

PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO ENSINO/ APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Milenne BIASOTTO-HOLMO¹

RESUMO: O presente trabalho propõe uma abordagem para o ensino de língua estrangeira que seja constituída de operações e reflexões sobre a linguagem. Dentro dessa perspectiva, defendemos um ensino que leve em consideração as capacidades epilinguísticas e metalinguísticas do aprendiz, a exploração consciente dos mecanismos de paráfrase e a construção de categorias gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizado. Língua Estrangeira. Abordagem Enunciativa. Atividade Epilinguística. Paráfrase.

Desde os tempos mais remotos, a necessidade de se comunicar com estrangeiros se faz presente, quer por razões econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais, ou militares. Essa necessidade de entrar em contato com indivíduos falantes de outras línguas é que fez que povos antigos se preocupassem com o aprendizado de língua estrangeira, e conseqüentemente, com seu ensino,

¹ Programa de Pós-graduação em Linguística, FCL, UNESP, Araraquara, São Paulo, SP, Brasil.
milennebiasotto@yahoo.com.br

preocupação que se estende até os dias atuais e se manifesta na diversidade de abordagens² de ensino propostas.

São diversas as abordagens propostas para o ensino de língua estrangeira, geralmente, respostas contrárias à abordagem tradicional ou clássica, também chamada gramática-tradução. Por inspirar o ensino das línguas vivas, especialmente no século XIX, perdurando até o início do século XX, e mesmo tendo sido alvo de críticas e reações que culminaram em novas abordagens (a abordagem das séries de Gouin e a abordagem direta, por exemplo), julgamos necessárias algumas considerações acerca dessa abordagem tradicional, pois ela continua a exercer um papel importante na história da didática das línguas, seja por servir como modelo, seja por incitar reações contrárias.

A abordagem tradicional

A abordagem tradicional consiste, fundamentalmente, em ensinar uma língua estrangeira com base na língua materna, seguindo alguns passos essenciais: memorização prévia de uma lista de palavras fora de contexto; conhecimento das regras necessárias para a utilização dessas palavras em frases; conjugação verbal e exercícios de tradução. É uma abordagem explícita e dedutiva, em que as regras gramaticais são apreendidas partindo-se de exemplos, e são expostas a partir de uma meta-língua, fazendo-se uso de palavras e expressões como: preposição, concordância de tempo, adjetivo qualificativo, entre outros.

A ênfase é dada à língua escrita, e tem-se como objetivo final levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira. Outra finalidade fundamental dessa abordagem é, segundo Germain, “[...] desenvolver as faculdades intelectuais do aprendiz: o aprendizado de uma L2³ é visto como uma ‘disciplina mental’ susceptível de desenvolver a memória [...]”⁴ (1993, p. 102). Além disso, o aprendiz deve ser capaz de traduzir tanto da língua alvo para a língua fonte, quanto o inverso,

² *Abordagem* é um termo abrangente, que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e do aprendizado. Já o termo *método*, que pode estar contido em uma *abordagem*, tem uma abrangência mais restrita e envolve as regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. Optamos, neste trabalho, pelo termo *abordagem*.

³ L2 diz respeito à abreviação de “língua estrangeira”.

⁴ Todas as citações em idioma distinto do português foram por nós traduzidas, de modo a facilitar a leitura.

isto é, a abordagem visa à formação de bons tradutores da língua escrita literária (GERMAIN, 1993).

Desse modo, as duas habilidades privilegiadas pela abordagem tradicional são a leitura e a escrita, ficando relegadas a um segundo plano a compreensão e expressão oral.

Na abordagem tradicional, a língua é concebida como um conjunto de regras e de exceções observáveis nas frases ou textos, susceptíveis de serem aproximadas da língua materna (STERN apud GERMAIN, 1993). O aprendizado da L2 é visto como uma atividade intelectual que consiste em apreender e memorizar regras e exemplos com vistas a um eventual domínio da morfologia e da sintaxe da língua estrangeira.

A relação professor/aluno é hierárquica, ou seja, o professor representa a autoridade, a personagem dominante dentro da sala de aula, por ser o detentor do saber, o que leva praticamente a uma inexistência de interação professor/aluno. A interação entre aprendizes também é praticamente inexistente. A iniciativa vem sempre do professor e, por isso, pouca iniciativa é atribuída ao aluno.

