

## O PROCESSO DIDÁTICO\*

YVES GENTILHOMME

Universidade de Besançon

Resumé: Dans le présent article, l'auteur a tenté de prendre un certain recul par rapport aux didactiques particulières et de mettre en évidence des structures générales (didactique formelle), qui permettent de se faire une idée plus objective, plus détachée du contenu spécifique et des engouements pour une méthodologie à la mode. Pour ce faire, il a introduit un certain nombre de notions clés, à savoir: le *processus didactique* conçu comme une *transformation continue* (§ 2.2.2.), dans une *situation didactique* (§ 2.2.) comprenant *cinq composantes* nécessaires et suffisantes, conduisant à un *compromis didactique* (§ 3). L'apprenant est caractérisé par un *inter-savoir instable*, qui peut être décrit en termes de *complexe microsystemique* (§ 4.3.1.) relevant davantage de la *plausibilité* que de la probabilité. Ce modèle (§ 4.3.2.) peut être étendu à la notion de langue (§ 4.3.4.), les principaux moteurs en sont l'*extrapolation analogique* et la *transgression* (§ 4.3.5.). Enfin, dans une perspective d'amélioration du *rendement didactique*, l'auteur propose *cinq postulats* fondamentaux (§ 5.) dont seraient tributaires la plupart des méthodologies didactiques disponibles.

Resumo: Neste artigo, o autor tentou tomar certo recuo em relação às didáticas particulares e evidenciar estruturas gerais (didática formal) que permitam formar uma idéia mais objetiva, mais independente do conteúdo específico e dos embarras de uma metodologia em moda.

Para tanto, introduziu certo número de noções-chaves, a saber: o *processo didático* concebido como uma transformação contínua (§ 2.2.2.), numa *situação didática* (§ 2.2.) que compreende *cinco componentes* necessários e suficientes, que conduz a um *compromisso didático* (§ 3.). O educando é caracterizado por um *inter-saber instável*, que pode ser descrito em termos de *complexo microsistêmico* (§ 4.3.1.) dependente mais da *plausibilidade* que da probabilidade.

Este modelo (§ 4.3.2.) pode ser estendido à noção de língua (§ 4.3.4.), os seus principais motores são a *extrapolação analógica* e a *transgressão* (§ 4.3.5.). Enfim, numa perspectiva de aperfeiçoamento do *rendimento didático*, o autor propõe *cinco postulados* fundamentais (§ 5.) de que seriam tributárias a maioria das metodologias didáticas disponíveis.

(\*) Tradução de Maria Aparecida Barbosa.

## 1. Introdução

“Nós (...), nós temos a impressão que, analisando o problema e as novas idéias que suscitou, compreendemos o que se passa (...). Trata-se, é claro, de uma simples impressão, que a geração seguinte compreenderá muito melhor do que nós e nos considerará imbecis. Isso faz parte da evolução natural das (...)”<sup>1</sup>

Essa observação – pessimista ou otimista, conforme o ponto de vista adotado – feita por um matemático célebre, membro da Academia de Ciências, a propósito da sua disciplina, poderia sê-lo a respeito da didática.

### 1.1. Que é a didática de línguas?

Segundo Robert Galisson e Daniel Coste (G. & C., 76), esse termo é, atualmente, um dos mais ambíguos e controvertidos, variando o seu conteúdo de acordo com os países e de acordo com as escolas. *Grosso modo*, pode-se considerar duas tendências na França:

a) Metodologia do ensino das línguas, considerada como um complemento da lingüística, sublinhando-se a separação tática e a complementaridade entre a *matéria* a ensinar e a *maneira* de fazer;

b) Ciência interdisciplinar autônoma, que se apóia em várias outras: lingüística, psicologia, sociologia e pedagogia, sem que haja subordinação da didática à lingüística aplicada.

Sem pretender decidir a questão, tentemos tomar certo recuo em relação a essas duas tendências, elevando-nos a um nível mais elevado de generalidade científica.

O discurso didático apresenta, geralmente, um caráter *prescritivo*, a saber: se o docente deseja melhorar o rendimento do seu curso, deve proceder de tal ou qual maneira (reencontramos essa mesma atitude nas

(1) Jean Dieudonné. *Mathématiques vides et mathématiques significatives*, 1979. Substituam-se as reticências por “matemáticos” e “ciências”.

gramáticas tradicionais, que por essa razão, se opõem à linguística-ciência (M.A. 60). Infelizmente, com excessiva frequência, semelhante torneio do espírito incita ao *fanatismo didático*: “se você não ensina de acordo com a maneira indicada, você é um retrógrado, um ignorante...”<sup>2</sup>

1.2. Ora, o *desfilar dos embaraços didáticos* faz pensar que o processo didático não é nem *simples*, nem *unívoco*. Com efeito, vê-se “provar” sucessivamente, com o apoio de argumentos teóricos e com resultados meritórios evidentes, toda uma série de ideologias didáticas que se pretendem mais ou menos revolucionárias: o *skinnerismo* fundado sobre o *behaviorismo* e o *distribucionismo*, à maneira de Bloomfield, com os métodos áudio-oraís, depois áudio-visuais, criticados por Chomsky, entre outros, e mais ou menos abandonados em seguida; o *funcionalismo*, com o *aprendiz-rei*, a *condenação dos manuais* e a *exclusividade dada aos textos autênticos*, mais recentemente a *abordagem dita “comunicacional”* (B. & G. 80; G. R. 80), o “*Silent Way*” de Caleb Gattegno...<sup>3</sup>, a “*sugestopedia*” do Professor Lozanov.

Uma tendência natural seria extrapolar para as teorias didáticas o traço lançado, há mais de um século, pelo físico Henri Bouasse: “Poder-se-ia sustentar com bastante verossimilhança que todas as teorias atualmente admitidas não têm nenhuma possibilidade de longevidade”<sup>4</sup>

1.3. No entanto, é notório, de um lado, que esses métodos conhecem um sucesso merecido, sobretudo no início, quando são utilizados por seus promotores — sucesso que parece caucionar sua introdução sistemática nas classes —, de outro lado, que eles se chocam com a “*paciente inércia*”, ao mesmo tempo condenável e razoável, dos *práticos*, conscientes,

- (2) Nós mesmos fomos objeto de críticas, ora benévolas, ora malévolas, conforme o caso, da parte dos que sustentam um ensino mais tradicional, quando procurávamos estabelecer uma didática funcional adaptada às necessidades de um público específico de aprendizes — C.F. (G. Y. 64 e 72) e a excelente análise feita por Jean-Luc Descamps (D.J.-L. 70).
- (3) *Teaching Foreign Language in Schools — The Silent Way — Educational Solutions*, 1972.
- (4) *Introduction à l'étude des théories de la mécanique*, 1859.

certamente, que nem tudo anda bem, mas que permanecem desconfiados face às inovações muito brutais, impostas a um corpo docente insuficientemente formado, e das fraturas que daí resultam no desenvolvimento dos estudos de seus alunos<sup>5</sup>.

Assim, as advertências polêmicas de Bouasse: "(...) Conduzam-se (...) com mais reserva. Quando vocês jogam pedras às estátuas, cuidado para que o ricochete não lhes perfure os olhos"<sup>6</sup> e "não se deve sempre acreditar (...) em sua palavra e imaginar que fazem (...) do modo como querem contá-lo"<sup>7</sup> parecem transponíveis do domínio da mecânica ao do ensino de línguas.

Aliás, não se tem a impressão, por vezes, ao ler certas proposições de Claude Bernard, que suas observações não se endereçam exclusivamente à medicina?

"a idéia dominante desses desprezadores de outrem é encontrar em falta as teorias dos outros, de procurar contradizê-las"<sup>8</sup>.

1.4. Assim sendo, Gaston Bachelard não sustenta que "há um único meio de fazer avançar a ciência, é condenar a ciência já constituída"<sup>9</sup>?

É fácil citar numerosas outras observações extraídas de grandes autores científicos, observações que poderiam igualmente dizer respeito ao ensino de línguas, mas é tempo de concluir nossa introdução crítica e de propor elementos construtivos:

a) fazendo sair a didática de línguas do seu *isolamento*, em relação à didática das *outras disciplinas*,<sup>10</sup>

b) situando-nos na ótica científica de *neutralidade não prescritiva*.

