreve a ortografia correta da língua.
- (2) g. É o que governa nossos comportamentos de linguagem.

II – Em que grau você acha importante ensinar a gramática? Por quê?

- (6) a. Ela permite escrever e falar corretamente.
- (0) b. Ela serve para ensinar ortografia.
- (1) c. No início da aprendizagem ela quase não facilita a aquisição da L2.
- (1) d. Ela causa mais confusão do que facilita a aprendizagem.
- (4) e. Ela desenvolve a inteligência ou o rigor de raciocínio dos alunos.
- (3) f. Traz conhecimentos que fazem parte da formação geral.
- (6) g. Ela permite sensibilizar o aluno às diferenças linguísticas e culturais.
- (9) h. Através dela os alunos tomam maior consciência da língua que aprendem e da que eles já sabem.

III – Você não acha importante ensinar a gramática porque:

- (0) a. Não é necessária numa metodologia comunicativa.
- (2) b. O aluno não sabe gramática nem em língua materna.
- (0) c. Conversação é uma coisa, gramática, outra.

IV – Você sistematiza a gramática nas suas aulas?

- (7) a. Sim. Os alunos gostam de gramática.
- (0) b. Não. Os alunos não gostam de gramática.
- (6) c. Sim. Mas os alunos acham a gramática difícil.
- (1) d. Sim. Embora os alunos achem a gramática aborrecida.
- (3) e. Não sistematizo. Procuro introduzi-la “naturalmente”, por meio de outras estratégias.

V – Nas suas provas escritas existe sempre uma parte específica de gramática?

- (5) a. 75%
- (4) b. 50%
- (4) c. 25%
- (0) d. 0%

3.5. Análise dos resultados da pesquisa

Para a descrição dos resultados nos basearemos em questionários propostos por Germain e Séguin (1995) e Besse (1994), nos quais já havíamos nos inspirado para elaborar as perguntas, que foram também adaptadas à nossa realidade (Anexos A e B).

Embora tenham sido entrevistados apenas 13 professores, se compararmos com a pesquisa anterior, as respostas não nos surpreendem. A visão que os professores têm da gramática não difere muito do que se observou na enquete anterior. A concepção de gramática apenas como *normativa* prevalece sobre as outras. Mas as convicções de que a gramática estrutura o pensamento, a mistura entre gramática e outros elementos linguísticos e culturais, a concepção de que quando o aluno desvenda o grande enigma que é a gramática sente-se seguro e capaz e o gosto pela gramática de ambas as partes transparece nas respostas. Note-se que, neste caso, o perfil dos alunos e, conseqüentemente, dos docentes dos Centros de Línguas da Rede Pública (compostos na maioria por alunos

adolescentes), dos cursos Extracurriculares (compostos por alunos na maioria da terceira idade e por estudantes universitários ou já formados) e dos da faculdade de tecnologia (universitários em formação superior de tecnologia) é bem diversificado, mas as opiniões sobre ensino-aprendizagem em contextos e objetivos tão diferentes não direcionam a metodologia empregada. Logicamente é preciso considerar que o método de ensino (no caso, *Campus 1*), sendo o mesmo, pode fazer pressupor que contribua para uma formação de mentalidade dos seus usuários, mas não podemos afirmar que o manual utilizado direcione os pressupostos e condutas do professor.

As perguntas I e II são as que melhor ilustram as considerações sobre as representações da gramática. Já as perguntas III, IV e V são voltadas para o ensino da gramática, como ele se dá e qual espaço lhe é concedido nas aulas.

A maioria dos professores (8 dos 13 entrevistados) vê a gramática como *descritiva* (conforme atestam as questões I – a. 8; b. 4). Mas muitos (5 e 6 em 13), e talvez os mesmos que a veem como *descritiva*, veem-na também como *prescritiva* ou *normativa* (I – e. 5; II – a. 6). Não raro também são os que a veem no seu papel *construtivista/descritivo* (I – c. 5; d. 4). Muitos (6 e 9 em 13) a consideram *educativa* – papel não atribuído à gramática (II – g. 6; h.9), e também no papel *cognitivo/formativo* (II – e. 4; f. 3).

Que a gramática seja considerada como *normativa* ou *descritiva* é de se esperar, pelo conceito difundido mais tradicionalmente. Mas o inusitado é que ela seja vista como *formativa* e *educativa* pelo próprio sentido amplo dos termos. Se considerarmos que o caráter formativo e educativo da gramática passam, necessariamente, pelo aspecto *cognitivo* que implicaria, entre outras coisas, o “desenvolvimento da inteligência”, como foi colocado na questão II-e, e também questões linguísticas e culturais presentes na linguagem, como em *f*, *g* e *h*, temos, indo mais além, novas possibilidades de enfoque e uso da gramática. As respostas mostram claramente que através da língua podem-se observar questões culturais características de um povo. Mas certamente não é a gramática que nos permite perceber essas características. Eis aqui outra confusão relativa à concepção de gramática, como já defendida em capítulo anterior. Uma vez que se trata de ensino de LE e que todos sabemos dos valores socioculturais presentes na linguagem, provavelmente os professores chamam a atenção para essas questões, colocando-as como pertencentes ao âmbito da gramática.

Outro fato importante a ser levado em conta, e que também ficou evidenciado na pesquisa anterior, é o de que através da gramática em LE os alunos tomam maior consciência tanto da LE quanto da LM. Ou seja, os docentes (9 entre 13) acreditam que é possível se fazer o caminho contrário, o de aprender a LM por meio da gramática em LE. Então, o contraste que se faz entre línguas para o ensino é um caminho muito útil, quase que necessário, segundo as respostas, para se compreender os mecanismos das línguas em geral. É preciso salientar também que a gramática é considerada (por 4 entre 13) como disciplina lógica e que contribui para o desenvolvimento do raciocínio e da inteligência. Poder-se-ia depreender daí, estendendo-se um pouco a análise bastante subjetiva, que, para os professores, a gramática é considerada uma teoria que serve de instrumento por meio do qual se exercita o pensamento?

Segundo Germain e Séguin (1995), existe ainda uma concepção *mista*, termo usado por eles, em que se considera ainda a gramática como *normativa* (ela serve para falar e escrever bem) e *descritiva* (é a descrição das regularidades internas da língua) e, ao mesmo tempo, *construtivista* (desenvolve a inteligência, sensibiliza os alunos às diferenças linguísticas e culturais e possibilita maior consciência da língua que se aprende). Evidentemente, tais concepções mereceriam ser discutidas mais profundamente, uma vez que se apresentaram até mesmo intuitivamente nas respostas.

Mas o que é preciso observar, com base nos dados acima, é que parece haver uma mudança de comportamento e da representação sobre a gramática. O que antes acontecia, hoje não mais acontece: nenhum professor considera a *ortografia* como a própria gramática, ou então não dá muita importância a ela, visto que nenhum deles assinalou a resposta *II-f*. É possível também que, como a ortografia foi por muito tempo o símbolo da norma gramatical, os professores se neguem, por assim dizer, a aceitar essa imposição linguística, ou a “obedecer” a regras. Paradoxalmente, porém, ainda se comenta frequentemente que “fulano não sabe escrever”, ou mesmo quando o sujeito se caracteriza como “não conhecedor da língua ou da gramática”, são citados como exemplos erros ortográficos. Isso significa que ainda o conceito de boa grafia está intimamente ligado ao conceito de gramática, muitas vezes como único.

Passando-se às questões III, IV e V, em que se perguntou sobre a pedagogia propriamente dita da gramática, depreende-se que todos (13) acham importante ensinar a gramática, embora alguns afirmem que os alunos não sabem a gramática em LM. Isso talvez explique o número de respostas em III – b. 2. Pode ser que os professores em seu trabalho cotidiano, por terem de ensinar a gramática em LE, acabem ensinando a gramática de LM. O que soa também como certa “reclamação” por parte de alguns. Mas existe unanimidade entre eles de que se deve ensinar a gramática.

Pela questão IV, pode-se notar que todos acham necessário sistematizar a gramática, apesar de mostrarem na resposta e a estratégia que usam. O curioso é que a maioria deles (7 em 13) afirma que os alunos gostam de gramática. Alguns dizem que os alunos acham-na difícil, vários até acrescentaram nas respostas que utilizam quadros explicativos.

Conforme a resposta V, a maioria deles faz as suas provas com pelo menos 50% de questões específicas de gramática. Queremos crer aqui que se trate de questões sobre gramática normativa ou descritiva puras, conforme atestaram as concepções de gramática por eles expostas, uma vez que no questionário apresentado não foram colocados tipos de exercícios usados para a avaliação.

No entanto, 5 dos 13 entrevistados afirmaram que a gramática ocupa 75% das avaliações. Isso pode ser um sinal da concepção de que a gramática abarca todos os componentes linguísticos como foi observado acima neste capítulo. Convém levar-se em conta que a avaliação de questões gramaticais é muito mais precisa e pontual. Além do que as correções são visíveis tanto para o aluno quanto para o professor, que pode atribuir melhor “pontos” para “erros” e “acertos”, tornando-se assim as avaliações “documentais”, não tendo como ser questionadas. Mesmo quando o aluno pergunta “qual a matéria da prova”, é muito mais palpável designar itens gramaticais do que pedir que leiam e compreendam textos, por exemplo, ficando o aluno sem saber “o que estudar”.

A questão da avaliação deve ser vista com muito cuidado, porque é a partir da sua concepção que se estruturam as noções de “erro” e “acerto”, noções importantes quando se trata de saber linguístico. É a partir das avaliações, geralmente muito focadas na gramática, conforme observamos em nossa experiência cotidiana, e também nas respostas do questionário, que se observam as

discrepâncias entre o trabalho em classe do professor e as exigências nas avaliações.

Para concluir esta sequência do estudo, cito novamente Germain e Séguin:

chacun des trois enseignants interviewés paraît tiraillé entre, d'un côté, le désir de répondre aux besoins normatifs de la société – enseigner à bien parler et à bien écrire – et, d'un autre côté, l'incitation des chercheurs d'adopter une attitude scientifique, et donc non normative, vis-à-vis de la langue en général et de la grammaire en particulier. (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 198-199).

Parece ser esse o principal problema de todos os professores que apresentam uma postura um tanto insegura, como se estivessem à procura de uma linha para nortear seu trabalho didático, ou da receita que melhor funciona para a aquisição de LE.

Até este ponto, analisamos somente os pontos de vista dos professores. Consideramos importante também saber a opinião dos alunos sobre o lugar da gramática na aprendizagem das LEs.

Passaremos a seguir a outro capítulo desta parte, que consiste na análise da representação/concepção da gramática entre os alunos inquiridos. Por se tratar de alunos adultos e com bom nível de escolaridade, cremos que eles têm condições de avaliar e discutir sua própria aprendizagem.

3.6. A representação da gramática entre alunos – respostas dirigidas

Neste capítulo, foram entrevistados 81 alunos (todos responderam à enquête), sendo 28 dos cursos extracurriculares, 12 dos quais estão no nível VI, que corresponde ao Intermediário 1 (220 horas de francês), e 16 no nível III, correspondente ao Básico 2 (150 horas de francês). Os outros 53, da faculdade de tecnologia, correspondem, respectivamente, a 18 alunos do quarto semestre do curso Integral, o último do curso, nível Avançado (FOS); 19 do terceiro semestre do curso Noturno, cujo nível de aprendizagem é aproximadamente Básico 2; 16 do terceiro semestre do curso Integral, que corresponderia ao nível Intermediário 2.

As alternativas propostas basearam-se no questionário de Jean-Pierre Cuq (1996, p. 30-34), mas foram adaptadas por nós ao público selecionado (Anexo C). Os alunos pertencem a níveis de aprendizagem diversos, embora utilizem o mesmo

manual *Campus 1* (GIRARDET; PÉCHEUR, 2002), com exceção do quarto semestre Integral da faculdade de tecnologia, que já utiliza o *français.com* (manual voltado para o FOS).

O questionário com respostas dirigidas apresentado foi o que segue e as respostas, segundo o número de concepções, estão marcadas ao lado das alternativas propostas:

I – Você considera útil a gramática de língua estrangeira? Por quê?

- (43) a. Sim. É muito importante conhecer as regras de funcionamento de uma língua.
- (54) b. Sim. É ela que fornece as regras para se falar e se escrever corretamente.
- (37) c. Sim. Sem ela não é possível falar nem escrever bem.
- (1) d. Não. Não preciso dela para falar uma língua estrangeira.
- (0) e. Não. Não sei a gramática nem na minha língua materna.
- (0) f. Não. Conversação é uma coisa, gramática, outra.
- (0) g. Não. Para me comunicar não preciso de gramática.

II – Como você acha que a gramática deveria ser ensinada?

