

## CONCEITUALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS<sup>1</sup>

*Ivone F. Mantoanelli*

*Unicamp*

No campo metodológico do francês para estrangeiros observa-se que, desde que foram elaborados métodos audio-visuais, o recurso a regras gramaticais explícitas caiu em descrédito sob a acusação de não conduzir diretamente a uma competência comunicativa. Em vista disso, o princípio metodológico da "gramática implícita" foi aceito sem maiores indagações a respeito do tipo de alunos, dos estágios de aprendizagem e das questões gramaticais para os quais essa abordagem seria a mais adequada.

Parece-nos, entretanto, que alguns problemas, relacionados com a interferência do português como língua materna, necessitam um tratamento especial baseado na conceitualização das categorias gramaticais envolvidas e na explicitação de regras que orientem, num primeiro momento de forma consciente, as escolhas de falantes-aprendizes adultos.

Começaremos examinando como são tratadas algumas questões relativas a tempo, modos, aspectos verbais e conectivos temporais em métodos áudio-visuais para o ensino do francês. Discutiremos os princípios subjacentes a essa metodologia à luz dos conceitos de "aprendizagem" e "aquisição" em Krashen (1981) para sugerir, finalmente, alguns procedimentos didáticos no tratamento de problemas devidos a interferências.

## 1. Insuficiência da Gramática Implícita

Vejamos, primeiramente, como são trabalhados os valores do presente do indicativo no método "De Vive Voix", elaborado no Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.). Seu programa se desenvolve em 21 lições, cada uma das quais divididas em duas partes (dois diálogos): a primeira apresenta um conteúdo temático (p. ex.: olhar fotografias e falar de semelhanças e diferenças entre pessoas da mesma família), e a segunda, especialmente nas primeiras lições, toma a forma de um "mecanismo gramatical", isto é, de um jogo de perguntas e respostas cuja finalidade é o treinamento das variações morfológicas e morfo-sintáticas. Esse programa deve conduzir ao domínio dos "meios fundamentais de expressão oral e escrita" da língua como se lê no prefácio.

Os verbos estão todos no presente do indica

cativo da primeira à 12ª lição se excluirmos as formas imperativas, sua variante "je voudrais"+ INF e três ou quatro ocorrências de passado (p. ex.: na lição 9: "Ça y est! Je l'ai trouvé" e "Vous avez mangé tous vos chocolats!"). O presente aparece nos seus mais variados empregos:

- estativo e habitual: "Je m'appelle..." "J'habite..." "Vous êtes étudiant?" (lição 1)
- futuro: "Je sors". "Vous sortez avec votre ami Pierre?" (lição 5)
- progressivo semelfactivo: "Tiens, on sonne !" (lição 8). "Fais attention, tu marches sur des fleurs!" (lição 9) "Qu'est-ce que vous regardez? Vous attendez quelqu'un?" (lição 10)

Na lição 11, encontramos uma passagem particularmente interessante, visto que o mesmo verbo vem empregado duas vezes, ilustrando ora o valor habitual do presente, ora o seu valor progressivo:

Martine: "-Moi, le café au lait, je l'aime très noir."

Mireille: - Moi, au contraire, je ne l'aime pas très noir: *Je ne mets pas beaucoup de café.*

Martine: (vendo que a outra está enchendo a tigela de leite):

- "Tu mets trop de lait!" (pág. 73)

Na primeira ocorrência, o verbo "mettre" refere-se ao hábito. Na segunda, a oração é enunciada en quanto se desenrola o gesto ("Você está pondo muito leite!")

O livro do professor aconselha a praticar as diferentes formas do presente dos verbos que aparecem em cada lição, supondo que seus valores se inferem naturalmente dos contextos em que aparecem.

O último diálogo do método, na segunda parte da lição 21, traz pela primeira vez ocorrências de "en train de...R". A menina Cathie pergunta pelo irmão mais velho e como ninguém lhe responde, avança uma possibilidade:

- "Oh! il est sûrement en train de rêver à Mireille".

Ao que a mãe retruca:

- "Eh! bien, moi, je pense plutôt qu'il est en train de se peigner".

Entretanto na sala de jantar, vêem Pierre, objeto dos comentários anteriores que diz:

- "Eh! bien, vous avez tort toutes les deux. Je ne suis ni en train de rêver, ni en train de me peigner. Vous voyez, je suis en train de décorer la table."