(5) A experiência do ensino das matemáticas ditas "modernas" conheceu, outrora, dificuldades comparáveis.

(6) *La question préalable contre la théorie de Einstein* (oposta à de Newton). 1923.

(7) V. nota 4.

(8) *Introduction à l'étude de la Médecine expérimentale*. 1865.

(9) *La philosophie du non*. 1940.

(10) A idéia desse recuo, dessa tomada de distância, nos veio do fato de que tivemos de ensinar disciplinas muito variadas (matemáticas, ótica, mecânica, eletricidade, língua russa, lingüística, lexicologia, ginástica, judô, música), em circunstâncias muito diferentes e a públicos muito diversos.

Com efeito, concluímos nós, a didática-ciência deveria ser, por um lado, *cumulativa* como todas as ciências, pois ela não tem por único objetivo refutar e rejeitar as metodologias anteriormente propostas – a maioria, acrescentemos, mesmo as mais “tradicionais”, trouxeram uma contribuição útil ao desenvolvimento dessa disciplina – mas fazer o balanço e a síntese dos princípios teóricos aplicados, assim como dos meios disponíveis, utilizando-os da melhor forma, em função da *situação didática* em jogo.

Situando-nos no terreno neutro da ciência, a primeira questão que temos a propor-nos é a seguinte: quais são as condições *necessárias e suficientes* para que se possa falar de *processo didático P*, independentemente da *matéria de ensino-aprendizagem M*, implicada no processo?

## 2. Processo Didático. Condições de Existência

2.1. Por condições de existência é preciso entender o conjunto *mínimo* de características *sine qua non* que fundamentam a didática enquanto disciplina distinta de outras disciplinas conexas<sup>11</sup>, das quais, segundo os pontos de vista, ela constitui um complemento ou sobre as quais se funda por vocação interdisciplinar.

Sem dúvida, *a priori*, a lista dos componentes importantes que intervem em didática pode ser alongada sem limite determinado, lista, por sinal, variável segundo as ideologias subjacentes. Numa abordagem científica formal, importa restringir o seu número estritamente ao mínimo, de modo que:<sup>12</sup>

- (11) Encontra-se um estudo mais minucioso das disciplinas conexas em (B. & G.) p. 11 e segs.
- (12) Esse modo de apresentação se inspira notadamente, num nível muito “pé no chão” nas idéias de Euclides, de David Hilbert (matemático alemão, 1862-1943). Nos trabalhos dos lógicos sobre as linguagens formais e nas aplicações em lingüística feitas por Noam Chomsky, Antoine Culioli e Jean-Pierre Desclés. Conservamos, contudo, o termo euclidiano – marcado de “psicologismo” – *postulado*, ou proposição não evidente, admitida sem prova, proposta como um princípio a justificar pela coerência do sistema inteiro e por sua adequação à realidade – realidade observada pelo indivíduo – mas suscetível de dar lugar

a) a supressão de um componente tenha por efeito que o fenômeno descrito deixa de ser um processo didático;

b) cada vez que se está em presença dos componentes enumerados, trata-se necessariamente de um processo didático;

c) os componentes constituem, de alguma maneira, arqui-fatores (no sentido de arqui-lexemas) – isto é, recobrem um conjunto de fatores mais específicos, mas cujo número excessivo dispersaria a atenção – numa primeira abordagem. Noutras palavras, o conjunto dos componentes deve formar um *microsistema*<sup>1 3</sup>. No quadro de uma abordagem liminar, apresentamos do seguinte modo a estrutura formal do processo didático<sup>1 4</sup>:

a um consenso entre os aplicadores. A lista dos postulados deve obedecer às regras de integridade, a saber: o acréscimo de novos postulados não somente não mais se impõe mas, ao contrário, sobrecarrega a teoria.

Os leitores interessados nessas questões podem consultar notadamente: *Les Géométries*, por Lucien Godeaux (Paris, Coll. A. Colin, nº 206, 1942); *Notions sur les grammaires formelles*, por Maurice Gross e André Lentin (Paris, Gauthiers Villars, 1967).

(13) Cf. (G.Y. 79 & 81) e, mais adiante, nota 20.

(14) Essa abordagem já foi esboçada e aplicada com diferentes finalidades em várias contribuições publicadas ou no prelo:

1. *Dictionnaire à finalité didactique. Problématique et compromis. Quelques suggestions*. (E.L.A., 1983).

2. Contribution au 6ème Congrès National de la S.P.R. (Bordeaux, 17-19/10/1981), publication reportée du nº 30 (Actes) au nº 31:

*Peut-on enseigner le russe comme une science?*  
*Doit-on*

3. Actes des journées de Besançon, 1982: "Ecriture, Typographie, Pédagogie" (Rencontres Internationales de Lure):

*Propos sur la didactique de l'alphabet cyrillique.*

4. Actes du colloque international de l'A.G.L.A., 1982: "Communicative Language Teaching and Communicative Methodology":

*Enseignement des langues et enseignement des sciences dites exactes.*

5. Actes du Colloque sur l'acquisition d'une langue seconde (C.L.A., Néchâtel, 1982, publication conjointe de "Encrages" et de "TRANEL"): *Exposé complémentaire à l'exposé de J.-L. Vidalenc.*

## 2.2. Situação didática

Há situação didática se e somente se nos encontramos em presença dos cinco componentes fundamentais designados pelos símbolos  $F$ ,  $E$ ,  $D$ ,  $C$ ,  $M$  e definidos abaixo.<sup>15</sup>

2.2.1.  $F$  designa a *finalidade-função* do processo  $P$ , por que e para que se estuda, se ensina. Levar em conta explicitamente o componente  $F$ , que parece óbvio atualmente, constituiu, há tempo, uma conquista da didática moderna. Sem dúvida, o componente  $F$  sempre existiu mas somente num estado latente, não suscetível de um questionamento racional, ocultado pelas tradições recebidas das classes privilegiadas.

2.2.2.  $E$  designa o *educando*, compreendido em seu sentido amplo (aluno, estudante, ouvinte, leitor, autodidata...) que, no curso do processo  $P$ , deve passar de certo estado *inicial*  $E_0$  de não saber, em relação ao que lhe compete adquirir, a um *estado final*  $E_f$  de saber e de saber-fazer. Mais precisamente, o processo didático pode ser considerado como uma *transformação evolutiva*  $E_0 - E_i - E_f$ , no curso da qual o aprendiz  $A$  passa por uma série de estados intermediários  $E_i$ <sup>16</sup>.

2.2.3.  $D$  designa aquele que ensina (mestre, instrutor, professor, perceptor, animador... até mesmo um *sistema supletivo* qualquer, como um manual ou uma máquina de ensinar), que assume, em diversos graus, uma dupla função:

- (15) O uso dos símbolos se justifica pelo fato de que seu conteúdo é um arqui-fator que não pode ser reduzido a um único termo usual mas somente sugerido por uma palavra. Assim,  $E$  não designa apenas o educando, responsável por sua formação, modelo ideal da didática de nossa época. O arqui-fator  $E$  engloba igualmente o aluno, perfeitamente irresponsável, que só estuda quando constrangido e forçado, mas que não se pode eliminar de uma teoria didática geral, já que tais casos se apresentaram e se apresentam ainda, qualquer que seja nossa reprovação à vista dessa atitude.
- (16) Generalização das idéias de L. Selinker, 1961. V. mais recentemente os trabalhos de Bernard Py (P. B. 80 & 82) e Remy Porquier (P.R. 79).

- a) *fonte* direta ou indireta de *informação*;
- b) *cristalizador* que torna possível e acelera a transformação considerada.<sup>17</sup>

Aliás, como o processo didático *P* tem por objetivo central o educando *E*, e como a formação e a manutenção do docente *D* são particularmente dispendiosas, a tendência natural — por razões de economia — não é a de aumentar a sua rentabilidade (horários sobrecarregados, classes pletóricas, multiplicação de sua ação pela televisão), tanto quanto possível, por meio dos *sistemas supletivos* mais ou menos sofisticados (máquinas de ensinar, gravações sonoras, etc.)?