Apresentado esse breve panorama da abordagem tradicional, tratemos de outras abordagens igualmente relevantes, que servirão de ponto de comparação para a abordagem que ora propomos.

Abordagem das séries de Gouin (1880)

O método das séries desenvolveu-se a partir de observações feitas por François Gouin acerca dos problemas que encontrou ao tentar aprender a língua alemã pela abordagem tradicional e acerca do processo de aprendizado de língua materna pelo seu sobrinho.

O autor parte do pressuposto de que o aprendizado de língua materna obedece a um “princípio de ordem”, isto é, “[...] tudo começa por uma representação mental dos fatos reais e sensíveis do mundo e não por abstrações, declinações, conjugações ou regras. As percepções são então ordenadas (e não deixadas ao acaso) depois transformadas em conhecimento [...]” (GOUIN apud GERMAIN, 1993, p. 117).

Para que se pareça ao máximo com o aprendizado em língua materna, o aprendizado de língua estrangeira, de acordo com Gouin, deve se dar a partir da língua usual, cotidiana.

Para o autor, uma série linguística é uma sequência de narrativas, de descrições, de temas que reproduzem na ordem cronológica todos os momentos e fenômenos conhecidos de determinado assunto. Assim, o autor determina uma série de frases que representam, na ordem cronológica, todas as ações necessárias para, por exemplo, ir pegar água⁵. (SEARA, 2001).

De acordo com Seara (2001), essa abordagem, apesar de sua difícil implantação no sistema escolar, provocou uma grande revolução, por se opor radicalmente à abordagem tradicional. Além disso, ainda segundo Seara (2001), Gouin foi o primeiro, entre os metodólogos, a se questionar sobre o que é a língua e sobre o processo de aprendizado de uma língua para então tirar conclusões pedagógicas, e é a partir de seu método que os métodos didáticos vão se basear sobre as teorias do aprendizado (psicológicas, linguísticas, sociológicas, etc.).

Germain (1993) diz não haver referências específicas na obra de Gouin (1880) ao papel do aprendiz e à interação entre professor e aluno.

Abordagem direta

A abordagem direta surge na França e na Alemanha, no fim do século XIX, como uma resposta contrária à abordagem tradicional, indo ao encontro das novas necessidades e dos novos anseios da sociedade, que

não queria mais uma língua exclusivamente literária, ela tinha necessidade de uma ferramenta de comunicação que pudesse favorecer o desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que se aceleravam naquela época (SEARA, 2001, p. 6).

A evolução das necessidades de aprendizado de línguas estrangeiras provoca o aparecimento de um novo objetivo, chamado “prático”, que visa a um domínio efetivo da língua como um instrumento de comunicação.

O princípio fundamental da abordagem direta é ensinar língua estrangeira a partir da língua estrangeira, isto é, sem que haja recurso à língua materna. O termo “direto” refere-se ao acesso “direto” ao sentido estrangeiro, sem intermédio da tradução, e, assim sendo, o aluno deve ser estimulado a pensar automaticamente em L2.

⁵ Por exemplo: pegar o balde, erguer o balde, atravessar a cozinha, abrir a porta, dirigir-se à bomba d’água, até o momento de largar o balde. (Essa série – *La série de la pompe* – pode ser conferida integralmente em Germain (1993, p. 119)).

Embora a ênfase dessa abordagem esteja na língua oral, já que sua finalidade geral é aprender a utilizar a língua para se comunicar, as quatro habilidades (*skills* - ouvir, falar, ler e escrever) são desenvolvidas. No entanto, as habilidades de leitura e escrita ficam subordinadas à habilidade de fala. A língua oral estudada é a língua cotidiana, falada pelos locutores nativos de L2.

A teoria psicológica subjacente a essa abordagem é o associacionismo, isto é, a associação da forma e do sentido (GERMAIN, 1993), motivo pelo qual o vocabulário é ensinado com o auxílio de gravuras, gestos, objetos; o nome é associado à “coisa”. Assim, um dos métodos utilizados pela abordagem direta é o intuitivo, que propõe uma explicação do vocabulário de modo a levar o aluno a um esforço pessoal de adivinhação a partir de objetos e imagens, sem passar pela língua materna. O mesmo ocorre com a gramática, que é aprendida indutivamente: o aluno é exposto aos fatos da língua, para mais tarde, sistematizá-los. Dessa maneira, a compreensão se dá de modo intuitivo. É importante ressaltar que o vocabulário ocupa um lugar mais importante que a gramática nessa abordagem.