Nas instruções metodológicas, "être en train de...R" é definido como "présent duratif" ("d'action en cours d'accomplissement") sugerindo assim que o presente simples não poderia ser também durativo.

As orações complexas com encaixadas temporais, por sua vez, aparecem num método destinado a alunos de nível intermediário. São as "Leçons de Transition" (C.R.E.D.I.F.) das quais a 7ª é manifestamente consagrada à apresentação contextualizada de orações com "avant que", "depuis que", "jusqu'à ce que" e "tant que".

Para a apresentação desses últimos conectivos foi elaborado o seguinte diálogo:

O guarda: "Monsieur, vous êtes libre".

O prisioneiro: "Mais... je n'ai pas eu mon petit déjeuner"

O guarda: "Mettez ce costume d'homme libre!"

O prisioneiro: "Je ne quitterai pas cette cellule avant qu'on m'ait apporté mon petit déjeuner".

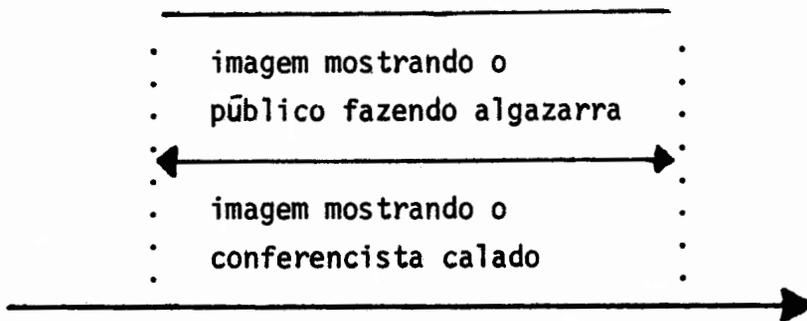
O guarda: "Mais..."

O prisioneiro: "J'ai déjà dit que je resterais ici jusqu'à ce que vous m'ayez apporté mon petit déjeuner et je ne partirai pas tant que je ne l'aurai pas eu".

O guarda: "Ça fait dix ans que ça dure!"

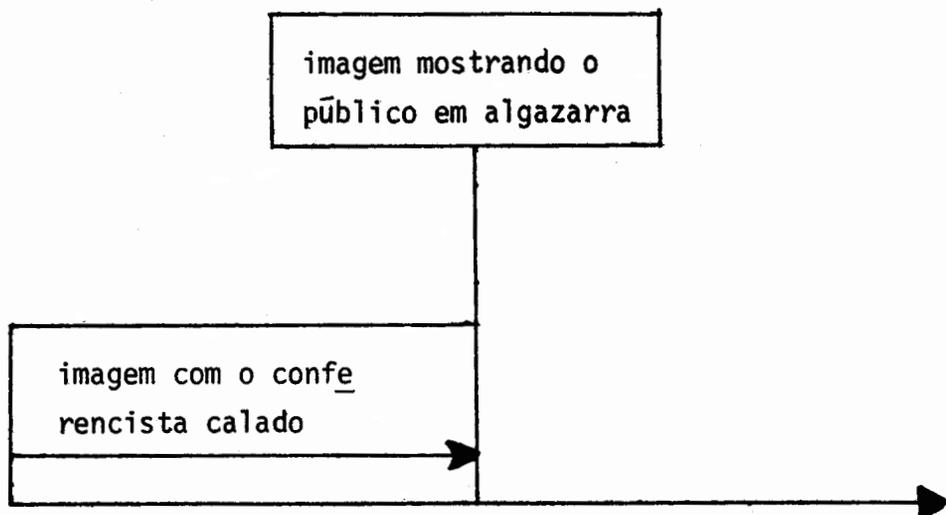
Como procedimento didático para a compreensão

são das relações temporais e para o treinamento do uso desses conectivos projetam-se alguns diapositivos com duas imagens superpostas figurando processos cujos limites são marcados sobre a linha do tempo. Assim o esquema abaixo:



deve elicitar p. ex.:

"Je refuse de commencer tant qu'il y aura du bruit" ou "Je ne parlerai pas tant qu'ils feront du bruit". "Não falarei enquanto estiverem fazendo barulho) e será comparado a



que por sua vez será transcodificado em:

"J'attendrai jusqu'à ce qu'ils fassent silence".  
(Esperarei até que façam silêncio)

Ora, temos observado em sala de aula que os esquemas temporais de "tant que" e "jusqu'à ce que" são percebidos mais facilmente que as diferenças de valor discursivo entre "pendant que" e "tant que", talvez porque esses últimos encontram ambos um mesmo equivalente no português "enquanto". A influência de  $L_1$  manifesta-se diante da dificuldade de determinar os contextos apropriados para o emprego de um ou de outro dos conectivos.

