

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA GRAMÁTICA NO  
ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Charlotte Galves*  
*Unicamp*

Na história recente do ensino de LE, um dos pontos de divergência fundamental entre metodologias tem sido o lugar da "gramática", muitas vezes colocado nesses termos: ensinar (aprender) ou não gramática. Segundo a imagem que professores ou alunos têm do ensino, o "ensinar (aprender) gramática" é valorizado ou rejeitado, sendo que a modernidade parece corresponder mais ao "não ensinar" gramática.

Como se situa em relação a isso o chamado ensino "instrumental", cujo ponto de partida é a leitura?

A questão me parece fundamental por duas razões:

- a escolha da leitura como ponto de partida e objetivo do ensino de língua estrangeira é muitas vezes sentido como volta ao ensino tradicional (de antes do audiovisual) e portanto à "gramática", também tradicional. Convém, portanto, desfazer um possível malentendido.

- na realidade, a metodologia proposta, no que diz respeito ao francês, por autores como Sophie Moirand, coloca uma nova maneira de encarar a gramática no ensino de línguas, maneira que me parece fundamental para o ensino de línguas em geral. É essa nova concepção que vou tentar expor aqui.

De fato, a questão de saber se se deve ou não "ensinar gramática" é um falso problema, ou pelo menos um problema mal colocado, em razão da polissemia da palavra "gramática" à qual podemos atribuir quatro sentidos:

- 1) teoria gramatical
- 2) conjunto de regras de uma língua
- 3) descrição (normativa ou não) dessa língua.
- 4) atividade didática particular.

O "ensinar gramática" correspondendo à quarta acepção do termo, a pergunta que se coloca é então: Como se relaciona a "gramática", entendida como atividade didática, com as três outras acepções do termo?

Parece-me que essa relação pode ser expressa pela seguinte definição do que seja a gramática no sentido pedagógico: uma atividade didática visando à aprendizagem das regras de uma língua em referência a uma certa teoria da língua ou pelo menos a uma certa concepção da linguagem que propõe uma descrição dessa língua. Essa definição faz aparecer a interdependência das quatro acepções da palavra e tem os dois seguintes coro

lários que tanto o ensino tradicional quanto metodologias mais recentes tendem a ocultar:

1. não há regras em absoluto, essas decorrem sempre de uma certa visão da linguagem, mais ou menos teorizada.

2. a gramática, entendida como uma certa articulação dos sentidos 1,2 e 3, está sempre presente na aprendizagem programada de línguas já que esta é baseada numa certa descrição da língua, isso é uma certa maneira de enunciar as regras - no sentido 2 - da língua. Se aceitarmos essa análise, vemos que a gramática no sentido de atividade didática particular não é senão a face visível do iceberg. Isso é, a atividade gramatical em aula é o momento em que se *explicita* de alguma maneira a descrição que subjaz implicitamente à metodologia escolhida. O dilema "ensinar" gramática - não ensinar gramática reduz-se assim à oposição *gramática implícita* - *gramática explícita*, já que no ensino das línguas tudo é gramática, no sentido mais abrangente da palavra.

Qual é então o lugar da gramática explícita na metodologia "instrumental" que praticamos?

Em relação a esse problema, estamos em oposição tanto à metodologia audiovisual clássica quanto à gramática tradicional:

- A recusa de reflexão gramatical consciente por parte do aluno corresponde a uma concepção da aprendizagem contrária à nossa, que se baseia justamente no maior aproveitamento possível de todos os recursos intelectuais

do aprendiz. Por outro lado, paradoxalmente, a ausência total de regras explícitas implica, a meu ver, uma subordinação muito maior e limitadora a uma teoria, já que os fenômenos têm que ser cuidadosamente escolhidos para levar o aluno a fazer inconscientemente as generalizações corretas (implica, portanto, que essa teoria não faça premissões falsas!)

- Já que aceitamos o princípio da reflexão gramatical, o problema crucial que se coloca é saber qual é o lugar desta na atividade de ensino/aprendizagem, isso é, como se articula a metodologia em geral. Nesse ponto é que divergimos de maneira fundamental do ensino tradicional. Tentarei mostrar que essa divergência é devida fundamentalmente a uma concepção diferente da linguagem. Apesar de valorizarem (aparentemente) o mesmo objeto: a escrita, ensino tradicional e instrumental se baseiam numa gramática (no sentido 1 da palavra) totalmente diferente. Essa diferença manifesta-se em particular na maneira como se encara o texto.