Os tipos de exercício mais utilizados são os de pergunta-resposta, exercícios de conversação (professor-alunos; alunos-alunos) simulando a comunicação, exercícios para completar, ditados, redação de parágrafos, etc.

O professor não traduz e não explica, mas demonstra, com o auxílio de objetos e imagens. É ele quem dirige as atividades da classe, no entanto, deixa uma certa iniciativa ao aprendiz. O professor continua no centro do processo de ensino/aprendizado, por ser o guia do aluno e por servir de modelo linguístico.

Abordagem áudio-oral

A abordagem áudio-oral, de origem americana, fundamenta-se na psicologia behaviorista e no estruturalismo linguístico. Alguns dos grandes nomes do movimento são Bloomfield, no campo da linguística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia.

Segundo Leffa (1988), a abordagem áudio-oral segue os seguintes princípios básicos: “[...] a língua é fala e não escrita” (o que põe em evidência a língua oral); “[...] a língua é um conjunto de hábitos [...]” (é vista como um hábito condicionado que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta.); “[...] ensine a língua não sobre a língua [...]” (a língua se aprende pela prática, e não pela explicitação e explicação de regras); “[...] as línguas são diferentes [...]” (pre-

za-se a análise contrastiva entre o par de línguas, detectando-se suas diferenças para concentrar aí as atividades, evitando-se de antemão os erros que poderiam ser causados pela interferência da língua materna).

A finalidade geral da abordagem é a de se comunicar em L2. As quatro habilidades (*skills*) são visadas, sendo que a ordem de apresentação desses saberes segue a mesma sequência da aquisição em língua materna: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita.

De acordo com Germain (1993), aprender uma língua dentro da abordagem áudio-oral consiste em adquirir um conjunto de hábitos sob a forma de automatismos sintáticos, sobretudo por meio da repetição.

O papel do aprendiz é o de imitar o modelo do professor, reagindo a suas instruções e respondendo com rapidez às questões que lhes são postas, de modo “automático”, sem levar tempo para refletir quanto à escolha de uma ou outra forma linguística.

Quanto ao professor, seu papel é o de “[...] um maestro: ele dirige, guia, e controla o comportamento linguístico dos aprendizes [...]” (LARSEN-FREEMAN apud GERMAIN, 1993, p. 144), e, por esse motivo, continua tendo um papel central.

Nesse momento, o laboratório de línguas passa a ter fundamental importância: o aluno ouve falantes nativos e repete oralmente as falas, de modo que as memorize e automatize. As gravações têm um papel muito importante, mas o professor é que sempre será o mestre.

Abordagem áudio-visual

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a língua francesa passa a ser ameaçada pela hegemonia do inglês, que se difunde como língua internacional, o que faz com que o governo francês tome medidas para continuar a difusão de sua língua. Para isso, ele encarregou uma Comissão com o propósito de facilitar o aprendizado de francês, e, por aí, difundir-lo. É nesse ínterim que Petar Guberina apresenta as primeiras formulações teóricas da abordagem áudio-visual.

A coerência da abordagem áudio-visual, de acordo com Seara (2001), é construída em torno da utilização conjunta da imagem e do som (o suporte sonoro é constituído por gravações magnéticas e o suporte visual por imagens fixas). A utilização desse tipo de suporte na abordagem áudio-visual confirma a visão de

Guberina (1965) acerca da língua: “uma língua é um conjunto acústico-visual” (GUBERINA, 1965 apud GERMAIN, 1993, p. 154).

No plano do aprendizado, segundo Germain (1993), a abordagem áudio-visual faz referência à teoria psicológica da *Gestalt*, que preconiza a percepção global da forma ou a integração, pelo cérebro, dos diferentes elementos percebidos pelos sentidos e filtrados pelo cérebro. Assim, o aprendizado de língua estrangeira passa pelos sentidos: o ouvido (aspecto “áudio” da abordagem) e os olhos (aspecto “visual”), que servem de filtros entre os estímulos exteriores e o cérebro. Para facilitar a integração cerebral dos estímulos exteriores pelo cérebro é que se utilizam a gramática, os clichês, a situação e o contexto linguístico.