- (62) a. De maneira bem explícita, com regras, exemplos e muitos exercícios escritos.
- (2) b. De maneira superficial. Somente para que o aluno entenda os fatos linguísticos.
- (1) c. De maneira implícita, num texto sem sua sistematização.
- (48) d. Dentro de um texto, mas com a sistematização dos pontos em seguida.
- (0) e. Não é necessário ensiná-la.

III – Qual a sua atitude face à gramática no ensino de língua estrangeira?

- (43) a. Gosto de aprender gramática em língua estrangeira.
- (26) b. Gosto de aprender gramática em língua materna.
- (56) c. Acho importante saber a gramática.
- (1) d. Acho muito aborrecido aprender a gramática.
- (2) e. Acho-a muito difícil. Não consigo entendê-la.
- (13) f. A gramática francesa é muito difícil.

IV – O que você considera importante para aprender a gramática?

- (13) a. Saber as regras.
- (64) b. Fazer exercícios.
- (43) c. Ter muitos exemplos.
- (58) d. A explicação do professor.
- (25) e. As explicações do livro.

V – Você aprende melhor se:

- (49) a. O professor fazer a comparação entre a gramática de sua língua materna e a gramática do FLE.
- (38) b. O professor conhecer bem a gramática do FLE.
- (31) c. Você tiver um bom livro de gramática para estudar.
- (38) d. Você tiver um bom conhecimento de gramática em língua materna.

VI – Com relação ao seu livro didático de FLE:

- (3) a. A gramática que ele apresenta já é suficiente.
- (45) b. Falta um pouco mais de gramática.
- (19) c. A explicação que ele faz da gramática é satisfatória.
- (40) d. Sem o professor não dá para entender a gramática.

3.7. Análise dos resultados da pesquisa

Dentre os 81 alunos que participaram da pesquisa, todos responderam a todas as questões e nenhum dos estudantes aos quais foi perguntado se queriam participar da pesquisa se negou a fazê-lo. O que já significa, em princípio, que todos acham importante falar sobre gramática.

Observando-se atentamente as respostas, pode-se notar que todos consideram a gramática normativa fundamental para se aprender uma LE. Achem importante conhecer as regras de gramática não só para entender o funcionamento

de uma língua, como para poder falar e escrever bem. Nesse sentido, para eles, a gramática *normativa* é fundamental no ensino de LE.

Na pergunta II, a grande maioria pensa que se deva ensinar de maneira bem explícita, com conhecimento das regras, embora a maioria deles prefira a sistematização depois da apresentação de um texto. Interessante também é notar que os alunos “gostam” de aprender gramática, tanto em LE quanto em LM, acreditam ser importante saber a gramática, e só alguns acham-na difícil.

Na questão IV, paradoxalmente ao que foi respondido na questão I, poucos consideram importante saber as regras, em contrapartida, para a grande maioria é fundamental a explicação do professor, fazer muitos exercícios e ter muitos exemplos – que, acredito, venham por meio de frases, como acontece habitualmente.

Na questão V, temos a gramática contrastiva apresentando-se como a grande eleita para facilitar a aprendizagem, devendo o professor, para isso, conhecer a gramática não só em LE, como também em LM.

Por fim, existe uma parcela importante no julgamento da maneira como é tratada a gramática nos livros didáticos, insatisfatória e insuficiente, o que faz com que o professor seja o grande responsável pelo seu ensino-aprendizagem.

Os alunos acreditam ser importante a gramática *normativa/prescritiva* e o saber gramatical para se falar e escrever bem, implicando, nesse caso, uma visão não somente tradicional da gramática, como também socialmente discriminatória, quando “separam” o “falar bem” do “falar mal”. Quase todos são favoráveis ao ensino da gramática com regras, exercícios, exemplos e sistematizações. Açam também que o professor deve saber a gramática.

As discussões a respeito de ensino da gramática, ao que tudo indica, acontecem entre os professores e teóricos, porque, entre os alunos, a questão parece bem resolvida: a gramática é vista como normativa e, como toda teoria, facilita o aprendizado das LEs e LMs. Os alunos não só têm essa concepção da gramática, como também exigem que ela seja dada. Um bom curso de LE para eles, talvez seja aquele que sistematize muito bem a gramática.

Se tomarmos a representação da gramática entre os professores que a consideram basicamente descritiva e construtiva, apesar de também normativa, e que não raro veem-na primordialmente em seu aspecto cognitivo, instrumental e

cultural, atribuindo-lhe as funções educativa e formativa, percebemos a discrepância de representações entre alunos e professores.

Comparando-se com as respostas dadas pelos professores no primeiro questionário desta parte sobre a concepção que seus alunos têm da gramática, ou seja, do ponto de vista do professor, percebemos o desconhecimento do que pensam seus alunos sobre a gramática. Afirmações como “difícil”, “aborrecida”, “desnecessária” etc. não conferem com as respostas dadas acima. É claro que temos que considerar que o público (alunos) é diferente. Neste caso, trata-se de alunos de faculdade e com formação mais elevada, mas ficou evidente no primeiro questionário, não a visão de gramática dos alunos, mas a dos professores.

A que se devem esses diferentes conceitos? Em primeiro lugar, as representações da gramática declaradas pelos professores não se refletem no trabalho desenvolvido em seus cursos. Esse procedimento pedagógico, por assim dizer, incompatível demonstra que os professores não só recorrem à teoria para embasar as afirmações, o que lhes confere fidedignidade, mas também, como afirmam os teóricos, ensinam como aprenderam, porque é assim que cada um acredita que pode facilitar a aprendizagem, daí a importância dada à representação sobre a gramática. As crenças e as formações do passado têm um papel fundamental no ensino-aprendizagem e provocam tais discrepâncias entre as experiências e as novas teorias.

E, se por um lado tanto professores quanto alunos acreditam na indução, todos desejam saber as regras de gramática. A gramática representa a segurança para se falar e se escrever bem. E, quando se trata de se expressar em LE, todos pretendem eliminar as “marcas de estrangeirice” indesejáveis, o que permite melhor integração social. Poderíamos discorrer sobre o caráter social da linguagem como formador de opinião ou como marco de direção do ensino, mas este não é o propósito deste trabalho.

Para concluir este capítulo, penso que devemos repensar (ainda mais) o ensino da gramática, desta vez como *normativa* e *descritiva*, visto que ela nunca saiu de cena, que é assim considerada por quase todos os professores em todos os cursos e, principalmente, porque é muito requisitada pelos alunos. Parece que os professores relutam em admitir o caráter *prescritivo* ou, como bem denomina Besse, *jurídico* da gramática, mas em contrapartida utilizam-na amplamente.

Após refletirmos sobre as pesquisas realizadas por meio de questionários, resta-nos discutir as práticas de ensino realizadas em salas de aulas com o público entrevistado e o mesmo manual utilizado (*Campus 1*).

3.8. Práticas de ensino/propostas metodológicas

Os professores sujeitos de análise lecionam na mesma faculdade de tecnologia e no curso extracurricular, participantes da investigação nos capítulos anteriores.

A pesquisa constará de observações de aulas, num total de seis sessões, sendo quatro delas com um professor de FLE da faculdade de tecnologia e duas outras com um professor de FLE do curso extracurricular. Infelizmente, não foi possível observar as aulas de gramática referentes ao ponto selecionado nos manuais para análise na Parte 2 deste trabalho, o que tornaria mais interessante a pesquisa. Apenas uma das aulas coincidiu com o ponto sobre *pronomes com função de objetos diretos e indiretos*. Mas a atividade não deixa de ser pertinente ao estudo sobre a gramática no ensino-aprendizagem de FLE.

Por razões compreensíveis e que não vêm ao caso, não é necessário mencionar os nomes dos professores, nem tampouco as datas das observações, uma vez que, como não se trata de aulas sequenciais e sendo cada sessão de duas ou três horas, portanto com tempo suficiente para a conclusão do ponto gramatical, os dias em que aconteceram não fazem diferença. O que nos interessa particularmente é o tratamento dado à gramática na prática de ensino.

As turmas compunham-se de 3.º semestre (nível Básico 2) noturno de francês da faculdade de tecnologia e de Francês III do curso extracurricular, classes equivalentes, portanto, em nível de aprendizagem.

3.9. Descrição das aulas

Começarei mostrando o trabalho do professor da faculdade de tecnologia a cujas aulas assisti primeiro. O professor ministra as aulas sempre em francês, mas quase sempre traduzindo em seguida. Algumas vezes, porém, insiste em não fazer a

tradução, preferindo apelar para outros recursos como sinônimos, gestos ou posturas semelhantes.

A primeira das quatro aulas começou com a correção de vários exercícios sobre o *passé composé* que haviam sido distribuídos aos alunos em aula anterior. Esses exercícios eram fotocópias de um livro não adotado no curso, mostrando que o professor buscou apoio em outros materiais. Nessas folhas distribuídas, havia três quadros explicativos. O primeiro trazia o verbo *avoir* formando o *passé composé* com alguns verbos, o segundo, o verbo *être* formando o *passé composé* com outros e o terceiro era apresentado em *passé composé*, mas com verbos pronominais. Todos os quadros vinham acompanhados das devidas metalinguagens acima ou abaixo deles.

Os exercícios compunham-se de: completar os espaços em quadros; classificar, em quadro, verbos usados com auxiliar *être* ou *avoir*; classificar os verbos segundo suas conjugações, também em quadro; classificar os verbos, encontrando seu infinitivo a partir dos particípios, também em quadro; completar as frases com o auxiliar *avoir* e com o *être*; completar com os auxiliares misturados; escrever no *passé composé* os verbos que estavam no infinitivo entre parênteses nas formas afirmativas e negativas; escrever as frases com verbos no infinitivo no *passé composé* forma interrogativa e passar um texto para o *passé composé*.

O professor salienta que a aula é de revisão e de correção de exercícios.

Começando a correção, o professor pede às vezes a cada aluno que responda a uma frase do exercício, às vezes a todos os alunos. Escreve inicialmente as respostas no quadro. Insiste na correção das pronúncias. Ao que tudo indica, os alunos conhecem bem o vocabulário, fizeram os exercícios e sabem fazê-los. Após cada exercício, o professor pede aos alunos que repitam as frases, o que mostra a importância que ele dá à fixação das construções das frases e à correção das pronúncias.

A segunda aula tratou do ponto gramatical *partitif*. Desta vez o professor segue a lição do manual adotado. Existe no início da lição uma receita de uma bebida latina. O professor começa por explicar os ingredientes – que vêm precedidos de *partitifs*, pedindo à classe que repita em seguida cada componente da receita. Solicita a um aluno que leia o texto e pergunta à classe por que existe *du*, *de la*, *de l'* antes das palavras e então nomeia os *partitifs*. Mostra as diferenças entre

artigos definidos, indefinidos e *partitifs* colocados em uma mesma frase, trocados diante do substantivo masculino e explica que os *partitifs* são usados quando há uma *quantidade não expressa*. Exemplos: *Je mange le pain, Je mange un pain, Je mange du pain*. Uma aluna pergunta sobre o feminino. O professor muda o substantivo da frase para o feminino (*viande*) e diz: *de la*. O professor pergunta como seria o plural e o diz a seguir. Depois, ele lê o quadro de gramática da lição, insistindo na definição proposta de quantidade não expressa, fazendo a oposição entre (quantidade) definida/não definida conforme o quadro, citando os determinantes das frases do quadro e traduzindo os desconhecidos dos alunos. Explica a seguir a forma negativa com *de*. Mostra a diferença de uso com verbos de apreciação (sem *partitif*). Faz a seguir os exercícios do manual junto com os alunos e pede a eles que façam os exercícios da *Grammaire Progressive du Français* (livro de exercícios adotado na faculdade).

A terceira aula foi subsequente, constou, portanto, de correção dos exercícios sobre *partitifs*. O professor corrigiu algumas frases, fazendo cada aluno ler a sua resposta. Depois, pediu aos alunos que dissessem o que haviam comido (utilizaram então o *passé composé* e os *partitifs*), acrescentando vocabulário aos alunos, fazendo uma pequena discussão a respeito das preferências alimentares, ensinando sempre palavras novas e escrevendo-as na lousa. A aula girou quase exclusivamente em torno da aquisição de vocabulário.