Na abordagem tradicional, o texto é pretexto, pretexto à gramática no início da aprendizagem, e nesse caso é muitas vezes fabricado, e pretexto a contato com a cultura (cuja mais alta expressão é a literatura) mais tarde. Nos dois casos, ele funciona sempre como suporte pedagógico, como meio e nunca como fim. Por outro lado, os dois tipos de abordagem, gramatical e cultural, são duas fases inteiramente independentes da aprendizagem, não se interpenetram. Em outras palavras, o tex

to nunca é abordado na sua totalidade, mas sempre "explorado" num dos seus aspectos. No que diz respeito à abordagem gramatical, deve-se ressaltar também que o texto só pode ser encarado como uma sucessão de fases, já que a gramática tradicional só enuncia regras a esse nível.

Em resumo, o texto nunca passa de um objeto pedagógico e a atividade de compreensão é sempre subordinada e reduzida a uma programação a priori da aprendizagem.

No instrumental, o texto é ao mesmo tempo ponto de partida, meio, e objetivo do ensino. Em todos os casos ele é encarado como o *objeto real de leitura*, isto é, de comunicação, e considerado assim como uma unidade de sentido. O que está em jogo aqui é a noção de autenticidade. Um texto pode ser autêntico, isso é, não fabricado para o ensino, mas ser usado de maneira não autêntica, isso é como objeto pedagógico. O texto ser autêntico é uma condição necessária mas não suficiente para que o "instrumental" seja outra coisa que uma versão moderna do ensino tradicional.

Propor a alunos principiantes uma atividade de "autêntica" de leitura de um texto em língua estrangeira, consiste em não reduzir a compreensão ao seu aspecto puramente lingüístico (decodificação a nível das palavras e das frases), mas aproveitar ao máximo todos os fatores extra-lingüísticos da compreensão. O aluno tem então que assumir uma atitude de leitor real, mobilizando os seus conhecimentos anteriores<sup>2</sup>, que vão lhe permitir fazer

uma "hipótese de coerência" sobre o texto. Ora, essa hipótese de coerência é a condição sine qua non de toda interpretação das palavras de outrem em situação real de comunicação. A maior parte das vezes é inconsciente, mas as situações correntes de malentendido, q̄diproquô, dūvida sobre o sentido de uma atitude verbal (manifestada por expressões do tipo "O que é que ele queria dizer com isso?") mostram que a competência lingüística não é, de longe, o único componente da compreensão<sup>3</sup>. Para entender alguém, é preciso:

- a) partir do princípio que ele fala para dizer alguma coisa;
- b) ser capaz de relacionar essa fala a coisas já conhecidas.

Nesse sentido é que se pode falar de abordagem autêntica do texto. Essa passa pela recuperação pelos alunos do papel ativo desempenhado normalmente pelo leitor já que a leitura é uma situação de comunicação, isso é de *interlocução*<sup>4</sup>.

Vou tentar mostrar agora como se dá o caminho que vai da "hipótese de coerência" ao texto, isso é como a aprendizagem gramatical, entendida como a percepção do funcionamento da língua, decorre da atividade de compreensão. Procurarei mostrar em particular o tipo de gramática, no sentido de teoria gramatical e de descrição correspondendo a essa teoria, de que precisaremos para esse trabalho. Num segundo tempo colocarei a questão da relação da teoria com a metodologia nesse tipo de ensino.

## Da hipótese da coerência ao confronto com o texto

É a partir de elementos imediatamente visíveis que vai se dar a hipótese inicial: título, autor, fonte, e eventualmente fotos, desenhos, gráficos, e en fim a própria "imagem" do texto<sup>5</sup> que, às vezes, dá indicações claras da sua organização e das suas palavras-chaves. Dado a concepção do sentido que adotamos, e pelo tipo de elementos geradores de hipóteses que citamos, vê-se logo que a hipótese pode se dar a vários níveis. Não se trata de levar os alunos a simplesmente parafrasearem em língua materna o título com fórmulas do tipo: "O texto fala de tal coisa", o que corresponde a uma visão reductora da linguagem à sua função referencial, mas antes de estimulá-los a perceber nos dados citados acima, e em função dos seus conhecimentos anteriores, para onde o texto, possivelmente, vai levá-los. Poderão assim formular uma hipótese mais abrangente sobre o "sentido" geral do texto e várias sub-hipóteses sobre os recursos utilizados pelo autor para esse fim. Mais uma vez, a formulação dessas hipóteses dependerá fundamentalmente da capacidade dos alunos a relacionarem o texto com experiências anteriores.