Com vistas a atingir o domínio prático da língua, visando à comunicação, a abordagem põe em foco a compreensão, que deve sempre preceder a produção. As quatro habilidades são abordadas, mas a prioridade, como em outras abordagens já apresentadas, é do oral sobre o escrito.

O aprendiz, no áudio-visual, não tem nenhum controle sobre o desencadeamento do curso ou de seu conteúdo. Ele é submetido às instruções do professor e deve efetuar as tarefas que lhe são propostas. No entanto, seu papel é considerado ativo, já que continuamente ele deve escutar, repetir, compreender, memorizar e falar livremente.

O professor serve como modelo linguístico e deve conduzir os alunos a ultrapassar os hábitos de sua língua materna. Deve agir como um “animador”, preocupado em favorecer a expressão espontânea dos aprendizes e estimular sua criatividade.

Em relação ao material didático, o gravador e os filmes fixos desempenham um papel extremamente importante: “[...] nosso método se serve necessariamente de máquinas... [...]”, diz Guberina (1965 apud GERMAIN, 1993, p. 156).

Abordagem situacional

As origens da abordagem situacional ou oral remontam aos linguistas aplicados britânicos dos anos 1920-1930 (especialmente Harold Palmer e A.S. Hornby), que queriam introduzir as bases científicas de uma abordagem oral que não repousasse sobre a intuição, como na abordagem direta.

O objetivo maior da abordagem é a comunicação oral e, por isso, o oral, obviamente, é sempre ensinado antes do escrito.

O que faz essa abordagem original é a apresentação e a prática das estruturas sintáticas em situação. Na realidade, as estruturas devem ser associadas às situações nas quais se supõe seu uso.

A concepção de aprendizado subjacente à abordagem situacional é uma forma de teoria behaviorista. Nessa abordagem, supõe-se que o aprendizado de L2 implica três processos: receber o conhecimento, fixá-lo na memória por meio da repetição, e utilizá-lo na prática até que ele se torne um hábito pessoal. Nesse sentido, o aprendizado consiste na formação de hábitos (como é o caso da abordagem áudio-oral).

Em relação ao papel do aprendiz, ele executa as diretivas do professor e responde às suas questões. Pouca iniciativa lhe é atribuída e suas necessidades e interesses não são levados em conta.

O professor serve de modelo linguístico ao aprendiz e atua (assim como na abordagem áudio-visual) como um maestro, que coloca questões, dá instruções, fornece pistas para que os aprendizes produzam enunciados corretos, enfim, a aula acaba por se centrar no professor.

Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa desenvolve-se na França por volta dos anos 70, em uma reação contrária às abordagens áudio-oral e áudio-visual. Ela surge no momento em que são colocados em questão, na Grã-Bretanha, alguns princípios do método situacional, e quando a linguística chomskyana (gramática gerativo-transformacional) encontra-se em pleno apogeu nos Estados Unidos.⁶

A convergência de algumas correntes de pesquisa, bem como o advento de diferentes necessidades linguísticas no quadro europeu é que fazem surgir essa abordagem.

De acordo com a abordagem comunicativa, aprender uma língua não consistiria, como pensavam os behavioristas e os adeptos do método áudio-oral, na criação de hábitos, mas, como acreditavam os psicólogos cognitivistas, o aprendizado seria um processo muito mais criativo, mais sujeito a influências

⁶ É importante ressaltar que a linguística chomskyana não é diretamente a fonte da abordagem comunicativa, já que, nessa teoria, a língua é concebida como um meio de expressão do pensamento, e não como um instrumento de comunicação. A influência de Chomsky se faz sentir indiretamente na didática das línguas estrangeiras (GERMAIN, 1993, p. 201).

internas que externas. O aprendizado aqui não é mais considerado como passivo, que recebe estímulos externos, mas como um processo ativo que se desencadeia no interior do indivíduo e que é suscetível de ser influenciado por ele. O resultado do aprendizado depende do tipo de informação apresentada ao aluno e da maneira como ele vai tratar essa informação.

Segundo Leffa (1988), a ênfase do aprendizado não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. O desenvolvimento de uma competência estratégica — no caso, o aluno aprender a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, isto é, de emprego da língua — pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Os aspectos linguísticos (sons, estruturas, léxico, etc.) constituem apenas a competência gramatical, que é somente um dos componentes de uma competência mais global, a de comunicação. Sendo assim, o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é “[...] uma condição *necessária* mas *não suficiente* para a comunicação [...]” (GERMAIN, 1993, p. 203).