A quarta aula foi sobre o *imparfait*. O professor inicia a aula perguntando aos alunos quais tempos de verbos já conhecem. Os alunos citam o presente do indicativo e então o professor aproveita para pedir-lhes que conjuguem os verbos e insiste na primeira pessoa do plural (de onde se forma o imperfeito). Continuando, o professor pergunta, fora o presente, quais outros tempos eles conhecem. Os alunos citam o *passé composé* e o professor aproveita para fazer a revisão desse tempo perguntando sobre a formação, o uso dos auxiliares e pedindo aos alunos individualmente que façam frases com diferentes verbos no *passé composé*. Em caso de erro, pergunta à classe como seria o correto. Em seguida, pergunta aos alunos que tempo do futuro conhecem. Eles mencionam então o *futur proche*. São feitas algumas frases com esse tempo e o professor aproveita para dizer que “hoje vamos ver o imperfeito”. Continuando, diz que antes de saber “para que serve” (à *quoi ça sert*) o imperfeito, vai dar a sua formação. Diz como se forma o tempo (a

partir da primeira pessoa do plural do presente do indicativo) acrescido das terminações... Pede à classe que conjugue outros verbos com a terminação do imperfeito e explica que o único verbo que não segue a regra é o verbo *être* e o *ensina*. Se algum aluno pergunta o significado de um verbo, o professor devolve a pergunta à classe para ver se alguém sabe, mas traduz a seguir. Mesmo à medida que vai explicando em francês, vai traduzindo em seguida. Logo após, pergunta à classe como é o imperfeito em português. Os alunos respondem e então ele mostra o uso do imperfeito em ações habituais, cita exemplos do tipo: *aujourd'hui je ne fais pas de sport, mais quand j'étais petit, je faisais du sport*, mostrando a duração e a oposição entre passado e presente, imperfeito e presente. A seguir, pede aos alunos que abram o livro na lição correspondente, que apresenta fotos de décadas anteriores (1960, 1970, 1980), pergunta aos alunos o que veem e depois pergunta como eram as coisas naquele tempo. Os alunos respondem, ele reforça as descrições usando o imperfeito e finalmente incita os alunos a fazerem cada um uma frase sobre o seu passado. Propõe como dever os exercícios da própria lição e anuncia o que será feito na próxima aula: a oposição entre o *passé composé* e o *imparfait*.

Nesta aula, em um aspecto, o professor pareceu seguir a orientação do livro didático ao deixar para a próxima aula a oposição entre os dois tempos do passado procurando enfatizar o valor do imperfeito. Mas, por sua conta, fez a oposição entre o presente e o imperfeito. E também não se utilizou de material suplementar.

A quinta aula do curso extracurricular versou sobre a correção de um exercício de apoio fornecido aos alunos pelo professor. Trata-se de um jogo, o “jogo da velha”, que deveria ser completado por pronomes COD que preencheriam lacunas das frases escritas ao lado. As respostas eram dadas pelos alunos divididos em grupos e, se corretas, iam preenchendo o quadro do jogo. Essa atividade tornou a aula muito animada. Segundo o professor, essa aula seria de retomada da anterior a título de revisão. Curioso foi que, num dado momento, uma aluna perguntou por que na mesma frase usou-se ora um pronome (*en*), ora outro (*les*) na substituição da palavra *tomates*: *Elle a acheté des tomates et elle a épluché les tomates*. O professor nos pediu então que explicasse o porquê dos diferentes usos, uma vez que a aluna não havia entendido muito bem a sua explicação. Nós os explicamos através das palavras que os regiam, que aliás é o modo como explicamos todos os

pronomes complementos, e também lembramos o uso do pronome *en* e que tipos de complementos ele substitui. Com essa sistematização essencialmente gramatical, a aluna conseguiu entender e ficar satisfeita com a explicação. Foram trabalhados os pronomes complementos que deveriam ser usados em respostas a perguntas, num tipo de exercício dialógico, mais contextualizado. A segunda parte da aula foi sobre o *futur simple* ou futuro do presente. O professor pede inicialmente aos alunos que contem seu último fim de semana. Depois, pede aos alunos que se reúnam em duplas para fazerem projetos para o próximo fim de semana. As frases construídas com verbos no *futur proche* são escritas pelo professor na lousa, como por exemplo: *Je vais au théâtre, Hilda va à la plage, Camille va se marier*. Chama a atenção dos alunos a seguir para o uso desse tempo (*futur proche*), que é mais usado na linguagem oral, e diz que esse não é o único tempo existente para se falar no futuro. Pergunta então que outros tempos podem ser usados para o futuro. Os alunos citam o *presente* com sentido de futuro. O professor escreve os exemplos na lousa. Só então o professor fala do *futur simple*. Mostra a sua formação dizendo que é como em português, mostra verbos irregulares cuja raiz é diferente, mas cuja terminação é a mesma, assinala a diferença de pronúncia entre esse tempo e o *conditionnel*, cuja formação é a mesma. Em seguida, coloca frases na lousa que destacam o valor do uso do *futur simple*, valor *preciso*, *durativo* e na *repetição* da ação e cita exemplos: *Elle arrivera le 25 décembre, Nous passerons nos vacances à Paris, Tous les matins tu feras 1 heure de gymnastique*.

Em seguida, o professor distribui duas folhas de exercícios de apoio trazidas por ele que contêm quadros com espaços em branco a serem completados. Esses quadros possuem nomes próprios acima com perguntas ao lado de cada linha tais como: *Que mês?*, *Quanto tempo?*, *Que país?*, *Que meio de transporte?*... E os espaços a serem preenchidos correspondem cada vez a uma dessas respostas. Com isso são construídas frases completas. A seguir, o professor pergunta: *O que fará Thierry?* E vinha então a resposta. O professor escreve na lousa os verbos utilizados no futuro. Como lição de casa, os alunos deverão fazer frases com projetos futuros.

Como se pode notar, o professor também faz uso de material complementar para ensinar a gramática e, nessa aula pelo menos, não foi usado o livro adotado. Note-se também que ambos os professores usam estratégias mais “divertidas” para

ensinar a gramática. Comentaremos a seguir as observações sempre confrontando as propostas do manual e a didática adotada pelos professores.

Não cabe neste trabalho julgar a didática utilizada pelos professores, mas sim, a ênfase dada aos pontos gramaticais e a forma como são trabalhados. Pela descrição das aulas, pode-se perceber que a gramática é trabalhada exaustiva e sistematicamente.

3.10. Relação entre a apresentação da gramática nos manuais e a prática de ensino

Como pudemos observar, o acréscimo de material e a metodologia usada pelos professores sugerem as grandes diferenças existentes entre as propostas do manual de aprendizagem e a prática efetiva do ensino da gramática ou, melhor dizendo, de alguns pontos gramaticais.

A partir das observações, ficou evidenciado o recurso a materiais de apoio para complementar o ensino-aprendizagem, fato que demonstra sem sombra de dúvida a insuficiência ou as falhas dos manuais. Pode-se concluir também que esse acréscimo de material didático com intenção de reforçar o ponto apresentado significa provavelmente a importância atribuída pelo professor à apreensão da gramática. Consideramos pertinente declarar que, segundo nossa experiência, é prática comum entre os professores complementar suas aulas de gramática com material suplementar, normalmente com exercícios retirados de outras fontes.

Se compararmos as respostas dadas na enquete, veremos a discrepância entre o que se declara como metodologia de ensino e o que na realidade é feito em sala de aula. Embora a grande maioria dos professores entrevistados tenha afirmado que introduz a gramática por meio de texto, não é o que acontece na prática. Percebe-se que há a abordagem direta da gramática por meio de sistematização, de insistência sobre as regras e do uso da metalinguagem antes mesmo de se tentar fazer uma gramática indutiva. Embora os professores não anunciem claramente de qual ponto vão tratar.

Acredito ser necessário, a fim de clarear as constatações, separar as aulas dos dois professores. Chamarei de professor 1 (da faculdade de tecnologia) aquele

cujo trabalho foi descrito primeiro e, o outro, de professor 2 (do curso extracurricular).

O professor 1 deixa transparecer algumas crenças que elenco a seguir. Inicialmente, a de que para comunicar-se em FLE os aprendizes precisam conhecer os fatos formais da língua. Para comprovar tal afirmação, baseamo-nos na maneira como ele insiste na correção da pronúncia e faz a repetição das frases já corrigidas. Nota-se também sua prática alicerçada na abordagem de gramática e tradução, pois ele traduz todas as frases e quase tudo o que fala em francês, especialmente o vocabulário novo. Percebe-se também a ideia de que o ensino da gramática é imprescindível nas aulas de FLE e que aprender LE significa aprender suas regras gramaticais, dada a insistência com que a enfatiza, seja pela repetição das mesmas, seja pelo número de exercícios extras fornecidos. Para confirmar nossas deduções, citamos Vigner:

Le principe de répétition d'une performance, qui caractérise l'exercice, répond à un double objectif: d'un point de vue pédagogique, permettre à l'apprenant de se familiariser avec la tâche; d'un point de vue linguistique, créer chez l'apprenant des habitudes, conformément aux normes de cette langue. (VIGNER, 2004, p. 109).

O saber visado é o produto final, ou seja, a gramática. Outro ponto que deve ser focalizado é o do privilégio do léxico, que foi amplamente explorado na segunda aula, embora descontextualizado (de um texto, por exemplo), ligado somente ao tema da aula (alimentos). O professor não fixa sua atenção na contextualização do vocabulário, visto não inseri-lo em nenhuma outra situação, perdendo-se o foco da aula, que seria o reemprego do *partitif* com nomes de alimentos, neste caso.

Não percebemos um lugar especial reservado aos alunos, que lhes permitisse fazer a transferência dos pontos abordados, a não ser quando arguidos ou quando apresentavam suas próprias dúvidas, uma vez que não houve estímulo à produção dos aprendizes, que eram incitados somente a responder aos exercícios.

Como metodologia de aquisição, creio ser a repetição a mais utilizada, tanto para a memorização de vocabulário, domínio do ponto de gramática quanto para a melhoria da pronúncia. A gramática visada é a da frase, mas acredito que não foi possível ao aluno perceber o uso dessas frases em outros contextos.

A interação professor/aluno permanece em um nível tradicional, em que o professor atua muito mais que o aluno, contrariando as propostas da AC atuais e as do manual (*Campus*) utilizado.

Quanto ao professor 2, percebe-se um perfil um pouco diferente, embora o ensino também esteja voltado para o produto final que é *ensinar a gramática*. Os métodos de abordagem adotados visam a desenvolver a gramática *indutiva*. As estratégias utilizadas para isso refletem essa intenção. Quando, antes de explicitar o ponto gramatical visado (o *futur simple*), o professor pede aos alunos que contem seu fim de semana passado para, em seguida, escreverem seus planos para o próximo, sensibiliza-os para a oposição entre passado e futuro, mostrando o aspecto dos tempos sem explicitá-los. Partindo dessa abordagem, pode-se dizer que a aula se torna mais dinâmica e participativa.

A gramática visada também é trabalhada por meio de frases descontextualizadas, fazendo parte somente do tema da aula. A maior contextualização dos pontos visados nas aulas se deu por meio do exercício de perguntas/respostas, portanto sob forma dialógica, apesar de as réplicas não comporem uma “cena” por assim dizer, mas se encontrarem soltas, sem ligação umas com as outras.

Mesmo o exercício distribuído aos alunos, sob forma aproximada de um “quebra-cabeça”, propunha como resultado a formação de frases completas, independentes, relacionadas somente ao tema gramatical (futuro). Para o exercício de *pronomes complementos*, foi utilizada a mesma estratégia objetivando uma vez mais a formação de frases bem construídas gramaticalmente. O foco do ensino-aprendizagem neste caso também continua sendo a gramática, o que embasa a crença de que para se comunicar é preciso conhecer aspectos gramaticais da língua.

As propostas da AC que preconizam que “a língua deve ser vista como instrumento de comunicação e que a gramática aparece dentro das competências linguísticas e representa somente um dos aspectos da comunicação” não foram respeitadas em nenhum dos dois casos. Como afirmam os teóricos, é preciso conhecer não somente as regras da língua, mas também as regras de emprego, a situação e a intenção de comunicação. Se não houver a oportunidade de reutilização

do que foi aprendido, o aluno não percebe e muito menos interioriza os mecanismos e as construções da língua.

Para ilustrar nossas constatações, apresentamos as afirmações de Germain e Séguin:

Les entrevues permettent de mettre en évidence l'hiatus énorme qui paraît exister entre les conceptions de grammaire que se font les enseignants de langue interrogés et ce qu'on trouve couramment dans les écrits sur le sujet. Les convictions ou représentations des enseignants sont, de loin, beaucoup plus complexes et diversifiées que le discours des théoriciens sur le sujet. C'est que chaque enseignant paraît beaucoup plus marqué, dans ses croyances grammaticales, par sa formation et par son propre passé ou par son expérience (comme étudiant, autrefois) que par les théories actuelles qui circulent dans le domaine. (GERMAIN; SÉGUIN, 1995, p. 189):

Deve-se também considerar que o contexto profissional determina as não consonâncias entre as representações dos professores e suas ações, influenciadas pelo meio a que estão expostos. As limitações podem ser de toda ordem (temporais, programáticas, ideológicas, sociais etc.) e, é claro, direcionam de certa forma o trabalho do professor, que, além desses fatores, está sujeito como ser humano a outras questões de ordem pessoal.