Assim também a alta frequência do presente do indicativo no material lingüístico apresentado em

"De Vive Voix" não impede os alunos de se enganarem construindo a sequência inexistente em francês "être + ANT", calcada sobre "estar + NDO". Por outro lado, fornecer ao aluno a construção com "être en train de ...R" com a vaga instrução de que serve para expressar processos em vias de desenvolvimento significaria estimular seu emprego abusivo já que as duas estruturas não têm a mesma abrangência em seu uso.

Constatando que não basta contextualizar o emprego de certos valores aspectuais dos verbos, e discursivos dos conectivos temporais, e em seguida passar ao treinamento por meio de exercícios, para assegurar sua aquisição, necessitamos analisar as razões da insuficiência desse procedimento e procurar outros mais adequados para desenvolver a competência dos alunos nessas áreas.

## 2. Por uma gramática explícita: uma justificativa psicológica.

Krashen (1981) analisa as condições e práticas que favorecem a aquisição de uma segunda língua, isto é, aquelas condições e práticas que conduzem ao uso da língua estrangeira em situações comunicativas. A teoria de aprendizagem de L<sub>2</sub> por ele desenvolvida poderá esclarecer melhor os contornos do problema acima mencionado. Para esse autor, em ambiente formal (as aulas de língua) pode-se acionar com adultos, dois sistemas independentes pa

ra desenvolver a habilidade de expressar-se em língua estrangeira:

- . a aquisição subconsciente
- . a aprendizagem consciente

A aquisição, para Krashen, está muito próxima do processo pelo qual as crianças aprendem a primeira ou a segunda língua. O que se exige é uma interação comunicativa ("meaningful interaction", "natural communication"), quando os falantes estão envolvidos com o conteúdo discursivo de seus enunciados. Nesse processo a correção de erros e ensino de regras explícitas não são relevantes (op. cit. pág. 1). A exposição dos falantes aos dados da língua será eficiente na medida em que houver boa receptividade a um "input" em razão de fatores diversos entre os quais sua compreensibilidade: é o que Krashen chama de "intake". Para ser compreensível, o novo código pode ser simplificado adquirindo aquelas características de linguagem endereçada a crianças em fase de aquisição: enunciados curtos, sentenças bem formadas, pouca subordinação, vocabulário reduzido, relação com o "aqui" e "agora" da situação. A aquisição está sujeita a uma ordem natural, havendo elementos que são incorporados mais cedo, outros mais tarde, sobretudo na morfologia.

Quanto ao processo consciente, a aprendizagem beneficia-se da correção de erros e da apresenta

ção explícita de regras. A principal consequência da aprendizagem é a formação de um Monitor interno, que intervém no momento da enunciação como um filtro que impede a violação das regras estudadas, ou se aplica posteriormente à enunciação com a finalidade de reconhecer e corrigir os próprios erros, ou de apreciar as produções linguísticas de outros. O Monitor funciona, segundo Krashen sob certas condições, requerendo:

- . tempo para reflexão
- . envolvimento com a forma ou correção
- . conhecimento das regras

O autor salienta que, se, por um lado o conhecimento das regras é uma exigência enorme, visto que essas regras não foram ainda devidamente estabelecidas para muitas línguas, por outro, situações que satisfazem as duas primeiras condições são muito raras excetuados os testes de gramática...

A conclusão de Krashen é que, mesmo em ambiente formal, é possível e desejável favorecer a aquisição, isto é, os processos inconscientes de alcançar proficiência em  $L_2$ . O principal procedimento consiste, como vimos, em fornecer "intake", expondo os aprendizes aos dados da língua num nível que possam compreender: "With comprehension, my model predicts, acquisition of syntax will come (op. cit., pág, 109).