A finalidade geral dessa abordagem é que os aprendizes se comuniquem de forma eficaz em L2, o que implica, para seus adeptos, uma adaptação das formas linguísticas à situação de comunicação (*status* do interlocutor, idade, classe social, etc.) e à intenção de comunicação (pedir permissão, dar ordens, etc.) (GERMAIN, 1993).

Os interesses, necessidades e desejos dos aprendizes são levados em conta nessa abordagem e, por esse motivo, as quatro habilidades podem ser desenvolvidas. Há casos, de acordo com Germain (1993), em que a escuta é privilegiada, outros em que a ênfase recai sobre o escrito, ou sobre o oral.

Nesta abordagem, os exercícios repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. O aluno é levado a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação sua no processo de aprendizado.

O professor deixa de ocupar o papel principal, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “conselheiro” das atividades de classe, devendo sugerir diversas atividades de comunicação. Assim os aprendizes são requisitados a interagirem mais e, desse modo, passam a ter uma maior atuação, sendo mais criativos.

O ecletismo atual

De acordo com Seara (2001), assistimos hoje a uma crise das abordagens no ensino de língua estrangeira. Não há, segundo a autora, uma abordagem única, forte, global e universal, sobre a qual todos estariam de acordo. Assim, o que podemos notar é um ecletismo metodológico que tende à diversificação dos materiais e das abordagens propostas.

Dentro desse ecletismo, os professores utilizam de maneira subversiva os manuais, adaptando-os ou transgredindo-os (SEARA, 2001). Graças às fotocopiadoras, eles acabam construindo um método próprio, empregando elementos de outras abordagens já existentes. Muitos metodólogos criticam essa postura eclética, acusando-a de ser mais uma bricolagem do que uma reconstrução fundamentada em uma análise metodológica original.

No entanto, de acordo com Beacco (1995 apud SEARA, 2001), a escolha eclética de práticas em sala de aula significa uma seleção sensata, pensada, e não um conjunto heteróclito de técnicas de ensino. Para o autor, o professor sabe que é necessário tornar as técnicas empregadas coerentes, de maneira que permitam aos aprendizes participar ativamente do processo de ensino-aprendizado.

O ecletismo, como abordagem no ensino de língua, exige que o professor possua vastos conhecimentos da língua que ensina, das diferentes maneiras de ensinar e que ele possa estabelecer detalhadamente as necessidades de seus alunos. Quanto melhor a formação do professor, mais ele reivindica sua autonomia e menor sua necessidade de recorrer a métodos. Assim, ele se sente capaz de adaptar seu ensino à sua situação particular em sala de aula.

O ecletismo atual, de acordo com Seara (2001), apresenta as vantagens de uma abordagem maleável, capaz de se adaptar às diferentes situações de ensino-aprendizado com as quais se deparam os professores. No entanto, para evitar ser sinônimo de incoerência e de fracasso, os defensores do ecletismo deveriam apostar na formação dos professores, o que constitui o ponto forte dessa abordagem.

Abordagem enunciativa: inclusão do sujeito e articulação léxico-gramática

Como pudemos observar nas abordagens de ensino de língua citadas, com exceção da abordagem comunicativa, a relação professor/aluno é quase sempre

hierárquica: o professor, ativo, detém o saber; o aluno, passivo, com pouca autonomia, é guiado pelo professor.

Segundo Rezende (2000), a maioria das inovações em metodologia do ensino de línguas não diz respeito à própria metodologia: são apenas conquistas tecnológicas pertencentes à comunicação através das máquinas, que tentam aproximar a realidade sonora e contextual de uma língua e de uma cultura. Assim, o aprendiz só ganha autonomia para manusear o computador e os programas de aprendizado, que lhes são externos e alheios, e “[...] a solidão entre monitor e usuário é a mesma, ou pior, do que a existente entre professor e aprendiz na metodologia tradicional [...]” (REZENDE, 2000, p. 25).