2.2.4.*C* designa as *circunstâncias* em que se desenrola o processo: *tempo* (época, duração, distribuição da duração), *lugar* (localização geográfica, locais), *meios materiais* (quadros-negros, aparelhos de projeção, obras de consulta, mobiliário, etc....). Não se aprende, não se ensina da mesma maneira, em razão de uma ou de dez horas semanais, com ou sem um quadro de feltro, de manhã cedo ou à noite, no século XVI ou no século XX, num clima tórrido, etc.

2.2.5.*M* designa a *matéria* dispensada (conteúdo do curso, disciplinas consideradas...).

2.2.6. Notemos que esses cinco componentes, *F*, *E*, *D*, *C* e *M* não são nem *disjuntos* nem *independentes*. Assim, certas considerações podem inscrever-se, a diversos títulos, em vários componentes<sup>17</sup>. Toda modificação de um componente pode ter efeito sobre os outros. Diremos que entre os

(17) Assim, para o turista que está passeando em Moscou, em situação de aprendizagem, as funções de *D* podem ser asseguradas pelos cartazes que pode ler nas ruas, um dicionário de bolso, fragmentos de conversas dos passantes, etc.; quanto à catálise, é em parte assegurada por ele mesmo, em parte por incentivos externos que organizam e estimulam a aprendizagem. A fronteira entre *D*, *E* e *C* existe mais ao nível das *funções* que no das entidades materiais.

cinco componentes existem interações de caráter *cibernético*. Chamamos de *situação didática* o *quintuplo*:

$$\mathcal{D} = \langle F; E, D, C, M \rangle,$$

em que, para separar a natureza e o papel capital específicos da finalidade-função  $F$  no processo didático, nós a destacamos por um ponto-e-vírgula dos demais componentes.

Como o termo “cibernético” tem múltiplas acepções, adotamos aqui o ponto de vista de Louis Couffignal (C.L. 1963)<sup>18</sup>. Mais precisamente, aqui: os cinco componentes não são constantes inteiramente determináveis por antecipação. Assim, as necessidades e as motivações mudam, os conhecimentos adquiridos e o caráter do aluno variam, as circunstâncias modificam-se, etc... Mais que isso, a sua evolução é, em parte, *aleatória*. Desse modo, o problema fundamental da didática é o de uma *aprendizagem eficaz num determinado quadro geral*. Esse quadro é constituído, justamente, pela situação didática  $\mathcal{D}$  presumida. Como cada componente exerce uma ação sobre os quatro outros, reciprocamente, segue-se que não se pode estabelecer um programa didático rígido e definitivo *a priori*. Notadamente, a cada momento o processo didático é tributário do móvel  $F$  variável no tempo.

Com efeito, o par  $E, D$  é regido por seu próprio efeito de *ação e retroação (feed-back)*, de modo que a trajetória de  $E$  que conduz esse último de  $E_0$  a  $E_f$  é suscetível de numerosas variantes individuais ou coletivas,



- (18) Para uma abordagem mais especializada, o estudioso de línguas eslavas poderá consultar com proveito o periódico *Kibernetika*, notadamente o primeiro volume, 1958. Moscou. “Gos-Izd. Fiziko-matematicheskoy Literatury. Aí se encontram além de trabalhos de caráter altamente matemático, considerações mais gerais, até lingüísticas.

É difícil prever qual será a trajetória ótima (geodésica, em termos matemáticos), tanto mais que  $E_f$  pode ser questionado a todo momento. A administração, em suas recomendações, fundamenta-se em *médias*, ou seja, em *estereótipos conjunturais*, que podem revelar-se inadequados numa situação particular.

### 2.2.7. Insistamos sobre o fato de que:

1) a *omissão* de qualquer um dos componentes aniquila o caráter *didático* do processo  $P$  e, inversamente, não cabe considerar outros componentes, para que haja processo didático  $P$ ;

2) O mesmo quíntuplo é suscetível de aplicar-se tanto à *aquisição de línguas* como a de *não importa qual disciplina* como: matemática, física, química, biologia, psicologia, direito... música, ginástica, etc.

2.2.8. Segue-se que o processo  $P$  não deve ser reduzido ao processo de comunicação lingüística e, notadamente, que a situação didática  $\downarrow$  é, ao mesmo tempo, mais ampla e mais específica que a *situação de enunciação geral* considerada pelos lingüistas, o quíntuplo  $\downarrow$  apresenta-se como o “traço pertinente distintivo” da didática, que ele funda como seu objeto e que permite de opô-lo às outras disciplinas, justificando sua *autonomia*. Assim como a didática das matemáticas não poderia ser somente matemática aplicada, a didática das línguas não depende apenas da lingüística aplicada, ainda que dela seja largamente beneficiária.

As didáticas das variadas disciplinas e, particularmente, a das línguas, que nos interessa, aparecem sobre o fundo dessa trama geral como realizações particulares de uma estrutura formal comum, ou, ainda, como uma espécie de “pan-didática” (parafraseando-se a pan-geometria de Lobatchevski<sup>19</sup>), desde que nos alcemos a um grau de suficiente de abstração.

(19) Ver, por exemplo, *Os grandes matemáticos*, por E. T. Bell, Payot, 1939, p. 320-333.

Essa tomada de recuo em relação à didática de línguas apresenta algum interesse ou são *fantasmagorias* etéreas do teórico?

Nossa *prática do ensino* em diversas matérias incita-nos a pensar que, com referência ao processo geral *P*, muitas confrontações podem ser realizadas entre os que se dedicam a *disciplinas variadas*, que numerosos malentendidos podem ser dissipados, que muitas *declarações dogmáticas* se acham atenuadas.

2.3.1. Por mais paradoxal que possa parecer aprender a dar uma volta na barra fixa, a executar um trechó na guitarra, a dar um golpe de judô, a resolver um problema de geometria, a efetuar uma análise em química, a montar uma experiência em física, e expressar-se em russo em dada situação, procedem de princípios similares. Pensamos poder afirmá-lo, tendo praticado e ensinado nós mesmos essas disciplinas.

Sejamos concretos. Um pianista aprende um trecho de Stravinsky. Ele se depara com uma passagem difícil. Deve tocar de novo indefinidamente esse trecho até que o saiba perfeitamente?

Essa não é a opinião dos músicos profissionais. Isola-se a dificuldade, analisa-se o *microsistema*<sup>20</sup> que ela constitui, elaboram-se exercícios suscetíveis de criar os automatismos dos dedos que tornam fácil a execução da passagem incriminada; praticam-se, com certa periodicidade, durante determinado tempo, esses exercícios; retoma-se o trecho de Stravinsky... pode-se apresentá-lo em cena,

Outrora, toda moça de boa família tinha obrigação de maltratar o piano. Justamente acima do nosso apartamento, sofremos durante anos,

(20) Lembremos que um *microsistema*, no sentido em que o entendemos aqui, é um sistema finalizado suficientemente pequeno para poder ser tratado, com a aproximação exigida, e ao mesmo tempo real, para o ser humano em questão, levando-se em conta a sua cultura e os meios de que dispõe, mas suficientemente grande para responder a sua finalidade. É pois um sistema humanizado, já que reduzido a escala do ser humano e de suas necessidades. A sua pequenez é inteiramente relativa, ele pode mostrar-se grande, mesmo muito grande para alguns, ou muito pequeno noutras circunstâncias.

ouvindo os mesmos trechos de Chopin, sempre com as mesmas hesitações nos mesmos lugares<sup>21</sup>.

Comparemos, agora, os erros de francês de certos estrangeiros. Temos muitos imigrantes russos em França que se conduziram como aquela moça de boa família. Vinte anos de conversação quotidiana com franceses não corrigiram nem o sotaque, nem a morfo-sintaxe (“je ne prends pas rien ce soir”, si tu irais en Russie...”, “je marche sur la rue”, “une moustique qui m’a mordu est assis sur la vitre” (G.V., 70, 72 e sobretudo 77).

Por certo, retrucarão vocês, os boêmios não estudam no conservatório... Com que idade e em quais circunstâncias *C* aprenderam eles a tocar? são as mesmas para aprender francês? trata-se da mesma situação didática  $\$$  ?

Aqueles que aprendem a cavalgar em sela, sem método, nunca adquirem a classe dos campeões olímpicos. Concluem por si mesmos.