Podemos agora enfrentar o texto, isso é, entrar nele para seguir as suas "pistas". Com efeito, consideramos com Widdowson que "codificar consiste em propor direções e decodificar consiste em seguí-las". A

função das hipóteses vai ser permitir encontrar as direções do texto, ou seja, a sua coesão. Estamos chegando ao lingüístico.

No início da aprendizagem, a passagem das hipóteses à leitura propriamente dita realizar-se-á por intermédio dos chamados "pontos de ancoragem": palavras que por alguma razão, atraem a atenção do leitor pela sua transparência<sup>6</sup>. Graças às hipóteses, esses pontos de ancoragem funcionarão como ponto de partida para a elucidação das "pistas", já que num texto nenhum elemento é isolado, mas entra em relação de vários tipos com outros elementos para formar conjuntos que podemos também chamar, com Sophie Moirand, de redes. Essas redes são constitutivas da noção de texto (etimologicamente "tecido") já que sem elas, não haveria mais que uma sucessão de frases e palavras.

Nesse caminho, vamos chegar a fenômenos que se dão a nível de frase, mas vamos encará-los agora de maneira bem mais diferente do que na gramática tradicional: vamos ligá-los a uma rede cuja função é determinada pelo sentido geral do texto. Ao fazer isso, vamos reduzir ao máximo os riscos de interpretação errônea e ao mesmo tempo vamos ligar elementos formais a funções e não a classes sintático-morfológicas mais ou menos definidas. A nossa metodologia, baseada numa certa concepção da leitura, do sentido, e portanto da linguagem, vai portanto, implícita ou explicitamente, nos levar naturalmente a um certo tipo de gramática (no sentido de descrição

da língua) cujas categorias básicas não são formais, mas semântico-funcionais. Integramo-nos assim nas tentativas de constituição de gramáticas textuais e da enunciação.

Darei agora, brevemente, elementos dessa gramática (para uma discussão mais detalhada de certos pontos ver Busnardo-Galves, 1982 a, e Galves 1982. Para uma apresentação geral, Portine, 1980).

Hã várias maneiras de encarar os diversos tipos de redes (cf. Moirand 1979, 1980). Considerarei três grandes grupos: em primeiro lugar, os que estão mais diretamente ligados à própria noção de texto e permitem o equilíbrio do qual fala M. Charolles entre progressão e redundância. São todos os tipos de fenômenos anafóricos: pronominalizações, definitivizações, nominalizações, repetições, recursos de apresentação e ordenação. Apesar de não carregarem em si elementos de significação<sup>7</sup>, vão contribuir de maneira determinante à estruturação do texto e são muito úteis na elucidação de certas "pistas". É muito interessante ler, a esse respeito, a análise que D. Lehmann faz da importância dos recursos anafóricos na própria elaboração do discurso da geologia, em que a comparação de objetos desempenha um papel fundamental<sup>8</sup>.

O segundo grupo tem a ver com a inserção do sujeito enunciador no seu texto, é o conjunto das marcas de enunciação. A contribuição desse segundo grupo ao sentido do texto é essencial: não há compreensão sem

a percepção da maneira como o autor se coloca frente ao seu enunciado, sem a percepção do uso que ele faz, eventualmente, das palavras de outros enunciadores (o chamado discurso indireto ou relatado<sup>9</sup>), que, conforme os casos, servem de ilustração, exemplificação, justificação da tese do próprio autor ou, ao contrário, são objetos de uma refutação. Essas marcas da enunciação se dão a vários níveis da análise tradicional: sintático, em particular o uso de certas formas verbais, implicando, por exemplo, uma modalização; lexical, emprego de certos verbos, adjetivos, advérbios; gráfico, aspas, reticências. Correspondem também a escolha que o autor faz de aparecer ou não explicitamente no seu enunciado (uso do pronome eu) e de envolver ou não explicitamente o(s) seu(s) interlocutor(es) (pronome da 2ª pessoa, imperativo, etc.). O texto, portanto, dá marcas que se reforçam e constituem a rede que podemos chamar de "enunciativa" do texto.

Enfim, considerarei a um terceiro grande grupo correspondendo à organização retórica do texto, isto é, à sua estruturação em termos de operações intelectuais realizadas nele, em outras palavras, à maneira como ele é construído para chegar às suas conclusões. Estamos aqui em particular no domínio das relações lógicas, que são carregadas por vários tipos de marcas formais: conjunções, locuções, certos tipos de subordinação. Há também outros recursos, não repertoriados pela gramática tradicional, por não serem passíveis de uma análise formal do âmbito da frase. Trata-se em particular dos fenô

menos de hierarquização e ordenação das proposições<sup>10</sup>.