A incompatibilidade entre as representações e as ações dos professores deve-se também, com base na citação de Vigner (2004), ao fato de que ele ensina como supõe que se aprende melhor, talvez com base na própria experiência, não levando muito em conta, pelo menos em sala de aula, o que determinam as teorias.

Por outro lado, se considerarmos o que desejam os alunos da nossa pesquisa ou como veem a aprendizagem de LE, temos que ensinar a gramática de forma clara, sistemática e quase exaustiva. A representação que os alunos fazem da gramática evidentemente também norteia as ações do professor. Essa representação quase estritamente *normativa* e um pouco *descritiva* talvez se deva, primeiramente, a como eles sempre aprenderam e, depois, à segurança que fornece o “instrumento gramática” de que podem fazer uso quando necessário.

Para concluir esta última parte do trabalho, gostaríamos de chamar a atenção para a importância que tanto professores quanto alunos conferem à gramática, embora muitas vezes não declaradamente, especialmente quando são perguntados sobre metodologia de ensino. Ela nunca é mencionada como alvo na aprendizagem seja pelos manuais didáticos ou pelos professores. Mas como podemos notar

claramente é ela, mais do que outras teorias linguísticas, que é priorizada. A noção ou concepção de gramática explicitada não coincide com a prática em nenhuma das camadas do ensino-aprendizagem analisadas. Lança-se mão, é verdade, de recursos de todas as metodologias de todos os tempos – tradução, criação de mecanismos, não tradução expressa, exercícios estruturais, prioridade do léxico, metalinguagem, descrição de regularidades, foco na forma, foco no sentido, análise semântica, análise sintática etc. – a fim de se atingir o que esta investigação demonstrou ser o objetivo maior, o da aprendizagem da gramática, mostrando a crença de que é ela a grande responsável pela aprendizagem de LE. Contudo, deve-se observar que, embora seja reservado à gramática um lugar importante na prática de ensino e na aprendizagem, permanece a impressão de que ela nunca é aprendida satisfatoriamente. Talvez se deva dar um tratamento diferente a ela, destinando-lhe principalmente um lugar adequado não somente nas aulas, como pode ser observado, mas principalmente nos métodos de ensino. E, uma vez que não se pode negar sua importância e força, por que não lhe reservar o espaço e tratamento merecido e esperado tanto por alunos quanto por professores?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste trabalho teve a intenção de mostrar não só a importância, como também a necessidade do uso da gramática, mais do que em outra concepção, como *normativa* e *descritiva*, para a aprendizagem de LE, no nosso caso, o francês, quando realizada em ambiente institucional e em país estrangeiro.

A exaustiva investigação pode comprovar inicialmente que a gramática *normativa*, que propõe regular a manifestação primária e talvez a mais importante dos homens, a capacidade da linguagem expressa pela língua, geralmente não é vista com bons olhos. Há um consenso de que, se a comunicação é possível sem o conhecimento das normas gramaticais, por que estudá-las? Mas é claro que não é porque conhecemos as regras de gramática que podemos falar uma língua, nem o contrário, isto é, o seu não conhecimento não nos impede de nos expressar nem mesmo em LM. Por essas razões, compreendemos que se torna mais difícil perceber a importância da gramática no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente das estrangeiras.

Todos os aprendizes de LE desejam se expressar “como os nativos do país em questão”, sem sotaques ou marcas de “estrangeirismo”. Desse modo, as regras de gramática seriam a última instância do aprendizado da LE, pois toda língua concebida como viva e dinâmica estará bem distante de regras que a policiam. Não é raro ouvirem-se afirmações, entre os aprendizes, como “eu quero falar a LE, eu não quero saber a gramática dessa língua”. Essa concepção faz-nos pensar também que existe um consenso de que a gramática só regula a escrita e não a oralidade. Porém, como descreve Charaudeau (1992), “Le langage est donc à la fois *sens, expression et communication* [...] Une ‘grammaire du sens et de l’expression’ doit donc s’intéresser à décrire les faits de langage en fonction”.

Não podemos nos esquecer também do outro nome que se dá à gramática normativa – a “norma culta”. Essa classificação separa por princípio os conhecedores das normas dos não conhecedores, os “cultos” dos “não cultos”. Talvez fosse interessante eliminar essa nomenclatura, uma vez que ela se apresenta de antemão como discriminatória e arrogante.

Acontece que “ensinar gramática costuma ser entendido como ensinar regras para usar bem a língua” (MUSSALIN; BENTES, 2001). E esse conceito é o que perdura e faz com que a gramática seja vista como inútil, aborrecida e, o que é pior, inacessível. É evidente que, se quisermos ensinar uma língua por meio de suas regras, não obteremos grandes resultados. Seria como ensinar o raciocínio matemático somente através das regras e fazendo com que sejam decoradas. Ou então pretender que todos os comportamentos sociais sejam aprendidos pelo conhecimento de cor das leis do código civil.

O uso da língua fatalmente vai modificar as suas normas. Às vezes, o que não era aceito nas interações linguísticas antigamente passa a ser aceito normalmente, até como regra. As evoluções da sociedade em todos os sentidos geram mudanças contra as quais não se pode fazer nada. Isso é um fato que provoca discussões intermináveis. Porém, as normas básicas de construção das línguas se mantêm pouco alteradas. A prova disso é que as reformas das línguas acontecem em espaços de tempo bem longos e, para que ocorram, é necessário que todos os países falantes dessa língua se reúnam para entrar em acordo. Ainda assim, as modificações são pouco significativas: alguns acentos retirados ou mudanças ortográficas que quase não interferem na formação do sentido. Normalmente, as reformas são de ordem ortográfica. A sintaxe da língua permanece a mesma. Mas é a sintaxe que organiza ou representa o pensamento ou o “modo de pensar” de um povo. As categorias gramaticais, pelas suas próprias designações, foram nomeadas a partir de suas funções, não linguísticas, mas de pensamento. Por exemplo, um complemento, seja ele de que termo for, completa o sentido, refinando um pensamento.

Quando se fala em gramática descritiva, porém, admite-se que ela dá conta das variações linguísticas que permitem uma flexibilidade maior na aceitação dos usos. Essa flexibilidade vê com outros olhos a noção de padrão e, conseqüentemente de erro, o que não quer dizer que os erros não existam nessa concepção. Por exemplo, se um uso é considerado não sistemático, ele pode ser visto como “inadequado”, o que, no nosso entender, nada mais é do que uma atenuação do julgamento pela troca de vocábulo (de erro para inadequação ou desvio). Os usos inadequados de concordâncias, por exemplo, como nos casos de “a gente fomos”, segundo Possenti (1999), diferem de usos como “uma menino”, que

seriam considerados erros, que só poderiam ocorrer por engano pelo falante. Esses casos, conforme mencionei acima, dizem respeito a outros problemas de ordem mental, que como já dissemos não nos compete analisar. Deve-se ressaltar, no entanto, que usos de trocas de gêneros de artigos são muito frequentes em estrangeiros que ainda não dominam a LE. Como deverá então um professor de LE avaliar o aluno que ainda não domina a língua de estudo, em caso de uma produção desse tipo? Como erro? Não seria essa, então, apenas uma questão de nomeação (erro, inadequação, desvio)? Não me parece que essas questões sejam do âmbito da gramática, se concebida como normativa ou descritiva. Ao corrigir um trabalho de um aluno, nenhum professor se pergunta se deve fazê-lo segundo qual gramática.

Reforçamos a convicção de que é preciso melhor definir algumas questões linguísticas que parecem confundir tanto professores quanto alunos. Esclarecer as diferenças entre norma, língua falada, língua escrita, registro, regionalismo, códigos de determinados grupos, adequações contextuais, linguagem profissional, chavões profissionais, licenças poéticas, códigos sociais e culturais parece-nos de suma importância para não se atribuir tudo o que não corresponde a usos adequados à gramática. Se não, ela continuará sendo a grande repressora e o “bicho-papão” de todos os que não se sentem seguros em qualquer um dos tipos de linguagem fora do seu domínio, seja ela formal ou informal.

Se a gramática faz parte do próprio funcionamento da língua, ela não é uma teorização independente ou externa à língua, mas funciona como instrumento de compreensão ou explicação e não de rejeição da prática.

A gramática regulamenta e descreve o que pode ser considerado “correto” nas atividades linguísticas, não em todas as linguagens. Em se tratando somente de uso da língua, certas variações são perfeitamente cabíveis justamente porque produzem sentido dentro de determinados contextos. Para Possenti (1999), pode ser considerado “erro” o que não ocorre sistematicamente na língua em nenhuma de suas variedades (ou contextos). Essa afirmação indica que o conceito de “erro” não existe somente dentro da “norma culta”, mas também em outras produções que não permitem certos usos.

Esse uso multifacetado da linguagem realmente suscita reflexões que questionam toda organização de língua que se possa conceber. Parece que, com a “subversão” tão frequente das normas, a língua se faz mais pelas exceções que

pelas regras. Se pensarmos dessa maneira, estamos concordando com o fato de que as constantes interferências de ordem cultural, econômica e social modificam as regras a todo o momento. Mas isso não acontece. A prova disso é que podemos nos basear em gramáticas de referência pautadas sobre as normas para esclarecer várias dúvidas de ordem linguística, o que nos obriga a reconhecer sua validade.

O conhecimento das normas da gramática proporciona segurança em todas as línguas, já que a gramática é o instrumento que permite aprender uma LE fora do contexto social em que é usada. Por isso, ela se mostra geralmente muito útil para o aprendizado das LEs, até mesmo as de origem diferente da do aprendiz.

Indiscutivelmente, é preciso recorrer à norma gramatical na didática das línguas, uma vez que as regras de construção sintática e a própria nomenclatura de classificação dos fenômenos linguísticos estabelecem formas confiáveis e seguras de utilização de uma língua, mostrando seu funcionamento básico, sua estrutura fundamental.

Há que se perguntar se outros aspectos da linguagem, como o léxico, a fonologia e a própria fonética, por descreverem a oralidade e estarem sujeitos a tantas variações regionais e situacionais, devem ser do âmbito da gramática normativa. Talvez se devam fixar claramente os limites de sua competência.

Com relação aos professores, cabe a eles primeiramente conhecer a gramática para fazer um bom uso dela e mostrar essas diferenças de situações e domínios para melhor definir o que seja gramática e qual sua verdadeira função, para a partir daí mostrar que a gramática pode ser de grande auxílio na compreensão e expressão em uma língua, ou seja, para a aprendizagem dessa língua.

Não acreditamos tampouco que a demanda por parte dos alunos para que se ensine a gramática e o reconhecimento de que o saber gramatical é necessário, defendido também pelos professores, como comprovaram as pesquisas, sejam apenas um hábito criado pelas escolas que acreditam que se ensina LM ou LE por meio da gramática. Acreditamos, sim, que essa demanda provém da comprovação da necessidade de conhecimento gramatical para um aprendizado realmente satisfatório. Ora, se tanto os alunos quanto os professores defendem o ensino da gramática, não deve ser sem razão.

Como pudemos observar, à medida que evoluem os estudos linguísticos, torna-se preponderante o estudo da gramática. No mínimo, deveríamos reconhecer que a morfossintaxe ainda está presente em quase todos os níveis de ensino das línguas (maternas ou estrangeiras).

Sendo assim, temos a convicção de que a gramática pode e deve permanecer no seu papel de teorizar e explicar a língua, papel esse que ela vem desempenhando há séculos com muita competência.

Por isso, não podemos falar de “retorno” da gramática, pois ela nunca se retirou realmente do ensino-aprendizagem. Alguns professores ou métodos tentaram bani-la, pelo visto, sem sucesso, já que ela continua cada vez mais forte e presente.

Seria o caso de nos perguntarmos se toda a tipologia gramatical acrescentou algo realmente significativo ao que a gramática já vinha cumprindo ou apenas complicou mais a sua delimitação. No nosso ponto de vista, todas as gramáticas nada mais são do que o desmembramento de uma só, criadas talvez com a intenção de facilitar seu conhecimento. Mas esses recortes revelam-se como adaptações segundo as conveniências das situações de ensino-aprendizagem. A própria “interiorização da gramática” (nomenclatura dada à aquisição de uma LE), na realidade, como atestaram nossas pesquisas, como comprova nossa experiência didática e como defende Chomsky, não acontece de fato e satisfatoriamente entre adultos, por isso não podemos falar em aquisição e sim em aprendizagem. Acreditamos que um adulto que aprende uma LE nunca será realmente bilíngue como os métodos e as escolas apregoam ou pretendem conseguir. Eliminar as marcas de estrangeirismo de um adulto ou, mais especificamente, da gramática interiorizada que ele possui e interiorizar a gramática estrangeira – que preferimos chamar “simplesmente” de língua por considerar a língua fenômeno muito mais abrangente – é uma tarefa, segundo nossa pesquisa, que confirma nossa experiência, inviável.