Em vista disso, a influência de  $L_1$ , sob

forma de interferência, explica-se por uma insuficiência de "intake": os alunos seriam chamados a expressar-se em  $L_2$  antes de tê-la adquirido. "First language influence may therefore be an indication of low acquisition. If so, it can be eliminated or at least reduced by natural intake and language use (op. cit., pag. 67).

Parece-nos, entretanto, que a expressão "aquisição de  $L_2$ " tal como utilizada por Krashen recobre duas noções diferentes: definida no início como processo inconsciente de captação dos mecanismos da língua estrangeira, está sendo empregada acima como o resultado desse processo, a habilidade adquirida. Ora, os erros devidos à interferência de  $L_1$  não parecem ser uma indicação de fraca aquisição na primeira acepção do termo: a substituição de um elemento de  $L_2$  por um elemento de  $L_1$  é uma das estratégias de que se serve o falante-aprendiz para tentar solucionar seu problema de expressar-se num novo código. Se tomarmos a aquisição no sentido de "habilidade adquirida", a afirmação de Krashen não passa de uma tautologia: quem erra mostra que não adquiriu suficiente competência.

A dicotomia aprendizagem/aquisição que constitui o fundamento principal do trabalho de Krashen merece algumas considerações.

Os dois sistemas independentes de que, segundo o autor, os adultos se utilizam para aprender línguas são apresentados como complementares num sentido que, a nosso ver, reduz excessivamente o papel da apren

dizagem atribuindo-lhe apenas uma função de controle consciente da produção linguística, sem nenhuma utilidade no uso da língua para a comunicação espontânea. "Until the creative construction process has completed its mission in the adult second language performer, the use of monitoring in edited language can certainly be an aid", concede Krashen, que prossegue: "The world often demands accurate language, even from second language users, in just those domains where Monitor use is most possible - in the written language - and a clear idea of linguistic rules can be a real asset for the performer" (pág. 14).

Não queremos aqui fazer a apologia de cursos de língua programados sobre regras gramaticais. As atividades didáticas que levam o aluno a tentar comunicar-se em L<sub>2</sub> conduzem diretamente aos objetivos desses cursos. O que nos parece inaceitável na teoria de Krashen é a absoluta incomunicabilidade das duas estratégias: a inconsciente e a consciente. A aprendizagem aqui parece tero destino da gramática normativa no ensino da língua materna. Trata-se de "corrigir", "melhorar o nível" da língua que já se usa para os fins comunicativos da vida quotidiana.

O Modelo de Krashen obedece ao seguinte esquema:

- a. intake —————> aquisição inconsciente
- b. operações intelectivas sobre regras —> aprendizagem consciente.

Nossa hipótese é a da possibilidade de uma nova sequência para b. de tal forma que da aprendizagem consciente se possa passar à aquisição. O apelo às regras gramaticais previamente formuladas, a reflexão sobre mecanismos gramaticais, pode-se constituir em uma etapa, da qual se passará a um desempenho cada vez mais automatizado pela criação reiterada em sala de aula de situações em que o elemento linguístico em questão precisa ser usado para fins de comunicação. Não se pode esquecer que a interação entre o falante que fornece "input" (o professor) e alunos é nas aulas de língua incomparavelmente menos intensa que no caso da criança que aprende  $L_1$  ou de estrangeiro que aprende  $L_2$  no país em que a língua é falada. Nesse caso, a formulação de regras explícitas seria uma estratégia pedagógica adequada para reduzir o volume de "input" necessário à aquisição, sobretudo para aqueles elementos linguísticos passíveis de interferências. Assim, como o próprio Krashen parece reconhecer no capítulo 8, que aborda a questão da teoria e prática na aquisição de  $L_2$  por adultos, deve haver lugar para atividades de natureza diversa nas aulas de língua estrangeira. Duas línguas como o francês e o português são suficientemente próximas em muitos pontos de seus sistemas para permitir que um pequeno período de exposição aos fatos de  $L_2$  lhes permita inferir consciente ou inconscientemente que aquilo que sabem de sua língua materna poderá ser investido, em grande parte e com muita economia de tempo e esforço em seu desempenho em

francês. É o esquema do uso das estruturas de  $L_1$  como um "substitute utterance initiator", de que fala Krashen (op. cit. pág. 64) e que, em termos de Análise Contrastiva significaria estimular as transferências: o falante-aprendiz lança-se à produção de enunciados em  $L_2$  tomando como base a estrutura de sua língua materna em que insere elementos lexicais e morfológicos de  $L_2$ . A aplicação das regras conhecidas, o uso do Monitor, entraria para fazer as adaptações necessárias e corrigir as inadequações. A capacidade do aluno adulto em aplicar esse esquema no seu desempenho explicaria seu progresso mais rápido nos primeiros estágios quando comparado com o de crianças (op. cit., pág.68).