De acordo com Gauthier (1995), os métodos áudio-visuais popularizaram uma certa concepção de observação das unidades de sentido em situações pontuais representadas por filmes fixos. Já as abordagens comunicativas recentes vão um pouco mais além nesta mesma direção: associam situações linguísticas simuladas ou imaginadas a listas de expressões ou a frases prontas, dadas como equivalentes. Assim, o quadro morfossintático tradicional é substituído por um recorte do universo extralinguístico em ocorrências de situações postas em relação com sequências julgadas apropriadas na língua alvo. O autor considera essa biunivocidade confortável, mas traria o risco de aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, que se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases completamente prontas.

Acreditamos que o aprendizado de uma língua é conquistado pelo aluno a partir de um trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos (o que caracteriza os processos de parafraseagem e desambiguação). Desse modo, aprender uma língua não pode se reduzir à memorização de formas linguísticas e à sua organização em sequências lineares, já que as significações não são dadas totalmente prontas. Tanto na compreensão quanto na produção, é preciso reconstruí-las.

O processo de parafraseagem favorece a apreensão pelo aluno de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores. Então se torna possível um trabalho de desconstrução e de organização, que põe em jogo sistemas de representação.

A designação pura e simples conduz ao achatamento das capacidades de abstração e de representação dos sujeitos. Como Gauthier (1995), pensamos que:

entre os agenciamentos de marcas e o ambiente extralinguístico, uma orientação enunciativa intercala, ao contrário, a dimensão suplementar de um espaço de representações. É nesse espaço que o aluno pode exercer as capacidades de generalização, de aproximação, etc., que ele possui de sua familiaridade com pelo menos uma outra língua (sua capacidade epilinguística)⁷ e que vai lhe permitir eventualmente elaborar os dados iniciais de uma língua. (1995, p. 428)

Segundo Gauthier (1995), a situação atual do aprendizado de língua estrangeira é resultado de diversas tentativas de adaptação do ensino de língua que têm associado o desenvolvimento do saber-fazer (os quatro *skills* – ler, escrever, falar e ouvir) a uma sucessão de práticas que tendem a favorecer a participação ativa do aprendiz. No entanto, essa evolução, de acordo com o autor, acarreta uma grande redução da atividade metalinguística do sujeito.

A conscientização, por parte do aluno, de seu saber metalinguístico, grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, é que lhe permite coletar, construir, desconstruir e confrontar os dados dela. Cabe ao próprio aprendiz, diante de dados observáveis, inventar os seus próprios procedimentos de confrontação, coletar arranjos de marcas, afinar o seu próprio saber metalinguístico. A constituição desse saber, de acordo com Gauthier, “[...] é a condição de controle das interpretações e preliminar indispensável à atividade de desconstrução ligada a toda construção da referência. Se ele não for constituído, o sujeito fica aquém do limite a partir do qual as aquisições se estruturam [...]” (1995, p. 431).

Assim, o aprendizado de uma língua depende, pelo menos, de dois fatores: a ativação do saber epilinguístico do sujeito, que permite a produção e o reconhecimento de formas, e a conscientização do saber metalinguístico, que auxilia no amadurecimento dos dados da língua.

Na orientação enunciativa, o sujeito é realmente um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua. O professor não é excluído desse processo, ele continua ativo e seu trabalho, em sala de aula, é:

repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria a

⁷ No momento da enunciação, há uma interação verbal externa, perceptível por meio das trocas linguísticas permitidas pela fala e pela escuta, que, no entanto, é constituída internamente, ou seja, em cada sujeito há um diálogo inconsciente, chamado por Culioli de atividade epilinguística, que se resume na produção e reconhecimento de formas (apud Auroux, 1989).

processo consciente. De atividade epilingüística passaria à atividade metalingüística. (REZENDE, 2003a, p. 26)

Em relação à articulação léxico e gramática, dois posicionamentos teóricos relacionados à maneira de se abordar os fenômenos linguísticos devem ser pontuados, pois incidem sobre o modo de se trabalhar o ensino de línguas: trata-se de uma perspectiva estática e de uma perspectiva dinâmica dos fenômenos de língua.

Na perspectiva estática, trabalha-se com categorias prontas, já construídas (o signo, verbos, substantivos, etc.); propõe-se que a linguagem seja determinada; separa-se léxico de gramática; apenas o objeto (a língua) é levado em conta.