Portanto, cremos ser necessário definir melhor o âmbito da gramática, mostrando sua verdadeira função e importância, repensando seu papel, valorizando seu conhecimento por parte dos professores de línguas, reconhecendo sua utilidade no esclarecimento de questões linguísticas, sistematizando os pontos que sabemos fundamentais para a aprendizagem, como de fato nossa pesquisa revelou, sem nenhum temor de sermos considerados retrógrados ou anacrônicos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie et pratique de l'analyse textuelle. Paris: Larousse, 1990.

ANDRITSOU, M. La formation continue des professeurs de langues étrangères. **Le français dans le monde**, n. 325, janv.-fév. 2003.

ANTUNES, A. M.; GOMES, A. P. Q. (Org.). **Língua**: uma questão de regras e de usos?. São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 2003. 244 p.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

AUROUX, S. **La raison, le langage et les normes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

BADY, J. ; GREAVES, I.; PETETIN, A. **Grammaire**: 350 exercices: niveau débutant. Paris: Hachette, 1990. 192 p.

BEACCO, J.-C.; PORQUIER, R. **Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère**: langue française. Paris: Larousse, 2001.

BEACCO, J-C (Coord.); PERDUE, C.; VIVÈS, R. Appropriations, descriptions et enseignements de langues. **ÉLA**: revue de didactologie des langues-cultures, n. 92, oct.- déc., 1993.

BEACCO, Jean-Claude. Culture grammaticale et demande métalinguistique. **ÉLA**: revue de didactologie des langues-cultures, n. 92, oct.- déc., 1993.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BÉGUELIN, Marie-José. **De la phrase aux énoncés** : grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles: DeBoeck /Ducul, 2000.

BENTOLILA, A. **Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire**. Paris 5 - Sorbonne, 2006. 33 p.

BENVENISTE, E. O homem na língua. *In* : **Problemas de linguística geral**. (trad. de M. G. Novak e L. Neri). São Paulo : Comp. Ed. Nacional / EDUSP (tít. original : *Problèmes de linguistique générale*) ; pp. 245 – 315.

BERTHOUD, A.-C.; PY, B. **Des linguistes et des enseignants**. Peter Lang, 1993.

BESSE, H. L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. In: COSTE, Daniel (Org.). **Vingt ans dans la didactique des langues**. Paris: Crédif-Hatier/Didier, 1994. (Coll. LAL.)

BESSE, H.; PORQUIER, R. **Grammaires et didactique des langues**. Paris : Crédif-Hatier, LAL, 1991. 286 p.

BESSE, H.; PORQUIER, R. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris, Crédif-Hatier, 1985.

BOURGUIGNON, C.; FOERSTER, C. **La grammaire à quoi ça sert?**. Grenoble: Presses Universitaires, 1993.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 363. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História da lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1975. 195 p.

CARTON, F.; RILEY, P. Vers une compétence plurilingue. **Le français dans le monde**, numéro spécial, juillet 2003. 192 p.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001. 124 p.

CASTILHO, A. T. da (Org.). **Gramática do português falado**. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2002, v. III.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHEVALIER, J. C. **Histoire de la grammaire française**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. (Collection "Que sais-je".)

CHISS, J.-L.. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la didactique intégrée des langues. **Synergies Brésil**: revue de didactologie des langues-cultures, n. 4, Santa Catarina, UFSC, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, 2003.

CHOMSKY, A. N. Chomsky no Brasil. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, LAEL PUC, v. 13, n. especial, 1997. 229 p.

CORDER, P. Que signifient les erreurs des apprenants?. **Langages**, Paris, Larousse, 9-17, 1980.

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. **La production écrite**. Paris: CLE International, 1999. 145 p.

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1975.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Ophys, 1990, t. 1.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUQ, J.-P. Cadre théorique et modalités de la variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde. In: **Discourse variety in contemporary french**. University of Salford : CILT, 1994. 279 p.

CUQ, J.-P. **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère**. Paris: Didier-Hatier, 1996.

DAHLET, P. Langues distinctes et langage mutuel. **Études de linguistique appliquée**, n. 121, Paris, Didier Erudition, p. 21-36, 2001.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n.1, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, jan./jun. 2002.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Humanitas, 2006. 302 p.

DALBERNET, J. **Pensée et structure**. New York: Charles Scribner's Sons, 1969. 260 p.

DAUZAT, A.; DUBOIS, J.; MITTERRAND, H. **Dictionnaire étymologique et historique du français**. Paris : Larousse, 1993.

DELIBO, J. A. **Formação e prática do professor de inglês**: repensando o espaço da língua materna. 1999. 202 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DEMARTY-WARZÉE, J.; ROUSSEAU, J. **Faire une grammaire, faire de la grammaire**. Paris: Didier, 2001. (Série "Les Cahiers du CIEP".)

DUBOIS, J.; JOUANNON, G. **Grammaire et exercices de français**: classes de la sixième à la troisième. Paris: Librairie Larousse, 1956. 304 p.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Seuil, 1972. 470 p.

ECO, U. **As formas do conteúdo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e aquisição**: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. 2001. 330 f. Tese de Doutorado – UNICAMP, Campinas, 2001.

FILHO, J. C. P. de A. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FILLIOLET, J., Phonétique et phonologie. **Langue française**, n. 19, sept. 1973.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2003, v.1: Objetos teóricos.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2000.

FITOURIEL, I. Grammaire et didactique du français. **Le français dans le monde**, n. 328, juillet-août 2003.

FOURGEROUSE, M.-C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. **Revue de didactologie des langues-cultures**, n. 122, p.165-178, 2001/2.

FRANCHI, C.; POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?**. São Paulo: Parábola, 2006. 152 p.

GADET, F. (Dir.). Hétérogénéité et variation: Labov, un bilan. **Langage**, n. 108, p. 5-15, 1992.

GALISSON, R. ; COSTE, D. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris : Hachette, 1976.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: CLE International, 1993.

GERMAIN, C.; SÉGUIN H. **Le point sur la grammaire**. Paris: CLE International, 1995.

GIRARDET, J. ; PÉCHEUR, J. **Campus 1**. Méthode de français. Paris : CLE International, 2002.192 p.

GODEFROY, F. **Dictionnaire de l'ancienne langue française** : et tous ses dialectes du IXè. au XVè. siècle. T. 4è. Paris : Librairie des sciences et des arts, 1938.

GRÉGOIRE, M.; THIÉVENAZ, O. **Grammaire progressive du français**. Paris: CLE International, 1995. 256 p.

GROUX, D. Le meilleur âge pour apprendre. **Le français dans le monde**, n. 330, nov.-déc. 2003.

GUIMARÃES, E. Correção lingüística. In: URBANO, H. et al. **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 345-354.

HATZFELD, A. ; DARMESTETER, A. ; THOMAS, M. A. **Dictionnaire général de la langue française** : du commencement du XVII^e. siècle jusqu'à nos jours. Traité de la formation de la langue. 9. ed. Paris : Librairie Delagrave, 1932.

HAUTERIVE, R.G. **Dictionnaire d'ancien français** : moyen âge et renaissance. Paris : Larousse, 1947.

HUGUET, E. **Dictionnaire de la langue française du seizième siècle**. Paris : Hachette, 1946-1950.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1999.

JOB, B. (éd.). Enseigner la grammaire des langues. **Etudes de linguistique appliquée**, n. 74, Paris, Didier Erudition, 1989.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. São Paulo: Edições 70, Almedina, 2007. 336 p.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1999.

LARRUY, M. M. **L'interprétation de l'erreur**. Paris: CLE International, 2003. 128 p.

LEGRAND, G. (Org.). **Pour l'enseignement de la grammaire**. CRDF Pas-de-Calais, Lille, 1998.

LEHMANN, D. Didactique du français et sciences du langage: remarques. **ÉLA**, nouvelle série, n. 63, juillet-septembre 1986.

LEITE, M. Q. A hiperlíngua brasileira na construção da norma lingüística gramatical: um estudo de gramáticas do século XIX. **Estudos Portugueses**, v. 5, p. 103-112, 2005.

LEITE, M. Q. A Nova Gramática do Português Contemporâneo: tradição e modernidade. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, v. 8, p. 23-50.

LIMA, A. D. **Uma língua estranha?**. São Paulo: UNESP, 1995.

LITTRÉ, É. **Dictionnaire de la langue française**. Paris: Hachette. T. deuxième, [s.d.].

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2007. 346 p.

LYONS, J. **Linguistique générale**. Paris: Larousse, 1970. 384 p.

MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères**. Paris: PUF, 1996. (Collection "Que sais-je".)

MAUGER, G. **Grammaire pratique du français d'aujourd'hui**. Paris: Hachette, 1968. 416 p.

MOIRAND, S.; PORQUIER, R.; VIVÈS, R. Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non-maternelle. **Études de linguistique appliquée**, nouvelle série, n. 25, janv.-mars 1977.

MOIRAND, S.; PORQUIER, R.; VIVÈS, R. Et la grammaire?. **Le français dans le monde**, numéro spécial, fev.-mars 1989.

MOURA, D. Lingüística e ensino de língua portuguesa. In: URBANO, H. et al. **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 333-344.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 269 p.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado**. São Paulo: Humanitas; Campinas: Unicamp, 1999.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. La formation d'un espace de production linguistique: la Grammaire au Brésil. **Langages**, n. 130, Paris, Larousse, 1998.

PENFORMIS, J.-L. **français.com**. Méthode de français professionnel et des affaires. Paris : CLE International, 2002. 168 p.

PERDUE, C.; PORQUIER, R. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. **Langages**, n. 57, mars 1980.

PORQUIER, R. Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. **ÉLA**, nouvelle série, n. 63, juillet-septembre 1986.

PORQUIER, R.; PY, B. Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours. **Essais**. France: Didier, 2006. 122 p. (Collection C.R.É.D.I.F.)

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar a gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003. 271 p.

PUREN, C. Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire. **Etudes de linguistique appliquée**, 122, Paris: Didier Erudition, 2001.

ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). **Linguística aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004. 288 p.

SALINS, D.; DUPRÉ LA TOUR, S. **Nouveaux exercices de grammaire**. Paris: Hatier, 1985. 128 p.

SCHOENI, G.; BRONCKART, J. P.; PERRENOUD, P. **La langue est-elle gouvernable?** Paris: Delachaux & Niestle, 1998. 262 p.

SIRÉJOLS, E.; CLAUDE, P. **450 Nouveaux exercices**. Paris: CLE International, 2002. 219 p.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (Coord.). Un discours didactique: le manuel. **ÉLA**: revue de didactologie des langues-culture, n. 125, Paris, Didier, janv.-mars, 2002.

VIGNER, G. **Écrire**: éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris: CLE International, 1982. 128 p.

VIGNER, G. **Enseigner le français comme langue seconde**. Paris: CLE International, 2001. 128 p.

VIGNER, G. **La grammaire en FLE**. Paris: Hachette, 2004.

WAGNER, R. L. ; PINCHON J. **Grammaire du français**. Paris: Hachette, 1962.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002. 165 p.

WILLIAMS, E. B. **Do Latim ao português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

YAGUELLO, M. (Org.). La grammaire: le grand livre de la langue française. **Revue de didactologie des langues-cultures**. Didier-Erudition, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário da primeira pesquisa, com respostas livres. Perguntas:

- 1) Como você considera a gramática?
- 2) No seu trabalho de ensino-aprendizagem de LE, existe um lugar para a gramática? Se sim, qual a abordagem adotada?
- 3) O que acha do modo como a gramática é tratada nos manuais de ensino de francês - LE?
- 4) E seus alunos, o que pensam da gramática?
- 5) Você faz a comparação com a gramática do português (gramática contrastiva)?

Transcrição das respostas dadas pelos professores:

- **À pergunta 1): Como você considera a gramática?**

“Serve para estruturar a língua”.

“Impossível aprender a língua sem aprender a gramática”.

“Essencial para a aprendizagem da LE, do vocabulário, para a conversação, para se falar corretamente”.

“O aluno só aprende realmente quando compreende a gramática”.

“Acredito na gramática interiorizada, trabalho bastante a gramática sem dizer que é gramática”.

“É a descrição da estrutura da nossa maneira de exprimir nossa experiência da nossa visão do mundo”.