O uso de esquema de  $L_1$  como "substitute utterance initiator" nas aulas de língua permite dedicar o maior tempo disponível às atividades de caráter comunicativo que correspondem ao objetivo do curso e constituem a melhor fonte de motivação para os alunos. Estimulados a se expressarem não porque já dominam as estruturas fundamentais da língua mas como uma estratégia de aquisição, farão certamente erros a partir dos quais se orientará o programa no seu conteúdo gramatical.

Quando o erro se deve ao fator interferência, o caminho é o da aprendizagem consciente, isto é, a explicitação de uma gramática pedagógica, pois se, como afirma Krashen "não há evidência para defender a hipótese de que a aprendizagem precisa preceder a aquisição" também não há evidência de que não possa levar à aquisição sobretudo com os alunos que

- . biologicamente já alcançaram o estágio das operações formais;
- . estudam a língua estrangeira em cursos não intensivos, com raríssimas oportunidades de interação em L<sub>2</sub> fora dessas aulas;
- . como estudantes universitários são incessantemente solicitados a refletir, abstrair, generalizar.

Efetivamente é com alunos adultos e habituados ao trabalho intelectual que se colocam mais conscientemente os problemas das relações interlingüísticas. A esse respeito, o depoimento de Baltra (1981) que "narra" a montagem de sua competência em português sobre a base de sua língua materna, o espanhol, é muito sugestivo. O autor mostra como o essencial de suas estratégias de aprendizagem se constitui de uma reflexão constante sobre semelhanças e diferenças em todos os níveis, entre as duas línguas. Dessa reflexão emergiam aquelas regras "which were immediately noticeable to me at this learning stage" (pág. 113).

Embora o ensino da língua materna não faça na maioria dos casos uso de uma aparelhagem conceitual que facilite a aprendizagem de outras línguas, não resta dúvida de que os conhecimentos lingüísticos do aprendiz adulto podem contribuir para facilitar-lhe a árdua tarefa da aprendizagem de um novo código.

### 3. Uma Hierarquia de Complexidade na Conceitualização do Sistema

Resta discutir a questão dessas regras , dessa gramática pedagógica que alimentaria um Monitor in terno, quando aplicado às questões que nos interessam a qui. Como correspondem a diferentes graus numa hierarquia de complexidade merecerão tratamentos diferentes. Uma hie rarquia de complexidade se justifica na medida em que nos sa intenção é a de explorar sempre que possível as seme lhanças entre os dois sistemas em contacto como pontos de apoio ao ensino.

A hierarquização de complexidade de que se tratará aqui refere-se ao problema específico dos des vios no sistema aspectuo-temporal das duas línguas, sem a pretensão de propô-la como base para uma progressão pro gramática que exigiria a discussão de outras normas peda gógicas.

Os critérios considerados ao se estabelece rem os diferentes níveis prendem-se a divergências de or dem morfológica (tempo, modo verbal), semântica ( aspecto verbal, classes de verbos) e pragmática (inferências con versacionais) entre as duas línguas.

Para uma progressão gradual de base pedagô gica deveriam estar incluídos ainda outros critérios, p. ex. o comprimento das sentenças - já que o maior compri mento significa maior complexidade para a aprendizagem - e um estudo estatístico da frequência das construções es

tudadas. Por outro lado, em razão de sua grande utilidade para o uso comunicativo, certos elementos lingüísticos, ainda que difíceis, necessitam ser aprendidos bem cedo.

Mesmo sem levar em conta a complexidade devida ao comprimento das sentenças ou sua frequência, nossa hierarquia conforma-se a alguns princípios pedagógicos do ensino de línguas ao considerar:

1. a direcionalidade da abordagem: português — francês, isto é, da estrutura de  $L_1$  para a de  $L_2$ , de forma que um caso de convergência (o das formas do presente simples e de "estar + NDO" convergindo para o presente simples do francês) aparecerá em nossa hierarquia antes do caso de divergência (o conectivo português "enquanto" e seus três correspondentes no francês: "pendant que", "alors que", "tant que").