### Teorias lingüísticas, regras e reflexão gramatical

A minha intenção ao retomar rapidamente essa classificação das "redes" é mostrar como o nosso postulado de partida sobre a leitura e a compreensão em geral e a metodologia que dele decorre, nos leva a uma classificação dos fenômenos lingüísticos totalmente diferente da gramática tradicional e nos leva a recorrer a teorias da língua que ultrapassam o nível da frase e fazem uso de maneira determinante da noção de contexto. Mas por outro lado, parece-me fundamental enfatizar que a relação da metodologia com as diversas teorias em questão não é mais de subordinação, mas de questionamento. Não se trata mais de "aplicar" teorias, mas de procurar nelas elementos de respostas a perguntas surgidas no confronto com o texto. De fato, o fato novo e essencial na metodologia exposta é que *não precisamos mais de operar a priori com um conjunto de regras visando descrever a língua*. No ensino tradicional e audiovisual, as regras tem que ser apresentadas ao aluno, enquanto tais ou sob forma de enunciados. No ensino da leitura que propomos a elucidação das regras da língua *se confunde com a própria apreensão do sentido*, já que em todo texto autêntico encarado como objeto real de leitura, a chave das relações formais está no contexto. Nesse sentido a gramática deixa de ser um momento particular da aprendizagem que con

siste em decorar regras, fazer exercícios estruturais, ou - numa ótica mais moderna - parar para conceptualizar. Em outros termos, a gramática não consiste mais numa atividade de outra natureza na sala de aula. Nesse sentido também a oposição gramática implícita/gramática explícita perde uma boa parte da sua pertinência. Em particular, um dos problemas mais complexos da segunda, a metalinguagem, deixa de se colocar. É muito interessante, a esse respeito, consultar o trabalho de Maria José Coracini e Jelssa Ciardi que propõem realizar com os alunos fichas "gramaticais" do seguinte tipo: "para pôr as idéias em ordem...", "para opôr as idéias", "para negar", "para expressar uma opinião", "para expressar a consequência", "para retomar uma idéia" etc... A formulação do trabalho de cada ficha é proposta pelo aluno, a partir do trabalho sobre os textos, e sempre sujeita a modificação, à medida que a sua apreensão do funcionamento da língua se torna mais sutil. Vê-se assim que é possível organizar com os alunos uma gramática diferente, do texto, que vai integrar as diversas redes de que falamos acima, sem por isso ter que recorrer a noções sofisticadas e a uma metalinguagem rebuscada. O essencial é que a elaboração dessa gramática seja posterior à leitura e dependente dela. Nessa ótica, a opção não é mais entre gramática explícita e gramática implícita mas entre uma certa sistematização, consistindo por exemplo na elaboração de fichas, ou não. Contudo, essa opção depende dos objetivos ou das motivações de cada grupo, não constituindo um com

plemento indispensável à metodologia, como é o caso do momento gramatical no ensino tradicional. É simplesmente a prolongação e a inscrição de um trabalho que é constitutivo da própria metodologia.

Enfim, a proposta de M.J. Coracini e J. Ciardi faz aparecer o último ponto que quero ressaltar aqui: a independência, a que já aludi acima, desse tipo de metodologia em relação a tal ou tal teoria linguística. Com efeito, apesar de se basear em princípios que também se encontram subjacentes a várias teorias, o seu ponto de partida não se define mais em termos lingüísticos, já que não se trata mais de escolher conteúdos ou progressões a priori. Por outro lado, a experiência mostra que é possível chegar a uma reflexão sobre o funcionamento da língua recorrendo à capacidade dos alunos de reconhecer funções num texto, partindo do sentido. Para que serve então recorrer a certas teorias da linguagem, questioná-las, como propus acima? Parece-me que tudo o que foi dito até agora leva a reconsiderar o papel das teorias lingüísticas no ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras. No tipo de metodologia proposto aqui, a sua função é sobretudo ajudar o professor a desempenhar o seu papel de especialista da língua ao guiar o aluno no caminho que vai da hipótese de coerência ao confronto com a língua e ao incentivá-lo a transferir as capacidades lingüísticas e discursivas que ele tem em língua materna. Ao mesmo tempo, certas teorias (penso em particular na análise do discurso) vão dar-lhe