“Não há língua sem gramática, importante para compreender a estrutura da língua, para utilizá-la na escrita e oralmente. Só *não* se pode ensiná-la fora da língua falada, inseparável da forma ‘real’”.

“É o sustentáculo do idioma, fundamental para se estruturar um pensamento, uma ideia. Alguns creem que o intercâmbio cultural já é suficiente. O professor que defende a gramática é criticado”.

“Importantíssima, inseparável da língua”.

“Não faço gramática descritiva, integro-a a jogos e a *actes de parole*, porém, é preciso fazer exercícios de fixação”.

“Gramática é importante para se falar bem, é importante para criar independência na construção de frases. Os alunos, quando veem que a gramática do francês é mais ‘coerente’ que a do português, acabam gostando, e ajuda (*sic*) a aprender a gramática do português”.

“É a base de todas as línguas, responsável pela unidade linguística, cultural etc. de um povo”.

“A função da gramática é a de ajudar na comunicação correta. Cria hábitos que ajudam a escrever e a se comunicar”.

“Um ‘mal necessário’. Serve para aumentar a competência comunicativa dos alunos e do professor”.

“Necessária para compreender o funcionamento da língua”.

“Necessária para se falar bem”.

“Necessária para se aprender ‘de verdade’”.

“Importante para se compreender o mecanismo da língua”.

“É a estrutura da língua. Existe a ‘moda da linguística’ que não privilegia a gramática que é condenada e isso não garante a expressão correta. É preciso ficar no meio termo”.

“Serve para que o aluno saiba o que diz, como diz e por que diz assim. Mas deve-se priorizar a compreensão oral, e a gramática deve ser tratada de modo secundário”.

“Alunos acham importante mas preferem falar”.

“Aprender uma língua é aprender tudo o que concerne a essa língua”.

“Sem a gramática os alunos não têm em que se apoiar”.

“Apoio fundamental para aprendizado de uma língua”.

“Todas são parecidas. Para brasileiros a gramática francesa é complexa. Os franceses devem pensar o mesmo da gramática portuguesa”.

“Impossível separá-la da língua falada. Se o professor ensinasse a gramática, aprenderia muito”.

“Complementação necessária”.

“Importante para estruturar o léxico”.

“Importante para falar, ler e escrever bem”.

“Necessária para se compreender um texto”.

“Meio pelo qual o aluno aprende a se expressar em LE”.

“Necessária para falar com um pouco de perfeição, para aprender a língua culta”.

“Sem a gramática os alunos não se sentem seguros”.

- **À pergunta 2): No seu trabalho de ensino-aprendizagem de LE, existe um lugar para a gramática? Se sim, qual a abordagem adotada?**

“A partir de *actes de parole*, contextualizada”.

“A partir de textos”.

“A partir de vídeos, diálogos, jogos para torná-la mais atraente”.

“A partir de um texto que serve de para motivação aprender a gramática (pretexto)”.

“Parto de gramática contrastiva ou descritiva”.

“Parto de um texto para chegar à produção de frases”.

“A partir de um texto, de diálogos ou quando o aluno traz dúvidas”.

“Introduzo a gramática aos poucos, conforme vai surgindo no texto. Não deve ser dada de modo ‘forçado’”.

“Introduzo de forma natural”.

“Procuro um meio de dá-la de forma interessante”.

“Por meio de exemplos”.

“Primeiro mostro a importância da gramática para o funcionamento da língua”.

“Parto de textos, depois faço esquema no quadro”.

“A partir de um contexto, ‘da maneira tradicional’”.

“De forma natural como vão surgindo os fatos”.

“Toda vez que é necessário compreender um texto”.

“Parto de um texto, depois dou muitos exercícios de fixação”.

“Parto de um texto, depois explico, depois faço *jeux de rôle* usando a gramática que aprenderam”.

“Naturalmente, passo a passo, como em português”.

“Sistematizo no quadro, faço a gramática contrastiva e depois faço conversação com a gramática aprendida”.

“Esquematizo na lousa, faço exercícios, depois alunos criam frases”.

“Trabalho bastante sem dizer que estou trabalhando a gramática”.

“Docemente porque os alunos não têm os mínimos conceitos de gramática”.

“Faço sempre quadros explicativos, sempre contextualizados”.

“Parto de tradução de frases do português para o francês e vice-versa”.

“Parto de textos para a construção de frases”.

“Faço esforços para torná-la mais agradável, mais fácil, utilizando jogos”.

- **À pergunta 4): E seus alunos, o que pensam da gramática?**

“Têm horror”.

“Têm medo”.

“Acham difícil”.

“Não gostam”.

“Gostam se o professor gosta. Os que não gostam é porque não conhecem”.

“Não questionam. Seguem os passos do professor”.

“Sabem que ela é importante para compreender a estrutura da língua, para utilizá-la na escrita e oralmente”.

“Acham a gramática ‘chata’”.

“Gostam, principalmente se dada por música”.

“Gostam. Até do G. Mauger”.

“Acham um pouco ‘pesado’”.

“Acham difícil”.

“Cansativa, mas aceitam”.

“Concordam”.

“Convenço os alunos de que esta é a melhor maneira de aprender”.

“Para compreender uma língua, até os alunos sentem necessidade de aprender a gramática”.

“Não gostam. Acham que tem muitas regras e formalidades. Depois acabam internalizando as principais regras”.

“Quando compreendem a gramática, gostam”.

“No início acham inútil, depois acham muito importante”.

“Têm necessidade de uma boa compreensão dela para adquirir fluência e saber o que eles falam”.

“Pedem estrutura no quadro”.

“Acham difícil e cansativa, mas necessária”.

“Não gostam quando o professor dá, mas se ele não dá, pedem”.

“Têm muita dificuldade em gramática do português”.

“Pensam que gramática seja somente regras, acham muito difícil”.

“Comparam com o português, mas como em geral não sabem a gramática do português, têm dificuldade de aprender”.

“Pensam que a gramática não é importante para se falar uma língua”.

“Como para eles tudo é novidade, eles acham estranha a gramática, a grafia e a pronúncia”.

“Com a gramática, acreditam que progridem em língua portuguesa, aprendem-na através do francês”.

“Pedem a gramática descritiva”.

“Acham a gramática importante, mas preferem falar”.

“Alguns gostam, outros não dominam o português, porém são estudantes, estão aprendendo”.

“Recebem bem”.

“No início não gostam, depois, pedem”.

“Detestam”.

“Detestam, se a gente diz ‘gramática’ de um modo formal”.

ANEXO B

Pesquisa com professores de língua estrangeira – questionário com respostas dirigidas:

I – Como você definiria a gramática?

- ☐ a. É a descrição das regularidades internas da língua.
- ☐ b. São fatos observados e generalizados.
- ☐ c. É uma representação explicitada da maneira como se supõe que funcionam alguns elementos da língua.
- ☐ d. É uma hipótese proposta pelos gramáticos sobre um mecanismo da língua.
- ☐ e. É um pré-requisito para se falar bem e se escrever bem.
- ☐ f. É uma fórmula que prescreve a ortografia correta da língua.
- ☐ g. É o que governa nossos comportamentos de linguagem.

II – Em que grau você acha importante ensinar a gramática? Por quê?

- ☐ a. Ela permite escrever e falar corretamente.
- ☐ b. Ela serve para ensinar ortografia.
- ☐ c. No início da aprendizagem ela quase não facilita a aquisição da L2.
- ☐ d. Ela causa mais confusão do que facilita a aprendizagem.
- ☐ e. Ela desenvolve a inteligência ou o rigor de raciocínio dos alunos.
- ☐ f. Traz conhecimentos que fazem parte da formação geral.
- ☐ g. Ela permite sensibilizar o aluno às diferenças linguísticas e culturais.
- ☐ h. Através dela os alunos tomam maior consciência da língua que aprendem e da que eles já sabem.

III – Você não acha importante ensinar a gramática porque:

- ☐ a. Não é necessária numa metodologia comunicativa.
- ☐ b. O aluno não sabe gramática nem em língua materna.
- ☐ c. Conversação é uma coisa, gramática, outra.

IV – Você sistematiza a gramática nas suas aulas?

- ☐ a. Sim. Os alunos gostam de gramática.
- ☐ b. Não. Os alunos não gostam de gramática.
- ☐ c. Sim. Mas os alunos acham a gramática difícil.
- ☐ d. Sim. Embora os alunos achem a gramática aborrecida.
- ☐ e. Não sistematizo. Procuro introduzi-la “naturalmente”, por meio de outras estratégias.

V – Nas suas provas escritas existe sempre uma parte específica de gramática?

- ☐ a. 75%
- ☐ b. 50%
- ☐ c. 25%
- ☐ d. 0%

ANEXO C

Pesquisa com alunos de língua estrangeira – questionário com respostas dirigidas:

I – Você considera útil a gramática de língua estrangeira? Por quê?

- ☐ a. Sim. É muito importante conhecer as regras de funcionamento de uma língua.
- ☐ b. Sim. É ela que fornece as regras para se falar e se escrever corretamente.
- ☐ c. Sim. Sem ela não é possível falar nem escrever bem.
- ☐ d. Não. Não preciso dela para falar uma língua estrangeira.
- ☐ e. Não. Não sei a gramática nem na minha língua materna.
- ☐ f. Não. Conversação é uma coisa, gramática, outra.
- ☐ g. Não. Para me comunicar não preciso de gramática.

II – Como você acha que a gramática deveria ser ensinada?

- ☐ a. De maneira bem explícita, com regras, exemplos e muitos exercícios escritos.
- ☐ b. De maneira superficial. Somente para que o aluno entenda os fatos linguísticos.
- ☐ c. De maneira implícita, num texto sem sua sistematização.
- ☐ d. Dentro de um texto, mas com a sistematização dos pontos em seguida.
- ☐ e. Não é necessário ensiná-la.

III – Qual a sua atitude face à gramática no ensino de língua estrangeira?

- ☐ a. Gosto de aprender gramática em língua estrangeira.
- ☐ b. Gosto de aprender gramática em língua materna.
- ☐ c. Acho importante saber a gramática.
- ☐ d. Acho muito aborrecido aprender a gramática.
- ☐ e. Acho-a muito difícil. Não consigo entendê-la.
- ☐ f. A gramática francesa é muito difícil.

IV – O que você considera importante para aprender a gramática?

- ☐ a. Saber as regras.
- ☐ b. Fazer exercícios.
- ☐ c. Ter muitos exemplos.
- ☐ d. A explicação do professor.
- ☐ e. As explicações do livro.

V – Você aprende melhor se:

- ☐ a. O professor fizer a comparação entre a gramática de sua língua materna e a gramática do FLE.
- ☐ b. O professor conhecer bem a gramática do FLE.
- ☐ c. Você tiver um bom livro de gramática para estudar.
- ☐ d. Você tiver um bom conhecimento de gramática em língua materna.

VI – Com relação ao seu livro didático de FLE:

- ☐ a. A gramática que ele apresenta já é suficiente.
- ☐ b. Falta um pouco mais de gramática.
- ☐ c. A explicação que ele faz da gramática é satisfatória.
- ☐ d. Sem o professor não dá para entender a gramática.

ANEXO D

Cópia dos métodos utilizados para análise de pontos gramaticais

GRAMMAIRE

Les pronoms compléments directs

■ Les pronoms compléments directs

Pierre Gerbault n'a pas fini **le logiciel**. Il **le** finit demain.

Le complément est direct.
Il n'est pas précédé d'une préposition.

Elle **me** connaît
Elle **te** connaît
Elle **le/la** connaît
Elle **nous** connaît
Elle **vous** connaît
Elle **les** connaît

NB : me, te, le, la devant voyelle ou h → m', t', l'
Elle m'appelle - Elle t'appelle - Elle l'appelle.

● À la forme négative

- Vous connaissez Guy Levaud ?
– Non, je ne le connais pas.

● Au passé composé

- Vous avez vu l'exposition de Picasso ?
– Oui, je l'ai vue, mais Charles ne l'a pas vue.

● À l'impératif

Écoute-moi !	Ne m'écoute pas !
Écoute-le ! Écoute-la !	Ne l'écoute pas !
Écoute-nous !	Ne nous écoute pas !
Écoute-les !	Ne les écoute pas !

NB : Accord du participe passé après l'auxiliaire avoir : il s'accorde avec le complément direct quand ce complément est placé avant le verbe. C'est généralement le cas quand ce complément est un pronom.

- Tu as vu ces films ? – Je les ai vus.
- Tu as pris cette route ? – Je l'ai prise.
- Tu as écouté ces chansons ? – Je les ai écoutées.

1 Récrivez ce texte oral en remplaçant les mots en italique par des pronoms.

Exemple : Oui, Pierre Gerbault travaille à Performance 2000. **Je le connais bien.**

Éric Blanc parle de Pierre Gerbault à un autre directeur d'entreprise.