Em resumo, insistimos sobre a “perda do que se poderia ganhar” que acarreta a *insularidade da didática* limitada às línguas apenas e a tendência a esquecer a realidade oculta pela teoria tributária da ideologia em voga,

2.3.2. Nos tempos de outrora, ensinavam-se os ursos a dançar, fazendo-os andar sobre uma chapa ardente, tocando-se música; ensinavam-se saltos perigosos aos acrobatas, sob a ameaça do chicote; ensinava-se latim aos escolares, sob a ameaça da fêrula e das varas. O sucesso do fim justificava perfeitamente os meios. Tentem fazer isso agora em suas salas de aula!

A conjuntura história não pode ser negligenciada como fator do *componente C*. As “*modas*” didáticas seguem-se umas às outras. Um método se revela eficaz porque é novo e, depois de algum tempo, ele terá perdido algo de sua eficácia (ver os métodos áudio-visuais, etc.). Aquilo que é rentá-

- (21) Não vituperamos de modo nenhum o prazer que pode experimentar um amador, massacrando uma valsa de Chopin. O prazer constitui um fim em si mesmo, perfeitamente respeitável. Assim também o nível de correção linguística depende da finalidade *F* proposta, se se visa apenas à intercomunicabilidade, um enunciado como aquele do operário turco: “Francês sempre razão. Porque eu falar lento, francês falar depressa, ele sempre razão. Senão francês mais inteligente que eu!” (citado no mestrado de Moussa Cissé, estudante-operário em Besançon) é perfeitamente aceitável. O que está em causa, não é o desvio em relação à morfo-sintaxe do bem falar, mas o ritmo do locutor que fala sua língua materna, inconsciente dos problemas que enfrenta o estrangeiro. Certos desvios podem adquirir certo charme para o ouvido francês, charme explorado pelos artistas em cena ou por oradores, que não se trata de apagar mas de cultivar de maneira apropriada.

vel no tempo  $t_1$  pode tornar-se execrável no tempo  $t_2$ . Esse fenômeno é bem conhecido<sup>2,2</sup>.

### 3. Compromisso Didático

Uma vez traçados os quadros formais gerais, importa *passar aos atos*. Levando-se em conta a situação, ou seja, a razão de ser do seu ensino, a natureza e exigências dos educandos, suas próprias qualificações e temperamento, condições nas quais se desenrola o ensino e, enfim, o que ele pensa dever ensinar, o docente adota, consciente ou inconscientemente, a pedagogia que lhe parece adequada. Essa pedagogia só pode ser o resultado de um *compromisso K* – escolhido dentre numerosos outros concebíveis – entre coerções por vezes complementares, por vezes contraditórias.

Sem dúvida, ele teria desejado insistir sobre tal ponto particular mas ele teme que isso não interesse seu auditório, que ele não tenha o tempo necessário, que isso ultrapasse o programa, que isso exija mais trabalho, etc.... o que representamos pela *fórmula-imagem*:

$$\text{Ⓢ} = \langle F; E, D, C, M \rangle \longrightarrow K$$

Outro colega poderia ter chegado a um compromisso  $x$  diferente. Aliás, ele próprio pode rever o seu julgamento no dia seguinte. As coisas mudam, os educandos evoluem, as modas passam, os interesses se esvaem ou se afinam, etc.... Em resumo, o compromisso  $K$  não é unívoco (teríamos de bom grado a atitude inversa de “imperialismo didático”) e, além disso, varia no curso do tempo.

#### 3.1. Fórmulas-imagens

Que se deve entender por *fórmula-imagem*?

- (22) Notadamente, não se costuma refletir suficientemente sobre a experiência didática soviética, em seu início, em que o caso do aluno que impunha sua lei a um mestre aterrorizado pelo pavor das represálias alternava-se com o de uma disciplina sem piedade. O *Poema Pedagógico* de Anton Semenovic Makarenko (M. A. 1953) permanece, guardadas as devidas proporções, uma obra atual, sobre que é preciso meditar.

Não é seguramente uma fórmula lógico-matemática, pois que as regras de *formação* e de *derivação* não são tornadas explícitas. Antes de escrever essa fórmula, nós não nos impusemos nenhuma *coerção* cujo não-respeito tornaria nossas garatujas indignas do selo "fórmula de direito". As funções de uma fórmula-imagem são completamente diferentes, a saber: concentrar a informação considerada num pequeno espaço visual — *abreviação*; chamar a atenção para determinado fenômeno — *polarização*; fornecer a esse fenômeno uma representação conceptual de identificação — *denominação*; sugerir certos fatos, se, ter de expô-los ao longo de um discurso — *simbolização*; propor uma trama diretriz para a reflexão — *programação*; desempenhar um papel mnemônico — *memorização*; ocasionalmente, mostrar sem demonstrar — *argumentação*. Mencionemos o fato de que, infelizmente, as fórmulas-imagens servem também, às vezes, para lançar poeira nos olhos do leitor ingênuo, já que a *mistificação* é uma das funções inerentes à linguagem humana.

Segue-se que uma fórmula-imagem tem funções didáticas essenciais. É um *suporte*, um *condensador*<sup>2 3</sup> e um *estimulante* para o pensamento, sede de fenômenos psicológicos, até psicanalíticos complexos. Sem dúvida, seus autores inspiram-se freqüentemente no modo de formulação matemática. Contudo, repetimos, esses últimos não se estimam obrigados de modo nenhum a estipular *a priori* nem como distinguir aquelas que são bem escritas daquelas que não o são (podem intervir espontaneamente fatores estéticos), nem por qual procedimento dada fórmula pode engendrar outras. Com freqüência, os autores contam com a sagacidade do leitor, para extrair-lhe a substância. Ora, a sagacidade está longe de ser universalmente distribuída, como se sabe, e tais fórmulas se tornam verdadeiros rebus. As fórmulas-imagens situam-se, pois, no lado oposto ao do rigor lógico, ainda que elas modelizem, de forma judiciosa, a realidade, na ocasião em que são concebidas.

As ciências exatas delas fazem um uso constante. Quem ainda não leu, num manual de química qualquer: "ácido + base = sal + água"? E nas obras de lingüística, fórmulas-imagens do gênero:

- (23) Deste ponto de vista, uma fórmula-imagem é comparável a um esquema reduzido como aquele utilizado por P. Pauliat em seu *Dictionnaire russe-français* (Larousse, 1967), para indicar a localização ou o acento tônico na declinação de um substantivo, ou, ainda, aos esboços entre alemão e seus equivalentes ingleses, franceses, russos, italianos e espanhóis na coleção *Illustrierte technische Wörterbücher (München und Berlin)*, notadamente esboço rapidamente interpretável e mais eloqüente que uma definição discursiva.

$$P + \text{suf.} \quad \left\{ \begin{array}{l} a \\ ja \\ va \\ yva \\ iva \end{array} \right. \longrightarrow \text{I (G.Y. 1964, p. 369)}$$

para indicar a passagem dos verbos russos do aspecto *Perfectivo* ao aspecto *Imperativo*, graças aos sufixos mencionados. Do mesmo modo, Paul Garde (G.P. p. 220) resume certas características da declinação dos adjetivos de dependência por uma seqüência de símbolos:

$$\langle 1, \text{is}; ++ j + a \rangle \longrightarrow / 1, \text{ís, ja } /.$$

Em seu *Étude sur le verbe russe*, Jacques Veyrenc (V. J. p. 302) nota, abreviadamente:

oni + FACTITIVO (+ Prop.)  
on + NÃO-PODER + rabotat'.

René l'Hermite, em sua *Statistique linguistique* (LH. R.) define o "grau de objetivação" pela fórmula, inspirada na aritmética:

$$\frac{\text{Subs.} + \text{Pronomes}}{\text{Adj.} + \text{Verbos}}$$

perfeitamente límpida, ainda que apoiada em vários subentendidos.

Longe de proscrever as fórmulas-imagens, como o fazem certos lógicos puristas – convém aperfeiçoar-lhes o *rendimento didático*, nas situações em que são bem aceitas pelos educandos *E*, evidentemente, sem perder de vista sua natureza fundamentalmente argumentativa, extra-lógica em sentido estrito.