2. A graduação de dificuldade que distingue diferenças de ordem formal das que envolvem questões de ordem nocional, mais complexas que as primeiras. Então, aquilo que é similar semântica e pragmaticamente implicando em simples diferença formal precede as questões que supõem uma certa familiaridade com noções como as de aspecto verbal, modo de ação e a discriminação dos valores pragmáticos de "enquanto".

Passamos agora a uma análise lingüística-pedagógica de certas construções sujeitas a interferências que se distribuirão pelos diversos graus de nossa escala de complexidade.

Num primeiro grau situam-se, por exemplo , os casos de não correspondência formal relativa a tempos ou modos verbais como se observa em:

(1) Português: "Quando formos ao sítio, vocês virão conosco. Fut. subj. Fut. Ind.

(2) Francês: Quand nous irons à la ferme, vous viendrez avec nous. Fut. Ind. Fut. Ind.

Lidamos aqui com uma metalinguagem conhecida pelos alunos. De posse da informação de que o sistema temporal francês não inclui um futuro do subjuntivo e do esquema:

B simultâneo a A  
"Quand + FUT. IND. | FUT. IND."

poderão lançar-se à produção de enunciados do mesmo tipo sem maiores problemas.

Um segundo grau de dificuldade caracteriza diferenças de tempo e/ou modo verbal acrescidos da exigência não compartilhada pelas duas línguas, de se marcar o aspecto acabado ou a anterioridade de um estado ou processo em relação a outro:

(3) Português: Veremos isso quando você terminar a sua refeição. FUT. IND. FUT. SUBJ.

Francês: On verra ça quand tu auras fini ton repas.

FUT. IND.

FUT. ANT. IND.

Nos casos como (3) será necessário introduzir a noção de aspecto acabado/não acabado, o que poderã ser feito pela comparação de enunciados em língua materna:

(4) Na quinta-feira, pintaremos o quarto.

(5) Na quinta-feira, teremos pintado o quarto.

O tempo de referência, quinta-feira, aparece em (4) como o tempo dedicado à tarefa de pintar o quarto. Em (5) a mesma indicação temporal é referida como aquela em que a tarefa já terá sido executada: "na quinta-feira o quarto já estará pintado".

Em (5) o verbo "pintar" no futuro composto expressa um processo acabado. É o que acontece em (3) em que o processo da subordinada precede o da principal. O francês marca pelo FUT ANTERIOR seu aspecto acabado:

B anterior a A

Quand + FUT.Ant.IND | FUT.IND.

Pela comparação com outros enunciados, os alunos poderão perceber que embora o futuro composto faça parte do sistema verbal do português, tanto no indicativo como no subjuntivo, normalmente não é usado nesse contexto, em que o futuro simples é mais natural. Uma

transposição direta do português para o francês redunda  
em incorreção.

(6)a. Quand Elise *aura fini* son stage, elle cherchera un travail

(6)b. Quando Elisa *terminar* seu estágio, procurará um trabalho.

(7)a. Quand *vous vous serez mis* d'accord, le match pourra commencer

(7)b. Quando *vocês entrarem* num acordo, o jogo poderá começar

Uma observação que poderá ser útil na configuração do emprego dos conectivos é a de que "quando" nesse contexto é substituível por "depois que". Já em francês "après que" é menos frequente.

Num terceiro grau de dificuldade colocaremos a correspondência

Port. "estar + NDO" - Fr.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{tempo verbal simples} \\ \text{"être en train de... R"} \end{array} \right.$

Está claro que os alunos brasileiros adquiriram o sistema "estar + NDO" e sabem utilizá-lo para suas necessidades de comunicação. Mas não tiveram, em regra geral, oportunidade de refletir sobre os valores que opõem às formas simples, nem sobre as restrições que so

frem em sua combinação com certas bases verbais e/ou certos tempos verbais. Tornar explícitas, conscientes, suas intuições sobre a língua materna nas áreas que se prestam a interferências, isto é, naqueles pontos em que os dois sistemas não são paralelos, ajudará a formar aquele quadro de referências dentro do qual será possível projetar as diferenças entre os dois sub-sistemas em confronto.

É muito possível que em seus cursos de português os alunos nunca tenham analisado a diferença da expressão da surpresa em

(8)a. - Você fuma!?

confrontada a

(8)b. - Você está fumando!?