« Oui, Pierre Gerbault travaille à Performance 2000... Je connais bien *Pierre Gerbault*. Et sa femme aussi. Je connais bien *sa femme*. Elle travaille à la gestion du personnel... Pierre Gerbault est toujours très gentil avec ses collègues. Il aide *ses collègues*. Il conseille *ses collègues*. Il est parfait. C'est comme pour son travail. Il fait toujours *son travail* sérieusement. »

2 Répondez à ces questions sur Performance 2000 comme dans l'exemple (voir B, p. 91).

Pierre Gerbault dirige le service commercial ?
– Non, il ne le dirige pas.

- Éric Blanc dirige l'entreprise Performance 2000 ?
- Pierre Gerbault fabrique les logiciels ?
- Annie Raymond paie le personnel ?
- Myriam Haddad tape les lettres de M. Blanc ?
- Daniel Leprêtre gère le personnel ?
- Daniel Leprêtre vend les Points-Accueil ?

GRAMMAIRE

Les pronoms compléments indirects de personnes

■ Les pronoms compléments indirects de personnes

Je n'ai pas encore répondu **à Marie.** Je **lui** réponds tout de suite.

Le complément est indirect.
Il est précédé de la préposition à.

Elle	me	répond
Elle	te	répond
Elle	lui	répond
Elle	nous	répond
Elle	vous	répond
Elle	leur	répond

• Beaucoup de verbes construits avec la préposition à sont des verbes de communication.

parler à...	écrire à...	téléphoner à...
raconter à...	montrer à...	demander à...
envoyer à...	offrir à...	donner à...
dire à...	répondre à...	souhaiter à...

• À la forme négative

En vacances, vous écrivez à vos amis ? – Non, je ne leur écris pas.

• Au passé composé

Vous avez écrit à Pierre ? – Je lui ai téléphoné mais je ne lui ai pas écrit.

• À l'impératif

Écrivez-moi !	Ne me téléphonez pas !
Écrivez-lui !	Ne lui téléphonez pas !
Écrivez-nous !	Ne nous téléphonez pas !
Écrivez-leur !	Ne leur téléphonez pas !

1 Complétez avec un pronom.

Dialogue entre deux jeunes filles de 19 ans.

Léa : Pendant les vacances, j'ai rencontré un garçon très sympa. Malheureusement, il habite en Belgique.

Eva : Il t'écrit ?

Léa : Oui, il ... écrit souvent.

Eva : Et tu ... réponds ?

Léa : Bien sûr.

Eva : Et il ... téléphone ?

Léa : Il ... téléphone ou je ... téléphone. Mes parents ne comprennent pas pourquoi les notes de téléphone augmentent.

Eva : Tu ne ... as pas dit ?

Léa : Non, pas encore.

Eva : À propos de parents, je voudrais ... demander un conseil. Figure-toi que Cyril ... a demandé de vivre avec lui.

Léa : Tu ... as dit oui ?

Eva : Évidemment. Mais je suis embêtée pour mes parents. Qu'est-ce que je ... dis ? Je ... demande l'autorisation ?

Léa : Tu es majeure. Tu n'as pas besoin de ... demander d'autorisation. Mais parle ... et explique ... ta situation !

Évelyne Bérard
Yves Canier
Christian Lavenne

Tempo 1

*méthode
de français*

La conception de cet ouvrage trouve sa source
dans la réflexion et les pratiques méthodologiques
menées depuis de nombreuses années
au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Didier / HATIER

unité 8

Portraits...

GRAMMAIRE : les pronoms personnels compléments : le / la / les / lui / leur

Observez :

Je connais Paul / Je parle à Paul.

Je connais Caroline / Je parle à Caroline.

Paul ? Je **le** connais mais je ne **lui** parle plus.

Caroline ? Je **la** connais mais je ne **lui** parle plus.

Paul et Caroline ? Je **les** connais mais je ne **leur** parle plus.

Anne et Claudine ? Je **les** connais mais je ne **leur** parle plus.

- On emploie « le / la / les » quand le verbe se construit **sans** « à » : je connais quelqu'un → je **le** connais.
- On emploie « lui / leur » quand le verbe se construit **avec** « à » : je parle à quelqu'un → je **lui** parle.

	verbe + nom		verbe + « à » + nom	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
SINGULIER	le (l')	la (l')	lui	lui
PLURIEL	les	les	leur	leur

Quand on utilise « le / la / les », on peut également formuler une information en utilisant « **que** ».

Il **le** connaît très bien.

C'est quelqu'un **qu'**il connaît très bien.

Je **la** trouve très sympathique.

C'est une fille **que** je trouve très sympathique.

ENTRAÎNEMENT le / la / l'

Exercice 86

Complétez par « le / la / l' » selon le cas :

ENTRAÎNEMENT le / la / l' / les lui / leur

Exercice 87

Complétez par « le / la / les / lui / leur » :

ENTRAÎNEMENT c'est... que

Exercice 88

Transformez en utilisant « que » :

1. Pierrette ? Je attends d'une minute à l'autre.
 2. Elle parle trop doucement ! Je ne entends pas.
 3. Virginie, je connais à peine, mais je adore.
 4. J'hésite à téléphoner à Sébastien : je ne veux pas déranger.
 5. Je sors mon jeune chien dans la neige pour habituer au froid.
 6. Paul loue un appartement à Cassis, mais il ne habite que pendant l'été.
 7. Le radiateur électrique est en panne. Je ne peux pas brancher.
 8. Lundi, je n'ai pas besoin de ma voiture. Tu peux prendre.
 9. Si tu n'as pas besoin de ta voiture lundi, je peux te emprunter ?
 10. Bien sûr, je te prête volontiers.
1. Si tu vois les Morel, dis- que je invite à dîner lundi soir.
 2. La fille blonde qui porte des lunettes, tu connais ?
 3. C'est mon professeur de dessin. Je vois tous les jeudis.
 4. Je n'ai pas vu Agnès depuis quinze jours. Je vais téléphoner demain matin.
 5. Ma voiture, c'est la Renault 5 garée au coin de la rue, là-bas. Tu vois ?
 6. Je rencontre André demain. Tu veux voir aussi ?
 7. Veux-tu me rapporter les journaux, s'il te plaît ? Je ne ai pas lus ce matin.
 8. J'ai reçu une lettre de mes parents, mais je ne ai pas encore répondu.
 9. Je ne bois jamais de café : je ne supporte pas.
 10. Jocelyne a mal aux dents, le dentiste a donné rendez-vous à 4 heures.

(Exemple : Je la rencontre souvent → C'est une fille que je rencontre souvent.)

1. Je l'aime beaucoup.
2. Il la connaît très bien.
3. Je le vois souvent.
4. Je ne le comprends pas.
5. Je le trouve intéressant.
6. Je l'apprécie beaucoup.
7. Je ne la connais pas très bien.
8. Je le déteste.
9. Elle le rencontre tous les jours.
10. Je ne l'invite jamais.

Massia Kaneman-Pougatch

professeur de français
à l'École de langue et de civilisation
françaises de Genève

Sandra Trevisi

professeur de français

Marcella Beacco di Giura

professeur de français
collaboratrice
au Français dans le monde

Dominique Jennepin

professeur de français
aux Cours de Civilisation Française
de la Sorbonne

GRAMMAIRE

LE PRONOM PERSONNEL SUJET ET COMPLÉMENT DIRECT

- Un pronom personnel remplace un groupe nominal. Ce groupe peut être un sujet ou un complément.
Le sport intéresse mon frère. → Le sport l'intéresse.
- l' remplace un complément direct (mon frère), c'est-à-dire un complément sans préposition.

je	me / m'	Jacques m' invite au restaurant.
tu	te / t'	Ton ami te regarde.
nous	nous	Les invités nous attendent.
vous	vous	Les enfants vous écoutent.
il	le, l'	Sandrine regarde Jacques. Elle le regarde.
elle	la, l'	Jacques aime Sandrine. Il l' aime.
ils	les	Les enfants partent. On les accompagne à la gare.
elles	les	Mes sœurs arrivent ce soir. Je les attends.

Devant une voyelle, **me** devient **m'**, **te** devient **t'** et **le, la** deviennent **l'**.

LA PLACE DU PRONOM PERSONNEL COMPLÉMENT DIRECT

- En général, **le pronom personnel complément direct** se place **avant le verbe** :
– Vous prenez cette robe ? – Oui, je **la** prends.
- Au passé composé, **le pronom complément direct** se place **avant l'auxiliaire** :
– Vous avez fini votre travail ? – Oui, je **l'**ai fini.
- À la forme négative, **ne** se place **avant le pronom**, **pas** se place **après le verbe au présent** et **après l'auxiliaire au passé composé** :
– Vous prenez cette robe ? – Non, je **ne la** prends **pas**.
– Vous avez fini votre travail ? – Non, je **ne l'**ai **pas** fini.
- Au passé composé conjugué avec avoir, **le participe passé** s'accorde avec le pronom complément direct quand il est placé **avant** le verbe :
– Où est-ce que tu as acheté cette veste ? – Je **l'**ai achetée dans une petite boutique.
– Vous avez fini vos exercices ? – Non, je **ne les** ai pas finis.

① Remplacez les expressions soulignées par un pronom.

- Il appelle souvent ses amis ? – Oui, il appelle ses amis tous les jours. → Oui, il les appelle tous les jours.
- Vous prenez le train pour aller en vacances ?
– Oui, je prends le train.
 - Vous avez regardé la télé hier soir ?
– Oui, j'ai regardé la télé après le dîner.
 - Tu aimes le français ? – J'adore le français !
 - Et les Français ? – J'adore les Français aussi.
 - Tu as fini ton travail ? – Oui, j'ai fini mon travail.
 - Vous avez essayé ces chaussures ?
– Non, je n'ai pas essayé ces chaussures.

② Complétez avec un pronom comme dans le modèle.

Chérie, j'aime (tu). → Chérie, je t'aime.

- Est-ce que le sport intéresse (vous) ?
- Tu accompagnes (je) au cinéma ?
- Vous n'invitez pas (nous) pour vos 20 ans ?
- Bernard, vous aimez (je) ?
- Vous détestez (il) ? – Non, je ne déteste pas (il), mais je préfère Alain.
- Vous invitez (elle) au restaurant ?
– Non, je n'invite pas (elle).

Christian Baylon

Université Paul Valéry – Montpellier III

Àngels Campà

Université Autonome de Barcelone

Claude Mestreit

Université Autonome de Barcelone

Julio Murillo

Université Autonome de Barcelone

Membre du Conseil scientifique du CIPA

(Centre international de phonétique appliquée)

Manuel Tost

Université Autonome de Barcelone

Expert auprès du Conseil de l'Europe

FORUM

MÉTHODE DE FRANÇAIS 1

HACHETTE
Livre

Français langue étrangère

58, rue Jean-Bleuzen, 92170 VANVES

<http://www.fle.hachette-livre.fr>

CONNAÎTRE E

Grammaire

Les pronoms personnels compléments d'objet direct (COD)

1 Lisez les dialogues suivants.

- Tu connais mon ami Jacques ?
- Oui, je **le** connais. Je l'ai rencontré à Genève.
- Et tu connais Lucie, sa femme ?
- Non, elle, je ne **la** connais pas.
- Ils ont deux garçons. Je **les** vois souvent.
- Tu **les** as invités ce soir ?
- Non, je ne **les** ai pas invités. Je **les** ai vus hier.

2 Quels mots de l'exercice 1 remplacent les groupes soulignés ?

3 Les formes du pronom COD. Complétez le tableau avec les exemples de l'exercice 1.

Singulier		Pluriel
masculin	féminin	masculin/féminin
...	...	...

Le pronom personnel COD

Les pronoms personnels COD remplacent un complément d'objet direct, c'est-à-dire sans préposition entre le verbe et le complément.

Tu connais sa femme (COD).

► *Sa femme, tu la connais (pronom COD).*

Jacques, tu le connais.

Ses enfants, je les ai invités.

4 Le pronom personnel COD a les mêmes formes que l'article défini. Dans quels cas est-ce que l' remplace le ou la ?

5 La place du pronom COD. Observez le dialogue et complétez les règles.

Le pronom personnel COD se place immédiatement ... le verbe auquel il se rapporte. **Au passé composé**, le pronom COD se trouve directement ... l'auxiliaire *avoir*.

Au passé composé, le participe passé s'accorde avec le pronom COD.
Mes billets, je les ai réservés à la gare.

Mémento : § F3f

6 Dans la fiche F3f, complétez la partie 4 avec des exemples.

7 Remplacez les expressions soulignées par un pronom personnel. Faites attention à l'accord du participe passé.

1 - On prend la voiture ? - Non, aujourd'hui, je laisse la voiture au garage.