De acordo com Rezende, alguns estudos estáticos dos fenômenos de língua acabaram criando duas classes de entidades gramaticais:

as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais cheias e, portanto, signos e entidades não-tão-cheias, quase-signos, quase-unidades. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela sintaxe, quer dizer, pela organização das primeiras entidades, as mais determinadas. (2000, p. 13)

Tem-se assim, “[...] uma parte da gramática que fica com o léxico e a sua morfologia (a unidade construída), e a outra parte que constitui a sintaxe (a estrutura construtora) [...]” (REZENDE, 2000, p. 13).

Pelo contrário, em uma perspectiva dinâmica, considera-se o processo de construção das categorias, isto é, a existência de *noções*, que por meio de *relações* e *operações* poderão dar origem tanto ao léxico quanto à gramática (REZENDE, 2000) e, por esse motivo, a natureza da linguagem é indeterminada; propõe-se a articulação entre léxico e gramática; considera-se não somente o objeto (língua), mas também o sujeito.

Assim, de acordo com a autora, interessa-nos na abordagem dinâmica:

defender a idéia de que qualquer entidade nocional, lexical ou gramatical, é um quase-signo, é um dêitico. Deste modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada. Esses quase-signos (e não há no enfoque dinâmico algumas entidades de língua que sejam mais determinadas e outras que sejam menos determinadas) organizam-se em configurações específicas de léxico e gramática, construindo representações [...]. Não se trabalha, na abordagem dinâmica, nem com categorias gramaticais construídas, tais como: nome, verbo, etc., nem com a unidade signo [...]. Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém como signo, como ele deixa de ser signo. (REZENDE, 2000, p. 15)

Nas palavras de Onofre, trata-se da “[...] busca da emergência dos processos geradores das categorizações, das cristalizações em classes, momento em que há indistinção entre o que, posteriormente, vai ser considerado oficial ou marginal [...]” (ONOFRE; REZENDE 2006, p.7).

Propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas é, de acordo com Rezende, “[...] um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos [...]” (2000, p. 26).

As abordagens de ensino que mencionamos acima situam-se em uma perspectiva estática⁸, em que a ruptura entre léxico e gramática torna-se evidente, especialmente no tipo de atividades propostas em sala de aula. Na abordagem tradicional, o conteúdo de ensino é dividido, segundo Rezende (2000), em atividades de explicações gramaticais desvinculadas dos textos e atividades de produção de texto desvinculadas da gramática. Nas abordagens rotuladas pela autora de modernas, isto é, as que se utilizam de recursos técnico-eletrônicos, há “[...] uma tendência equivocada que se intitula como o estudo da gramática no texto e que nada mais é do que a metodologia tradicional disfarçada [...]” (REZENDE, 2000, p. 24-25).

Na orientação enunciativa que defendemos, a perspectiva é dinâmica, e isso implica (retomando muito do que já dissemos) que:

conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas; que postulamos que a linguagem é fundamentalmente ambígua; que as expressões e representações em língua jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse *égarement* que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar [...] (REZENDE, 2006, p. 16)

Na abordagem enunciativa, os professores devem ser formados levando em conta a construção das categorias gramaticais⁹, que são sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente linguísticas e os valores semântico-

⁸ Vale ressaltar que há tentativa de inserção do sujeito na metodologia comunicativa e uma preocupação com suas necessidades e anseios.

⁹ O conceito de categoria gramatical a que nos referimos é de Antoine Culioli (1976, 1990), linguista francês que criou a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Para melhores explicações a esse respeito, cf. Biasotto-Holmo (2008).

sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações que colocam em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. O conceito de categoria gramatical permite assim, segundo Gauthier (1995), escapar de uma simples lógica da designação.

A proposta do professor Antoine Culioli de que existe um grau zero de categorização coincide com esta concepção. Assim, parte-se de um grau zero, para em seguida, procurar os elementos que marquem, nas diversas línguas, as operações enunciativas gerais (essas operações remetem às categorias de modalidade, aspecto, determinação e diátese). Trata-se de uma postura transcategorial, que não assume classificações *a priori*, isso porque o valor gramatical atribuído a uma expressão linguística não é estável e não se encaixa em uma classificação, e, assim sendo, um determinado item pode passar de advérbio a conjunção, de adjetivo para advérbio, motivo pelo qual não se justifica que as “etiquetas”, a classificação, sejam pré-estabelecidas. A etiquetagem pode sim ocorrer, mas somente em fim de processo, após a construção das operações envolvidas na produção de um enunciado.