Da mesma forma, o tipo de avaliação feito em:

(9)a. - Ele não é sincero!

quando oposta a

(9)b. - Ele não está sendo sincero!

Ou ainda a oposição forma simples/ "estar + NDO" como recurso para distinguir registros de linguagem, como os que se observam em:

(10)a. Silêncio! Nossos colegas trabalham!

(10)b. Silêncio! Nossos colegas estão trabalhando!

Com a apreensão intelectual (e não apenas em termos de boa performance) das distinções de valores que subtendem as diferenças formais (pres. simples / estar, - NDO) estarão preparados para operar sua neutralização em francês e retirar do contexto situacional os elementos complementares para uma atuação correta.

Tratamos acima da questão do aspecto imperfectivo ligado ao presente do indicativo. Um novo passo no desenvolvimento da competência do aluno em relação ao sistema aspectual do francês vai aparecer quando se apresentar a ocasião de tratar da perífrase "être en train de ...R". Ao perceber sua equivalência com "estar + NDO", os alunos manifestam a tendência de estender seu uso a todas as classes de verbos e em todos os tempos que se combinam com a forma progressiva em português. Por isso será necessário:

. introduzir a noção de classes de verbos: estativos, atividades, tarefas, "achievements"<sup>2</sup>, conforme os diferentes esquemas que apresentam ao envolver a temporalidade.

. especificar as condições que bloqueiam a formação da perífrase "être en train de ...R" como acontece com os verbos estativos, de forma a alertar os alunos sobre a agramaticalidade de orações como:

(11)\* Elle était en train d'habiter à Campinas.

(12)\* Quelle joie! Nous étions en train d'arriver à Paris!

. rever as s̄eries verbais que exprimem o aspecto acabado e mostrar sua incompatibilidade com a per̄ífrase progressiva do franc̄ês ("pass̄e compos̄e", mais que perfeito,

(13)\* Il a ēt̄e en train de dessiner dans sa chambre.

. mostrar a incompatibilidade dessa per̄ifrase com expressões habituais, reiterativas, durativas como: "depuis ce matin", "jusqu'ã ce soir", "tous les jours" e sua compatibilidade com "en ce moment" e equivalentes, pois "ētre en train de..." s̄o expressa o imperfectivo semelfactivo.

As encaixadas temporais colocam-se, acreditamos, num quarto grau de complexidade do ponto de vista de sua aquisição, por falantes brasileiros pois alē das categorias de tempo e aspecto de que se tratou acima, a correlaçã "enquanto"

[ "pendant que"  
"tant que"

envolve a questã dos valores discursivos que, embora incorporados aos automatismos da l̄ingua materna, nã sã sempre f̄aceis de discernir.

A primeira tarefa consistirá, entã em examinar orações com "enquanto":

(14) Cuide do forno, enquanto tomo banho.

- (15) Enquanto você lê, eu vou anotando.
- (16) Enquanto você fumar, vai ter problemas de saúde.
- (17) Enquanto pôde, trabalhou pela paz.
- (18) Não devolvo seu disco enquanto você não devolver mi  
nhas fitas.
- (19) Por que não vão dar uma voltinha enquanto troco o  
pneu?

Os alunos serão levados a notar que em (14) - (15) - (19) a subordinada estabelece os limites para a duração da principal. Trata-se de uma relação temporal de simultaneidade. Já em (16) - (17) - (18) a simultaneidade está sendo utilizada com um novo valor discursivo, condicionando o estado ou processo da principal ao da subordinada. Por inferência convidada chega-se de (16) a (16)' :  
Se parar de fumar, deixará de ter problemas.  
de (17) a (17)': Sô parou de trabalhar pela paz quando não  
podia mais.  
de (18) a (18)': Devolvo seu disco {quando você devolver  
se  
minhas fitas.

Os alunos farão suas tentativas para se convencerem de que (14) - (15) - (19) não permitem o mesmo tipo de inferências e verão que as paráfrases condicionais se constroem

com encaixadas condicionais e

. pelo apagamento da negação ou, ao contrário, transformando em negativas as orações afirmativas.

Depois desse trabalho preliminar, quando os valores discursivos dos enunciados com "enquanto" puderem ser bem discriminados pode-se fornecer os equivalentes franceses "pendant que" e "tant que".