2 - Tu as pris les papiers de la voiture ?
- Oui, j'ai rangé les papiers de la voiture dans mon sac.

3 - Tu as le numéro de téléphone de l'hôtel ? - Oui, j'ai trouvé le numéro de téléphone de l'hôtel dans l'annuaire.

4 - Où sont tes cousines ?
- Tu n'as pas vu mes cousines ?

5 - Tu ne connais pas mes parents ?
- Non, je ne connais pas tes parents.

L'imparfait

8 Relevez, dans le document C d'Agir-réagir, tous les verbes à l'imparfait.

1 Regroupez les formes par personne :
je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles.

2 Observez les terminaisons. Qu'est-ce que vous remarquez ?

CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

Grammaire

14 Répondez aux questions suivantes avec une phrase au futur.

- Est-ce que tu peux réserver une table au restaurant ? ► *Bien sûr, je la réserverai demain.*

1 - Est-ce que tu sais quand ton nouveau collègue arrive ? - Non, ... demain.

2 - Est-ce que tu vas au cinéma ce soir ?

- Non, ... demain.

3 - Vous avez déjà votre nouvelle voiture ?

- Non, ...

4 - Tu es déjà en vacances ? - Non, ...

5 - Tu as payé ? - Non, ...

Les pronoms personnels compléments d'objet indirect (COI)

Les pronoms personnels COI remplacent un groupe nominal COI, c'est-à-dire un groupe nominal précédé de la préposition à :

Ça va parfaitement à Carole.

► Ça lui va parfaitement.

Ça donne un bel éclat à tes cheveux.

► Ça leur donne un bel éclat.

La place du pronom personnel COI dans la phrase est la même que celle du pronom personnel COD (voir p. 102).

Mémento : § E1b

15 Lisez la règle ci-dessous. Observez les formes des pronoms.

À la première et à la deuxième personne du singulier et du pluriel, les pronoms personnels réfléchis, COD et COI, gardent la même forme.

- *Je me promène. Éric me regarde. Il me parle.*

- À qui ?

- À moi.

• Pronom sujet : je.

• Pronom réfléchi, COD, COI : me.

• Pronom tonique : moi.

16 Transformez l'exemple de l'exercice 15 en utilisant les personnes tu, nous et vous. Relevez les formes des pronoms sujets, réfléchis, COD, COI et toniques.

► Tu te promènes...

17 Transformez l'exemple de l'exercice 15 en utilisant les personnes il, elle, ils et elles. Relevez les formes des pronoms. Qu'est-ce qui change à la troisième personne ?

► Il se promène...

18 Maintenant, vous connaissez tous les pronoms personnels.

Complétez la partie 1 de la fiche 122 pour faire le point.

19 Complétez le dialogue avec des pronoms.

- Bonjour, monsieur, ... peux ... aider ?

- Bonjour. Justement, ... dois acheter des souvenirs pour ma femme et mes enfants, mais ... n'arrive pas à ... décider. Qu'est-ce que je pourrais bien ... offrir ?

- Alors, pour votre femme, peut-être un parfum ?

- Je préfère ... prendre autre chose. Qu'est-ce que vous ... proposez d'autre ?

- ... avons des foulards en soie très jolis.

- Celui-ci, ... coûte combien ?

- 28 euros, ça va ?

- Oui, je ... prends. Pour ma femme, c'est réglé. Ensuite, ... ai deux enfants : un fils de dix ans et une fille de huit ans.

- Pour ..., c'est simple. Pour votre fils, je propose le maillot du Paris-Saint-Germain. ... suis sûre qu'il ... aimera.

- Très bien, ... adore le foot. Et pour ma fille ?

- Oh, pour ..., c'est facile. Vous pouvez ... prendre une poupée. Elle pourra ... habiller.

- Je préférerais ... offrir quelque chose de typiquement français.

- Alors, prenez ce puzzle de la tour Eiffel.

- Ah oui, ... me plaît bien, je ... prends.

- C'est un bon choix, monsieur : la tour Eiffel, tous les enfants de France ... connaissent !

Jacky Girardet

Jacques Pêcheur

campus

méthode
de français **1**

CLE
INTERNATIONAL

7

1 recevoir

LA RÉVÉLATION • 1

La réception

Dans une ville de province, Sylvie Ferrero, journaliste aux « Nouvelles de l'Ouest », téléphone à un ami.

- Sylvie : Allô, Jérôme ?
 Jérôme : Sylvie ! Comment vas-tu ?
 Sylvie : Assez bien... Dis-moi, tu connais bien Gilles Daveau, toi ?
 Jérôme : Daveau ? Oui, je le connais. Pourquoi ?
 Sylvie : Je voudrais le rencontrer. Tu peux nous inviter chez toi ?
 Jérôme : D'accord, mais pas de scandale, hein ?
 Sylvie : Jérôme, tu me connais...

Quelques jours après, chez Jérôme et sa compagne Catherine.

- Sylvie : Bonsoir Vous aimez les roses, j'espère ?
 Catherine : Je les adore. Elles sont superbes ! Je vous remercie.
 Sylvie : Je peux vous appeler Catherine ?
 Catherine : On peut aussi se tutoyer non ?
 Sylvie : D'accord.

- Lucas
 (à Jérôme) : Et voilà pour toi !
 Jérôme : Lucas, ce n'est pas raisonnable.
 Lucas : Pourquoi ? Il faut être raisonnable ce soir ?
 Jérôme : Surtout pas ! On va l'ouvrir et on va la boire.

Gilles Daveau arrive

- Jérôme : Je te présente...

Découvrez le document

- 1 Écoutez le document en entier. Racontez. Imaginez la profession des personnages.
« Sylvie Ferrero est une ... Elle voudrait ... »
- 2 Transcrivez le dialogue après l'arrivée de Gilles Daveau.
- 3 Relevez les phrases construites comme :
Je **le** connais → Gilles Daveau
Je voudrais **le** rencontrer

Exercez-vous

- 1 Supprimez la répétition. Utilisez un pronom.
Jérôme parle de Gilles Daveau à Sylvie.
• Gilles a une entreprise de produits pharmaceutiques. Il dirige seul *cette entreprise*.
• Il est très sympathique. Nous aimons bien *Gilles*.
• Il achète ton journal. Il lit *ton journal* tous les jours.
• Il lit tes articles. Il n'est pas d'accord avec toi mais il trouve *tes articles* amusants.
• C'est un gourmand. Il aime faire la cuisine. Il fait très bien *la cuisine*.
Ex. : Gilles a une entreprise... → Il **la** dirige.
- 2 Complétez avec un pronom.
Jérôme appelle Gilles Daveau.
Jérôme : Tu connais Sylvie Ferrero ?
Gilles : Je ne ... connais pas personnellement.
Jérôme : Mais tu lis ses articles.
Gilles : Oui, je ... lis.
Jérôme : Eh bien, je ... invite chez moi, avec Sylvie et son mari.
Gilles : Et pourquoi, tu ... invites avec elle ? Nous n'avons pas les mêmes idées politiques.
Jérôme : Elle veut ... rencontrer.
- 3 Complétez.
Sylvie : Vous écoutez la radio ?
Gilles : Oui, ... tous les matins.
Sylvie : Vous connaissez l'émission de Patrick Dubois ?
Gilles : Oui, ...
Sylvie : Vous écoutez cette émission ?
Gilles : Non, ... pas beaucoup.
Sylvie : Vous n'aimez pas les invités de Patrick Dubois ?
Gilles : Non, ... pas du tout. Ils ne sont pas objectifs.

les pronoms compléments directs

- Le complément est direct quand il n'est pas précédé d'une préposition. Pour le remplacer, on utilise les pronoms suivants :

Elle **me** connaît Elle **nous** connaît
Elle **te** connaît Elle **vous** connaît
Elle **le/la** connaît Elle **les** connaît

- Devant une voyelle :
Elle **m'**écoute - Elle **t'**écoute - Elle **l'**écoute.
- Au passé composé :
– Vous avez lu le journal ?
– Oui, je **l'**ai lu.
– Moi, non. Je ne **l'**ai pas lu.
- Accord du participe passé
Ce journal, je **l'**ai lu. Les livres, je les ai **lus**.
Cette histoire, je **l'**ai lue. Les BD, je les ai **lues**.

Jouez les scènes

- 1 Après le coup de téléphone de Sylvie, Jérôme appelle sa compagne Catherine.
« J'ai eu un coup de fil de Sylvie Ferrero... »
- 2 Gilles Daveau annonce à sa femme Agnès l'invitation de Jérôme.
« ...
– Mais qui est cette Sylvie Ferrero ? »

Prononciation et mécanismes

- Exercices 83, 84, page 180.

7

2 communiquer

LA RÉVÉLATION • 2

La confiance

Le repas est fini. Les invités prennent le café.

- Sylvie : On dit que vous voyagez beaucoup...
- Gilles D. : C'est vrai.
- Sylvie : Le président vous invite souvent à des voyages officiels ?
- Gilles D. : Assez souvent, oui.
Avec d'autres chefs d'entreprise.
- Sylvie : Ça vous fait plaisir ?
- Gilles D. : Bien sûr. Mais c'est surtout utile.
On rencontre des gens.
On leur présente nos produits.
- Sylvie : On dit que le président vous téléphone... ?
- Gilles D. : Il me demande des conseils.
Je lui réponds.
- Sylvie : On dit aussi qu'il vous a proposé un poste important..
- Gilles D. : Qui vous a raconté ça ?

Découvrez le document

- Écoutez et notez ce que vous apprenez sur Gilles Daveau.
- Imaginez la suite du dialogue.
- Relevez les phrases construites comme :
Le président vous invite → Vous, Gilles Daveau.
• Retrouvez les pronoms. Quel(s) mot(s) remplacent-ils ?

Exercez-vous

- Complétez avec un pronom.

En juillet, Anne a rencontré un Australien. Mais il est reparti dans son pays...

- Lise : Comment ça se passe avec Hugh ? Il ... téléphone ?
Anne : Non, c'est trop cher. Il ... envoie des mails.
Je ... réponds aussi par le Net.
Lise : Tu connais ses parents ?
Anne : Oui, je ... ai envoyé une carte postale hier.
Lise : Ils connaissent tes parents ?
Anne : Bien sûr. Ils ont fait du jet-ski ensemble en juillet. Ils ... invitent tous en Australie cet hiver.
Lise : Ils ... invitent en hiver ?
Anne : Oui, mais, là-bas, c'est l'été.

2 Dites la même chose en utilisant le verbe indiqué.

Ex. : a. Je vous demande pardon.

- a. Pardon ! (demander)
- b. Voici un petit cadeau ! (offrir)
- c. Voici monsieur Dupré. (présenter)
- d. Je suis très content d'être en vacances. (faire plaisir)
- e. Merci pour le cadeau ! (remercier)

3 Écrivez de courts dialogues. Utilisez les verbes indiqués.

- a. Il quitte son entreprise. Ses collègues lui font un cadeau.

offrir - remercier - ouvrir - faire plaisir

- b. On lui a volé sa voiture.

voler - prêter - faire attention - rendre

- c. Barbara (19 ans) est en vacances à l'étranger. Elle n'a plus d'argent. Elle appelle ses parents.

coûter - ne plus avoir - donner - envoyer - recevoir

les pronoms compléments indirects

Je lui écris
tous les jours !

Et elle te
répond ?

Non. Je ne lui
envoie pas mes lettres.

■ Quand le verbe est suivi de la préposition « à » :

Elle me répond	Elle nous répond
Elle te répond	Elle vous répond
Elle lui répond	Elle leur répond

■ Devant une voyelle :

Elle m'écrit - Elle t'écrit.

■ Au passé composé :

- Tu as écrit à tes amis ? - Oui, je leur ai écrit.

- Et à tes parents ? - Non, je ne leur ai pas écrit.

■ Verbes suivis de la préposition « à » :

parler à - dire à - raconter à - écrire à - téléphoner à

- demander à - montrer à - répondre à.

donner/recevoir

Donner de l'argent à...	}	→ recevoir
Faire un cadeau à...		
Offrir des fleurs à...		
Envoyer une lettre à...		
Prêter un livre à...		← rendre

21 recevoir

je reçois
nous recevons

8 envoyer

j'envoie
nous envoyons

18 rendre

je rends
nous rendons

Parlez - Écrivez en petits groupes

Réfléchissez ensemble à la question :

Qu'est-ce qu'un véritable ami ?

- Écrivez huit phrases sur ce sujet.

« Un véritable ami me téléphone ...

Je peux lui parler de ... »

Prononciation et mécanismes

- Exercices 85, 86, page 180.