### 3.2. Duas experiências didáticas

Para ilustrar nossas considerações formais, vamos opor duas situações com que tivemos de defrontar-nos<sup>24</sup>. Tratava-se, na época, do ensino de russo (G.Y. 64 e 72) mas nossas observações se transpõem facilmente a outras línguas. Seguem-se, extremamente esquematizadas, as duas situações em questão:

*Curso de russo para cientistas no quadro do CNRS e das Faculdades de Ciências (1959-1975).*

*F: Responder às necessidades profissionais imediatas dos educandos.*

*E: adultos, nível cultural elevado: científicos ou técnicos em domínios muito variados*

*Criação de curso de russo no quadro no secundário (Besançon, 1956, Saint-Germain-en-Laye 1959).*

*F: despertar o gosto pelo estudo de uma língua "exótica" julgada difícil.*

*E: jovens, vindos por razões ideológicas ou por simples curiosidade, com todos os problemas que puder*

(24) Exploramos igualmente outras situações, como: a) ensino do russo em lições particulares de recuperação no ensino secundário; b) preparação de um cientista francês para receber hóspedes soviéticos, que vinham visitar o seu laboratório; c) estágio de iniciação para lingüistas interessados pelas particularidades do sistema-língua russa (sem intenção de ler ou falar); preparação de turistas franceses desejosos de fazer uma viagem à URSS; e) formações de engenheiros urbanos, tendo em vista sua colaboração com seus homólogos russos; f) elaboração de um manual de russo para autodidatas assistidos de um iniciador (G. Y. 64 e 71), etc. Aliás, dedicamo-nos ao ensino de matemática, de física, de química, seja em aulas particulares de recuperação, seja em cursos regulares na perspectiva de um colégio clássico ou na de um colégio técnico. Enfim, tivemos ocasião de dar aulas de ginástica, seja no quadro do serviço militar, seja no de uma sociedade esportiva particular; lições de judô destinadas a estimular as motivações para um ensino de matemática; lições de violão clássico para debutantes amadores, etc.

Foi o ensino funcional das matemáticas a estudantes lingüistas, de formação literária primeira, que orientou nossas pesquisas para a didática. Essas experiências permitiram-nos fazer variar quatro dos cinco componentes *F, E, C, M* do nosso quádruplo. Além disso, a assistência a cursos ministrados por colegas, que ensinavam com métodos diversos, em disciplinas variadas, permitiu-nos dirigir nossa atenção para o componente *D*.

A fórmula proposta acima constitui, pois, um *denominador comum* de todas as observações que nos foi possível fazer.

(matemáticas, física, química, biologia, etc.).

*Classes heterogêneas.*

*D*: exploração de nossa *formação científica* primeira.

Problema:

não impor a ideologia didática própria de *D*, mas compreender a psicologia dos educandos *E* e *adaptar-se a seu modo de pensar*.

representar essa população escolar: disciplina, motivação, etc.

*D*: exploração de nossa *formação artística* (mãe atriz).

Problema:

fazer que o curso seja um espetáculo agradável e útil, ao qual se tem vontade de voltar. Suscitar o entusiasmo. Usar efeitos de encenação, de entoação, de contraste, de surpresa: ver os *lubrificantes didáticos*.

3.2.1. Com a metáfora *lubrificantes didáticos*, entendemos os acréscimos não indispensáveis ao sentido estrito de *M*, mas que fazem que o processo didático possa se desenvolver em boas condições; notadamente, ao nível psicológico, tudo o que pode favorecer a motivação, os incentivos, a consideração das necessidades, os intermédios recreativos, o humor, as brincadeiras, a encenação do curso (Y. G., 76) etc. Assim, pode-se dizer que a "sugestopedia" chama a atenção para um tipo particularmente interessante de lubrificantes didáticos, "o desempenho do papel" sobre outros (F.J.C. 81).

*C*: uma hora semanal, durante um ano, à noite, depois do trabalho.

*Material*: quadro-negro, giz.

Textos de especialidade.

"Para cada um, seu *texto autêntico*", que responde às preocupações imediatas de cada educando.

*C*: *curso livres*, sem obrigação nem coerção, situados nas "janelas" dos cursos curriculares. Duas horas semanais.

*Material*: quadro-negro, giz de cor, desenhos no quadro.

Gestualidade de esclarecimentos. Violão — fazer cantar em russo. Preparação de chá, de panquecas, etc. em classe. Com participação dos *E* e comentários *ad-hoc*.

*M: línguas de especialidade* escritas — cada um a sua — analisadas racionalmente. Busca de denominadores comuns. Não comprometer o futuro, deixar a *possibilidade de abrir* seu horizonte para o russo corrente, até mesmo literário. A língua falada é apenas um instrumento para melhor possuir a *língua escrita*.

Utilização de esquemas e de fórmulas — imagens como nas ciências.

Intercâmbio bilateral de informação  $D \xleftrightarrow{E} E$ .

*K: Escala de urgências:*  
(G.Y. 72)

1. Ler título e índice.
2. Percorrer um texto em diagonal.

Marcar as passagens úteis.

3. Extrair a informação. Tradução grosseira.
4. Tradução melhorada de um texto de especialidade.
5. Leitura facilitada.
6. Vida prática em URSS.
7. Entrevistas com colegas sobre sua especialidade.
8. Acompanhar e tomar notas quando de um congresso.
9. Fazer intervenções.
10. Fazer uma conferência.

### *Consequências*

Essa experiência foi fonte de inspiração para o que se chama, atualmente, *ensino funcional* de uma língua.

*M: língua corrente*, de circunstância, língua atraente apreendida intuitivamente, com um mínimo de considerações gramaticais.

Adjuvantes: anedotas, poesias...

Língua escrita acessória meio de conservar o traço do que foi dito.

A canção atualiza o *sistema fonatório*.

Circulação da informação  $D \rightarrow E$ .

*K: Busca do prazer da linguagem atual*, com segunda-intenção de sedução, a fim de suscitar o desejo de investir esforços ulteriores para uma aquisição |“séria” da língua. Colocação entre parêntesis, em primeira instância, de tudo o que não responde a essas condições.

### *Consequências*

Esses cursos foram inseridos, em seguida, num quadro administrativo regular e continuam até nossos dias. Numerosos procedimentos utilizados foram “reinventados” ulteriormente, para o francês.

3.2.2. Para evitar todo malentendido, insistamos sobre o fato de que não se trata aqui, de modo nenhum, de defender tal ou qual estratégia didática, de sustentar peremptoriamente que mais vale, num caso, subordinar a *competência lingüística oral* à *competência escrita*, ou o contrário, no outro caso. Sem entrar em minúcias, notemos como seria ingênuo procurar impor, a todo custo, uma *metodologia única*, fundada sobre idéias gerais, plausíveis, sem dúvida, mas apriorísticas.

3.2.3. Lembremos (ver § 2.2.6. e 3.) que, para ser eficaz, um processo pedagógico deve ser considerado de um ponto de vista cibernético, que uma situação  $\curvearrowright$  evolui a todo instante e não é jamais completamente imprevisível<sup>25</sup>. Assim como em mecânica introduz-se a noção de "velocidade instantânea" de que a "velocidade média" constitui apenas uma aproximação razoável, em didática só existem, de fato, *situações instantâneas*, ainda que seja razoável considerar *situações médias*, na medida em que a evolução é lenta, no interior de uma *diferencial-tempo* apropriada. Não seria desprovido de interesse estudar a *rapidez da evolução de situações*, donde uma noção metafóricamente comparável à aceleração da mecânica.

#### 4. Modelo "Comunicacional" do Educando

O educando  $E$ , como dissemos, desempenha um *papel central* no processo didático  $P$ , fato que é razoável simbolizar pela igualdade:

$$P = \langle , E_0 \rightarrow E_i \rightarrow E_f \rangle$$

que põe em evidência a transformação contínua (§ 2.2.2.) de que  $E$  é o *argumento* no seio de uma determinada situação

- (25) Parece que o sucesso de certos métodos novos de ensino (§ 1.2) deve-se não somente às suas qualidades intrínsecas e à sua novidade no mercado didático, mas igualmente ao *dom excepcional* de seus promotores, de saber adaptar-se instantaneamente à situação  $\curvearrowright$  vivida. Isso é um obstáculo maior à "funcionalização" do método, um "dom", por sua própria natureza, de difícil transmissão, donde os resultados reduzidos observados em discípulos menos talentosos.