---

instrumentos para enfrentar textos cujo assunto ele não domina (situação típica do instrumental), permitindo assim ao aluno a escolha de textos altamente específicos e portanto susceptíveis de suscitar um máximo de hipóteses de coerência. Em outras palavras vão dar ao professor caminhos de acesso a qualquer texto e possibilitar que cada um com a sua competência, o aluno do assunto e do discurso, e o professor do funcionamento lingüístico do discurso, possa contribuir de maneira equitativa à elucidação do sentido, criando assim uma situação equilibrada de interação, sem a qual não há aprendizagem. A esse respeito, remeto o leitor ao conceito de negociação, em Widdwson (1981a) e aqui mesmo no trabalho de JoAnne Busnardo Neto e Glória de Moraes.

---

NOTAS:

1. Não discutirei aqui a questão da escolha da leitura como competência visada prioritariamente pelo ensino de tipo "instrumental". É claro que essa escolha deve corresponder a situações específicas de ensino. Penso que ele é pertinente num contexto universitário. Por outro lado, a leitura é particularmente interessante para o tipo de reflexão que quero desenvolver aqui já que oferece a oportunidade, rara no ensino de línguas estrangeiras, de trabalhar em situação real de comunicação. Por isso, o seu ensino tem desempenhado um papel piloto no desenvolvimento da didática das línguas estran

geiras nos últimos anos.

2. A esse respeito, ver Beacco-Darot (1981) e Busnardo - Galves (1982a).
3. Ver também o trabalho de Paulo Otoni, nesta mesma co l e t â n e a.
4. No que diz respeito à análise da leitura como intera ç ã o, é indispensável ler Widdowson (1981b).
5. A expressão é de Sophie Moirand.
6. Aqui não se trata sô de transparência linguística (se mel han ça das l í n g u as). Graças aos conhecimentos ante ri o res do leitor, outros elementos do texto podem ser imediatamente transparentes. E o caso dos nomes pr o p ri os e das siglas.
7. O caso da nominalização é um pouco mais complexo. Em "Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite" (Langue Française nº 28-1975), Sophie Moirand mostra que além de ter um valor anafórico, ela pode carregar a subjetividade do autor.
8. cf. bibliografia.
9. Para uma proposta de ensino do discurso relatado, ver

*Qu'en dira-t-on* de Sophie Moirand, H.Gauvenet, e J. Courtillon-Leclercq, Didier 1976.

10. No que diz respeito à ordenação, ver em particular Widdowson (1978).

---

BIBLIOGRAFIA:

BEACCO, J.C. e Darot, M. - 1977., *Analyse de discours et lecture de texte de spécialité*, BELC, Paris.

BEACCO, J.C. e Darot, M. - 1980., "Compréhension écrite et compétence discursive" in *Décrire l'écrit*, BELC, Paris.

BUSNARDO, J. e Galves, C.,-1982a. "A vulgarização científica no ensino de línguas estrangeiras" a ser publicado em *Estudos Linguísticos VII*.

BUSNARDO, J. e Galves, C.,-1982b. "Leitura em língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna", a ser publicado nos anais do 1º RELE, PUC São Paulo.

CHAROLLES, M. 1978, - "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue Française* 38.

CORACINI, M.J. e Ciardi, J.- 1982 - "A gramática: uma experiência em aula de francês instrumental", mimeografado.

- COSTE, D. - 1978 - "Lecture et compétence de communication", *Le Français dans le monde*, 141.
- GALVES, C. - 1982 - "O texto em questão", *Estudos Linguísticos VI*, PUC-Campinas.
- LEHMANN, D. - 1976 - "De l'analyse de contextes à la pédagogie des textes", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 23.
- MOIRAND, S.- 1979 - *Situations d'écrit*, CLE, International, Paris
- MOIRAND, S.- 1980 - "Pratiques de lecture", in *Lecture fonctionnelle de texte de spécialité*, Collection VIC, Didier, Paris.
- PORTINE, H. - 1980 - *Eléments pour une grammaire de l'énonciation*, BELC, Paris.
- VIGNER, G. - 1979 - *Lire: du texte au sens*, CLE International, Paris.
- VIGNER, G. - 1980 - *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris.
- WIDDOWSON, H.G. - 1978 - *Teaching language as communication*, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. - 1981a- "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs

spécifiques", *Etudes de Linguistique Appliquée*,  
43.

WIDDOWSON, H.G. - 1931b- "The process and purpose of reading", in *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.