A hierarquia estabelecida acima em quatro níveis levou em consideração as conceitualizações envolvidas em alguns casos de relações inter-linguísticas favoráveis às interferências:

Nível Semântico					Nível Pragmático
	Tempo Verbal	Modo	Aspecto	Classe de Verbos	Força Illocucional.
Nível 1	+	+	-	-	-
Nível 2	+	+	+	-	-
Nível 3	+	+	+	+	-
Nível 4	+	+	+	+	+

Ficam assim esquematizados e identificados de maneira mais evidente os diferentes conceitos com que devem operar os alunos para a aprendizagem consciente e subsequente aquisição das estruturas linguísticas de desigual complexidade.

Podemos ver então que as diferenças de nível 1 apóiam-se em marcas morfológicas o que representa um inegável auxílio para a apresentação e análise de modelos no ensino, e, conseqüentemente, maior facilidade de apreensão do problema por parte dos alunos.

Quanto aos valores aspectuais e ao modo de ação, suas manifestações ultrapassam o campo da morfologia verbal, manifestando-se frequentemente em elementos contextuais (adjuntos, presença ou ausência de SN objeto, etc) que é preciso aprender a reconhecer.

Num nível em que é muito difícil a formulação de regras pedagógicas encontram-se os valores pragmáticos que se traduzirão, sem dúvida, em maior dificuldade de aquisição no âmbito de uma segunda língua. "Pendant que " e "tant que" embora guardem o mesmo valor temporal caracterizam dois atos de fala diversos.

Numa perspectiva mais distante da simples consideração dos enunciados como gramaticais ou agramaticais deveríamos levar em conta o critério de sua "natura-lidade", isto é, seu grau de aproximação com a fala autêntica de um nativo. O nível da "naturalidade" perpassa certamente todo o espectro apresentado em nossa tabela. Não se pode dizer que um enunciado como:

(20) Depois que você ler este texto, vamos discutí-lo.

não possa ser restituído em francês com:

(21) Après que tu auras lu ce texte, nous le discuterons.

mas sem dúvida um francês preferiria:

(22) Quand tu auras lu ce texte, nous le discuterons.

Concluindo, acreditamos que nossa hierarquia de complexidade justifica-se por incorporar os resultados da Análise Contrastiva num quadro programático que refletiria uma progressão crescente de complexidade nas conceitualizações necessárias à aprendizagem.

Entretanto, como foi observado anteriormente, uma hierarquia baseada em níveis de conceitualização não basta para determinar a progressão de conteúdos programáticos em vista da existência de outras formas de escalonar as dificuldades, por ex. a que leva a trabalhar as orações simples antes das que contêm encaixadas. Mais do que isso, o próprio conceito de progressão gramatical torna-se discutível num modelo de aquisição de L<sub>2</sub> como o de Krashen que propõe um ensino fundamentado no uso natural da língua em sua função comunicativa. Como, então, policiar o "intake" e as produções dos alunos de maneira que se conformem à progressão estabelecida nos programas?

Tendências recentes conduzem, ao contrário, a estimular a livre expressão dos alunos, atribuindo-se aos inevitáveis erros a função de alertar os professores sobre as questões problemáticas. Para essas, sem

querer transformar o ensino de línguas em aulas de gramática mas para explorar eficientemente a capacidade de reflexão dos aprendizes, adultos e universitários, e responder às suas solicitações expressas, a explicação gramatical encontra seu lugar no ensino das línguas.

---

NOTAS:

- 1) Este texto reproduz, com as adaptações indispensáveis, o 4º capítulo da dissertação de mestrado "Tempo e Aspecto Verbal em Português e Francês", defendida em maio de 1982 na Unicamp.
- 2) Adotamos aqui a classificação proposta por Z. Vendler (1967) que inclui na determinação do "modo de ação" o sentido lexical do verbo em sua interação com outros elementos discursivos contextuais.

---

BIBLIOGRAFIA:

BALTRA, A.- "My acquisition on Portuguese" in *Cadernos Puc* nº 19, Educ., São Paulo, 1981

CREDIF - *Leçons de Transition*, Didier, Paris, 1972.

KRASHEN, S.- *Second Language Acquisition, Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.

MOGET, M.T.- *De Vive Voix*, Didier, Paris, 1972.

VENDLER, Z.- "Verbs and Times" in *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell Univ. 1967.