4.1. Contudo, o educando  $E$ , em si mesmo, permanece uma entidade cujo funcionamento interno escapa às investigações diretas.  $E$  é uma espécie de “caixa preta”, que só apreendemos, principalmente<sup>26</sup>, comunicando-nos com ele. Enfim, por um jogo de *fluxo informativo* (discursivo) incidente  $F_i$  e emergente  $F_e$ , donde o primeiro esquema-balanço<sup>27</sup>:

$$F_i = \text{fluxo incidente} \begin{matrix} \text{Enigmático} \\ \text{educando.} \\ \text{Caixa-preta} \end{matrix} \quad F_e = \text{fluxo emergente}$$

A ação do docente  $D$  traduz-se por certa contribuição a  $F_i$ , guiada pela retroação  $F_e$ , observada ou postulada.

4.2. Assim, para sedimentar as idéias, propondo-se a questão “que horas são?”  $D$  ouvirá a resposta: “o quarto de seis horas” (por “seis horas e um quarto”. Interrogar-se-á sobre o mecanismo dessa produção e concluirá, certamente, que se trata de uma contaminação pela expressão idiomática russa, recusando, assim, o acaso. Conforme a estratégia de ensino adotada, tentará agir sobre o educando, seja pela explicação analítica, racional, seja por sugestão, deixando adivinhar, por exemplo, no decurso de um diálogo, como um francês se expressaria nessa situação de comunicação. Noutras palavras, docente e educando não devem reconstruir, para isso, o *sistema-língua* em sua *integralidade* mas focalizarão sua atenção num *microssistema local e parcial*, centrado no problema proposto (V. nota 20 e G.Y. 81). Mais precisamente, esse microssistema possui não só uma extensão como também uma organização. O objetivo não é o de fazer compreender, nesse instante, como dzer 5¼h, mas, de maneira mais geral: “N + ¼ h”, “Nh + Nmn com “O < M < 30, até 35”, por oposição a “Nh – Nmn” e em muitas outras circunstâncias. Assim, o microssistema pode ser progressivamente estendido, se se considera outras situações sociais (administrativas, familiares...).

(26) Com efeito, não está excluído que esses dados sejam precisados e completados por considerações, por exemplo: biológicas, médicas ou sociológicas.

(27) Inspiramo-nos aqui na noção de modelo proposta pelo matemático René Thom: *Modelisation et scientificité*; Actes du Colloque “Élaboration et justification des modèles”. T.I.; Paris, Maloine, V (G. Y. 81).

4.3. Para ajustar sua contribuição. *D* tentará examinar a produção de *E* à luz de *teorias* (ou pré-teorias) disponíveis, fará hipóteses plausíveis, análise dos erros, e fará funcionar, tanto quanto possível, o *princípio de causalidade*. Assim sendo, parece verossímil evocar não uma causa mas um complexo causal, um *feixe de causas de natureza heterogênea*.

Sem dúvida, o componente tributário da *lingüística contrastiva* (interferência e contaminação) não pode ser eliminado, ainda, como já se disse muitas vezes, ele não seja *determinante*. As previsões fundadas no contraste das línguas adquiridas e em vias de aquisição estão longe de ser realizadas no fluxo emergente,  $F_e$ . Uma *má descrição* da língua alvo pode trazer desvios em relação à norma buscada. Uma *apresentação inadequada* dos fatos de língua, mesmo fundamentada numa gramática teoricamente irrepreensível, pode introduzir descompreensões desta. Fatores perturbadores, ao nível do desempenho, sem implicar a competência, podem embaralhar as cartas do pedagogo-teórico que analisa as produções "viciosas". Perturbações psicológicas, até mesmo psicanalíticas, não se acham de nenhum modo excluídas.

As explicações de vocação determinista interferem em explicações de vocação estatística globais; o plausível interfere no provável (G.Y. 81)<sup>29</sup>.

Enfim, importa, em todo processo *P*, levar em conta os "lubrificantes" (§ 2.6.). Uma informação bruta *I* passa mal (1) se não é acompanhada, digamos (por falta de um termo melhor), de "informação superfetatória", o que se pode simbolizar por:

$$\left\{ \begin{array}{l} I \rightarrow \emptyset \quad : \text{ a informação bruta não passa;} \\ I + I_{\text{sup.}} \rightarrow I' \quad (I' \text{ vizinha de } I): \end{array} \right.$$

a informação bruta *I*, associada à informação superfetatória,  $I_{\text{sup.}}$ , transforma-se em um saber  $I'$ , que não coincide, sem dúvida, jamais com o que *D* deseja comunicar, mas que se revela *suficientemente vizinho*, para que o ato pedagógico possa ser considerado como bem sucedido.

- (28) Por exemplo, ele não "exporá", sobre o assunto, os princípios fundamentais do distribucionalismo, do funcionalismo, do gerativismo ou da lingüística enunciativa, ainda que possa inspirar-se neles.
- (29) Um evento repetitivo com uma frequência tendente a um limite (probabilidade) pode ser dito "provável". Para numerosos eventos, a frequência não pode ser calculada, ou não tem estabilidade; não se pode falar, então, de probabilidade, mas de verossimilhança, de plausibilidade, mais ou menos subjetiva. Assim, a frase "Turgeniev viveu em Paris" é perfeitamente plausível, ainda que sua frequência quase-nula seja praticamente indeterminável com um mínimo de precisão.

Noutras palavras, para fazer assimilar alguma coisa, não basta ser claro e comunicar essa coisa, é preciso acrescentar-lhe tanto *fatores de motivação* como *redundância* ( $I_{sup.}$ ).

#### 4.3. Caixa transparente (modelo)

Como o funcionamento interno do educando  $E$  é inacessível, o docente  $D$  procura simular seu comportamento externo, com o auxílio de um modelo cujo funcionamento interno é conhecido -- a caixa transparente. Na medida em que ele possui algumas precisões sobre o fluxo  $F_j$ , poderá submeter o modelo a um fluxo comparável  $F'_j$  e daí deduzir um fluxo emergente  $F'_e$ .

A concordância mais ou menos completa entre  $F_e$  e  $F'_e$  permitirá propor hipóteses verossímeis sobre o próprio educando e, sobretudo, de deduzir um modo de ação razoável de  $D$  sobre  $E$ , no curso do processo didático  $P$ .

##### 4.3.1. Complexo microssistêmico

De que forma se apresenta o conteúdo da caixa transparente  $E$ ? Se, como sugere Noam Chomsky, a competência do locutor nativo é simulável por um sistema coerente de regras gerais de engendramento e de transformação de enunciados, o *inter-saber* de  $E$  (inter-língua) deverá, também ele, ser constituído de um sortimento de regras que formam ou não um sistema coerente.

Tornamos a hipótese de Chomsky mais flexível, da seguinte maneira:

O inter-saber de  $E$  é um *conjunto fluido de microssistemas*, mais ou menos *isolados*, mais ou menos *encaixados* e mais ou menos *coerentes* ou *contraditórios*, que chamamos o *complexo microssistêmico*  $C \mu S$  (P.B. 80<sub>1</sub>, 80<sub>2</sub> e 82).

Se, para o locutor nativo, de posse da competência lingüística (o que não é o caso da criança em via de assimilação de sua língua materna), esse complexo  $C \mu S$  constitui um *sistema* que, *quanto ao essencial*, responde a suas necessidades lingüísticas, por meio do que se chama a *flexibilidade* da língua, que autoriza os deslizamentos de sentido por metonímia e metáfora, integrando, se necessário, a informação gestual complementar, assim como os dados fornecidos tanto pela situação de enunciação como pelo

pré-construído cultural; esse não é o caso do educando *E*, cujo complexo microssistêmico  $C \mu S$  está *desequilibrado* por múltiplas razões, em relação a suas intenções de comunicação.

#### 4.3.2. Falibilidade dos complexos microssistêmicos

De início, esse complexo  $C \mu S$  é apenas um *conjunto* de microssistemas que não forma ainda um sistema coerente. Os microssistemas  $\mu S$ , mais ou menos independentes, são o reflexo de experiências lingüísticas locais e parciais (G. Y. 82). Mais ainda, esse *conjunto fluido* significa que ele não pode ser rigorosamente determinado.