Considerações finais

Tomando conhecimento das diversas abordagens utilizadas ao longo da história da didática das línguas estrangeiras (entre elas, a abordagem tradicional, a abordagem das séries, a abordagem direta, entre outras expostas nesse trabalho), decidimos apresentar nossa contribuição para o aprimoramento das questões de ensino/aprendizado de línguas. Essa contribuição se deu na forma de reflexões sobre o assunto, tendo como pano de fundo os pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. O conjunto de nossas reflexões deu origem ao que denominamos neste trabalho uma abordagem enunciativa da língua.

A abordagem enunciativa que defendemos para o ensino/aprendizado de língua é uma resposta contrária às abordagens que tendem a aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, em que ela se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases totalmente prontas, o que leva ao achatamento da capacidade metalinguística dos aprendizes, capacidade essencial para o aprendizado de uma língua.

Aprender uma língua, em nossa concepção, é uma conquista que depende de um trabalho constante de montagem e desmontagem de arranjos, marcas, valores, textos, de construções e reconstruções da significação, e é por meio dos processos

de parafrase e desambiguação que isso se torna possível. Disso decorre nossa defesa da paráfrase como um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua.

Voltando o ensino/aprendizado à utilização e entendimento dos mecanismos parafrásticos, abrimos espaço para o desenvolvimento de duas capacidades essenciais dentro de uma abordagem enunciativa da língua: as capacidades epilinguística e metalinguística dos aprendizes, sendo a primeira responsável pela produção e reconhecimento de formas linguísticas, e a segunda, primordial para o amadurecimento dos dados da língua em processo de aprendizado. Adotando tal postura, o sujeito-aprendiz se torna um participante ativo, que efetua um trabalho sobre a língua, e o professor não é excluído desse processo, diferentemente do que ocorre em outras abordagens que tivemos a oportunidade de conhecer.

Além desses três itens (paráfrase, atividade epilinguística e atividade metalinguística) que consideramos essenciais no aprendizado de uma língua, há ainda a articulação entre léxico e gramática, que se dá em uma perspectiva dinâmica da língua. Nessa perspectiva, a linguagem é fundamentalmente indeterminada e o que consideramos é o processo de construção das categorias gramaticais. Assim, na abordagem enunciativa, levamos em conta a construção dessas categorias, que são, como dissemos anteriormente, sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente linguísticas e os valores semântico-sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações e colocam em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. Esse conceito de categoria gramatical permite que escapemos de uma simples lógica da designação.

Resta-nos agora colocar em prática nossas reflexões, que relataremos em uma próxima oportunidade.

BIASOTTO-HOLMO, Milenne. For an enunciative approach in foreign language teaching. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 163-179, 2008.

ABSTRACT: *The present work proposes an approach to foreign language teaching constituted of operations and reflections about language. From within this perspective, we defend teaching that takes into consideration the learner's epilinguistic and metalinguistic capacities, the conscious exploration of paraphrase processes and the construction of grammatical categories.*

KEYWORDS: *Teaching/learning. Foreign Language. Enunciative approach. Epilinguistic activity. Paraphrase.*

Referências

AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques**: La naissance des métalangages en Orient et en Occident. Tome 1. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1989.

BIASOTTO-HOLMO, M. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira**: paráfrase e atividade epilinguística. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unesp, Araraquara, 2008.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

_____. **Transcription du Séminaire de DEA**: Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Enonciatives. Paris: Université de Paris VII, 1976.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes em didatiques des langues. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S. (Org.). **Langues et langage**: problèmes et raisonnement en linguistique, mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 425-433.

GERMAIN, C. **Evolution de l'Enseignement des Langues**: 5000 ans d'Histoire. Paris: Clé International, 1993.

LEFFA, Wilson J. Metodologias do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

REZENDE, L.M. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: ONOFRE, Marília Blundi; REZENDE, L. M; (Org.). **Linguagem e Línguas Naturais**. Diversidade Experiencial e Linguística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006. p. 11- 21.

_____. Produção de texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL**, São Paulo, Ano I, N. 1, p. 21-31, 2003b.

_____. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. Tese (Livre-docência em Linguística). Unesp, Araraquara, 2000.

SEARA, A.R. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. **Cuadernos Del Marqués de San Adrian**: revista de humanidades, Tudela, n.1, nov. 2001. Disponível em: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>. Acesso em: 21/04/2008.