Não é possível afirmar com certeza que um microssistema  $\mu S$  determinado seja um elemento constitutivo daquele. Um  $\mu S$  pode ser mais ou menos bem constituído e fixado no espírito do educando *E*. É apenas, por vezes, um elemento provável, até mesmo *plausível* do conjunto hipotético considerado, é apenas, por vezes, um vago *esboço* de  $\mu S$  que lentamente vai adquirir uma estrutura suscetível de representação teórica formal. O  $C \mu S$  do educando *E* no estágio  $E_i$  não constitui, de modo nenhum, um conjunto *homogêneo, coerente e estável*.

Insistamos sobre o fato de que, se o complexo microssistêmico  $C S$  do locutor nativo parece *relativamente estável e bastante bem definido*, o do educando *E* é fundamentalmente *falível* e suscetível de ser modificado a todo instante sob o impulso do fluxo incidente  $F_i$  e de fatores internos tais como a maturação e o esquecimento. A matéria e o número dos  $\mu S$  são apenas dados verossímeis em *evolução permanente*.

#### 4.3.3. Complexos multilíngües

Além disso, esses  $S$  são suscetíveis de ser multilíngües, ou seja, são ligados, de certa maneira, não somente à língua materna que constitui a trama profunda, mas também as diferentes línguas segundas conhecidas ou em via de aquisição.

Exemplo: Um italiano, aprendendo o francês, pode conceber a proporção recortável:

fenêtre	=	*menêtre
finestra	=	minestra

Essa proporção, ainda que atestada num indivíduo, não é por isso provável em outro (ou seja, pode ser observada com certa frequência avaliável e estável no fluxo emergente  $F_e$  de outros indivíduos). Ela é, no máximo, *plausível e não pode* fundamentar-se sobre as leis da probabilidade (V. nota 29).

Não é inconcebível que um russo transponha brutalmente seu sistema de preposições (em, sobre), cometendo russismos malvindos: "passeio sobre a rua".

Não está excluído que um locutor bambara diga "burro como uma hiena, esperto como um gato..." Trata-se de interferências de função lexical Magn de I. A. Melčuk<sup>30</sup>.

#### 4.3.4. Extensão à noção de língua

Contrariamente às concepções usuais, admitimos a possibilidade de *não-coerência* de microssistemas no interior de  $\zeta \mu S$ . De acordo com as idéias de Remy Porquier e de Bernard Py, postulamos que o que se chama *língua* deve ser, em grande parte, considerado como um complexo microssistêmico heterogêneo e não como um sistema homogêneo suscetível de uma descrição em termos de regras gerais coerentes entre si. Sem dúvida, a não-coerência é menos acentuada num sistema constituído do que no do educando, mas nem por isso inexistente. Num determinado instante, podem coexistir vários microssistemas *contraditórios não disjuntos*. O locutor francês pode escolher entre duas opções:

[Monsieur le Censeur, Madame le Doyen]  
ou, ao contrário,  
[Monsieur le Directeur, Madame la Directrice].

Cada um desses microssistemas (*Cap. cf. Melčuk*) pesa sobre a produção do discurso. O locutor hesita, decide:

- (30) Em determinada língua, um mesmo valor semântico, por exemplo, a intensidade pode expressar-se de diversas maneiras, conforme o argumento sobre o qual se fixa: (*burro* de chorar = muito tolo), fome de *lobo*, chover *canjeiras*, o que se escreve *Magn* (tolo) = de chorar, etc. (M.L.A., 81). Uma cinquenta funções lexicais padrão e suas combinações permitem descrever o sentido de expressões fixas ou semi-fixas.

“Monsieur le Président, le Ministre, le Directeur...”

“Madame le, la...”

ou evita o problema, fugindo por um atalho.

Sem dúvida, ao fim de certo tempo, o uso terá imposto suas normas e reduzido o fluxo inicial. Contudo, convém ter presente ao espírito que, por menor que seja a *diferencial-tempo* considerada pela sincronia, enquanto o intervalo de tempo não tiver sido reduzido a zero, há *diacronia em sincronia*. A decisão razoável de negligenciar, numa primeira aproximação, os fenômenos de diacronia, só faz reportar essas variações a uma *aproximação segunda*, mas não os apaga.

O problema se propõe, mesmo na perspectiva tradicional do bem falar. Deve-se ensinar uma língua fixa, num dado instante, em que todos os problemas têm sua solução *unívoca*, com normas sempre estritas, ou, então, num estado  $E_i$ , mais ou menos evoluído de aquisição, não se deve mostrar as *contradições internas* de microssistemas em jogo? Noutras palavras, não é mais realista falar de um complexo microssistêmico *dialético* cujas *contradições internas* constituem um *motor de evolução*?

Há mais que isso, porém.

#### 4.3.5. Criatividade e transgressão

É notório que, contrariamente ao educando  $E$ , o locutor nativo tem o “direito lingüístico” de ultrapassar certos limites inscritos na norma lingüística.

Robert Escarpit (Ver também (G.Y. 81) observa que “... uma língua materna é uma língua com a qual pode-se permitir o que não se pode permitir com outra. Isso conduz a focalizar a pulsão criativa da transgressão na prática lingüística.”

“Plus il va moins vite moins il va plus loin” (“mais ele vai menos depressa, menos ele vai mais longe”) lemos na traseira de um carro. Não se pode acusar esse locutor de ignorância mas, ao contrário, é forçoso constatar que sua competência da língua ultrapassa os  $\mu S$  conformistas e contém  $\mu S$  de transgressão, *autenticamente criativos*, contrariamente ao comportamento por imitação de dado modelo.

É preciso não confundir *transgressão* e *extrapolação*, talvez aleatória, mas sempre conformista.

Assim, quando Robert Beauvais brinca com os outros, em *L'hexagobal tel qu'on le parle*, o esnoque que diz um “avez vous de la crème sur-grasse”, em lugar de “très grasse”, este, embora procurando uma originalidade fictícia, procede por analogia, sem intenção de cometer um erro:

$$\frac{\text{surexcité}}{\text{excité}} = \frac{\text{surgelé}}{\text{gelé}} = \frac{\text{surgras}}{\text{gras}}$$

assim como “neologizaria” um escritor, cuidadoso do seu estilo:

$$\frac{\text{chanceler}}{\text{chancelant}} \quad \frac{*panteler}{\text{pantelant}}$$

uma criança ou um estrangeiro aos quais falta a palavra adequada, no curso de uma conversação:

$$\frac{\text{poire}}{\text{poirier}} = \frac{\text{pomme}}{\text{pommier}} = \frac{\text{noix}}{*noixier} = \frac{\text{gland}}{\text{glandier}} = \frac{*Cocot}{\text{cocotier}}$$

Transferências e interferências repousam sobre um princípio similar. Quando um russo transpõe em francês um estereótipo inerente à sua língua sobre os vícios e as virtudes dos animais: “teimoso como um *boi*”, enquanto em francês é a *mula* e o *burraco* que têm essa reputação, ele não efetua uma transgressão, mas efetua um russismo inoportuno.

Esse gênero de “neologia” inscreve-se perfeitamente na filosofia da gramática gerativa, em que se produz alguma coisa em *harmonia* com o que foi atestado anteriormente (*criatividade conformista*).

Na transgressão, há algo mais — é porque não se pode fazer o que se faz, a simultaneamente *vontade de cometer um erro* e *convênia* com o protagonista.

Concluamos que a extrapolação conformista, o antagonismo dos  $\mu S$  e a transgressão constituem três agentes motores da diacronia em sincronia.

Conforme a situação didática  $\Phi$ , contentar-se-á — sobretudo no ensino das línguas de especialidade — em levar o educando à *neologia instável*: compreender uma palavra que não se acha no dicionário, mas da qual o locutor apreende o sentido por analogia, ou então se procurará ir até o ponto de fazê-lo sentir a existência de outros fatores dinâmicos.

## 5. Alguns Postulados

“Ajustemos” nosso objetivo. Nesta comunicação — o leitor tê-lo-á percebido, seguramente — não se trata de propor uma nova metodologia, em matéria de didática de línguas, ou de propor princípios operacionais que visam a aumentar-lhe o rendimento. Poder-se-ia dizer que o nosso objetivo está para a didática — tal como se apresenta habitualmente —, assim como a ética está para a moral. Não tomamos partido por tal ou qual metodologia, propomos estruturas gerais válidas para todas.

Esse é o caso da *situação didática* , do *compromisso K*, dos microsistemas  $\mu S$ , do complexo  $C \mu S$ , da *caixa transparente* com os fluxos  $F_i$  e  $F_e$ , das noções de *plausibilidade*, da *transgressão* etc.... que concernem tanto ao ensino de línguas como ao de outras matérias.

Propomos, agora, alguns princípios gerais relativos ao *rendimento didático*, que chamaremos *postulados*, pois não estamos em condições de demonstrá-los como teoremas; por sinal, como sua evidência é discutível, não são, pois, axiomas; enfim, é difícil assimilá-los a leis, já que nos falta o aparelho experimental adequado.

De alguma maneira, são *questões* que propomos a nossos colegas especialistas em didática.

### *Postulado I de sistematicidade*

A aquisição de uma matéria qualquer não se efetua por simples recolha de elementos isolados de conhecimento mas exige uma organização daquela.

### *Postulado II de dimensão.*

O volume dos conhecimentos a adquirir de uma só vez não deve ultrapassar certo limite (variável segundo  $E$ ) de receptividade, sem o que há estrangulamento.

Os postulados I e II podem ser reunidos em um só: o *postulado de microssistematização*; em termos metafóricos, pode-se falar de “porção didática”, organizado e dimensionado.

### *Postulado III do conhecido para o desconhecido.*

Para apresentar uma informação nova, convém informar-se, ou antes, formular hipóteses verossímeis sobre o fundo de conhecimento estabelecido e, tanto quanto possível, tentar integrar aí a nova informação.

#### *Postulado IV da lubrificação.*

A informação reduzida a si mesma tem certa resistência para passar e fixar-se. É cômodo associar-lhe elementos aparentemente estéreis que, levando-se em conta sua função, chamamos de lubrificantes didáticos (por exemplo, uma anedota, uma brincadeira, uma historieta, um detalhe estético, até mesmo um sorriso, etc.), limitando-se o seu papel a reduzir as forças negativas de atrito. São fatores de motivação variáveis, segundo a situação  $\odot$ . Sua escolha não é unívoca.

#### *Postulado V de dinamificação.*

Para manter sua atenção, o educando deve exercer certa atividade. Poder-se-ia estender, sem dúvida, essa lista de postulados.

Contudo, faz parte da tradição científica limitar o seu número ao mínimo estritamente necessário, evitando-se introduzir como hipótese asserções que podem ser deduzidas das hipóteses anteriores. Para ilustrar essa proposição, perguntamo-nos se é preciso ou não introduzir uma *estrutura frástica explícita*, por exemplo, a estrutura actancial no quadro de uma gramática dependencial análoga à desenvolvida por Lucien Tesnière.

Essa questão não pode ter resposta apriorística, sem o exame da situação  $\odot$ . O postulado de *sistematicidade* não justifica, por si só, uma visualização. Se *E* tem o hábito de manipular esquemas e estruturas abstratas (III) as redes podem constituir um lubrificante (IV); senão, seria como jogar areia num mecanismo delicado; chegar-se-ia a engripá-lo.

A frase deve ser grande ou pequena (II)? Conforme. Uma iniciação requer um exemplo simples mas, uma vez adquirido o mecanismo, deve servir precisamente para esclarecer casos complexos. O esquema deve ser desenhado pelo docente ou pelo educando (V)? Ainda uma vez, conforme. Pode servir de esboço para uma discussão, para fixar sua atenção (ver as fórmulas-imagens), para evidenciar uma dificuldade. É uma "linguagem icônica", desenha-se as relações, em vez de nomeá-las.

Concluamos que, em matéria de didática, é preciso desconfiar das respostas muito rápidas, das generalizações fáceis e, como dizia substancialmente Henri Poincaré, evitar que o mestre projete sobre seus educandos seus próprios fantasmas.

## 6. Didática e Interdisciplinaridade. Conclusão

Sem dúvida, a interdisciplinaridade está na ordem do dia. Entretanto, levando-se em conta nosso sistema universitário, o número de docentes devidamente preparados para praticá-la de fato é ínfimo.

Assim, o professor de determinada língua só raramente se inspira no ensino das outras línguas e menos ainda nas ciências e nas técnicas, cujo papel é, no entanto, capital, em nosso século.

Ora, uma confrontação interdisciplinar pode prestar serviços, ao menos porque se percebe melhor nos outros suas próprias inabilidades, graças ao estranhamento dos conteúdos de ensino.

Neste artigo, o autor tentou tomar certo recuo em relação às didáticas particulares e evidenciar estruturas gerais (didática formal que permitam formar uma idéia mais objetiva, mais independente do conteúdo específico e dos embaraços de uma metodologia em moda.

Para tanto, introduziu certo número de noções chaves, a saber: o *processo didático* concebido como uma transformação contínua (§ 2.2.2.), numa *situação didática* (§ 2.2.) que compreende *cinco componentes* necessários e suficientes, que conduz a um *compromisso didático* (§ 3.). O educando é caracterizado por um *inter-saber instável*, que pode ser descrito em termos de *complexo microsistêmico* (§ 4.3.1.) dependente mais da *plausibilidade* que da probabilidade.

Esse modelo (§ 4.3.2.) pode ser estendido à noção de língua (§ 4.3.4.), os seus principais motores são a *extrapolação analógica* e a *transgressão* (§ 4.3.5.). Enfim, numa perspectiva de aperfeiçoamento do *rendimento didático*, o autor propõe *cinco postulados* fundamentais (§ 5.) de que seriam tributárias a maioria das metodologias didáticas disponíveis.

### Bibliografia:

- B. & G. – BESSE Henri, GALISSON Robert. *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris, CLE international, 1980. 144 p., Bibliogr.
- C. L. – COUFFIGNAL Louis. *La cybernétique*. Paris, P.U.F., 1963. "Que sais-je?", nº 638.
- D.J.L. – DESCAMPS Jean-Luc. *L'enseignement de la langue scientifique et technique*. Paris, E.L.A., nº 6. 1970, pp. 103-109.
- F.J.C. – FONTAINE Jean-Claude. *Le jeu du rôle*, in "Estudios" de Linguística Aplicada", nº 1, 1981. Centro de enseñanza de lenguas extranjeras Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 47-81.

- G.V. – GAK Vladimir Grigorievič.
1. *La langue et le discours dans un dictionnaire bilingue*, in *Langages*, n° 19, 1970, pp. 103-115;
  2. *Transformations actancielles*, in "Etudes de linguistique appliquée", n° 5, 1972, pp. 48-54.
  3. *Sopostavitel'naja Leksikologija na materiale francuzskogo i russkogo jazykov* (Lexicologie contrastive français-russe). Moscou, Ed. Relations Internationales, 1977.
- G.R. – GALISSON Robert. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE international, 1980. 160 p. bibliogr., index analytique.
- G. & C. – GALISSON Robert, COSTE Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976. 612 p., env. 1000 vedettes.
- G. Y. – GENTILHOMME Yves.
1. *Manuel de russe à l'usage des scientifiques*. Paris, Dunod, 1964. 658 p., index.
  2. *Les enseignements marginaux de langues vivantes*, in "L'Enseignement du russe", n° 10, 1971, pp. 13-15 (Actes du 13ème Colloque de la S.P.R.).
  3. *Jeux interdits*, in "L'enseignement du russe", n° 22, 1976, pp. 35-72.
  4. *Esquisse de méthodologie pour un enseignement accéléré du russe, véhicule d'information scientifique, Bilan de 13 ans d'expérience*. Bull. Pédagogique n° 18, Infa IUT Nancy-Paris, 1972, pp. 40-90.
  5. *Microsystèmes et enseignement des langues étrangères*, in "Recherches en linguistique étrangère". VII. Annales Littéraires de l'Université de Besançon. Les Belles Lettres, Paris, 1981, pp. 49-71.
  6. *Description globale, descriptions locales, description partielle*. In "Linguistique et mathématiques". Berne, Francfort/M., Verlag Peter Lang, 1982, pp. 63-92.
- M. A. – MAKARENKO Anton Semionovič. *Poème pédagogique*, Kharkov 1925-1935. Moscou, "Travailleur moscovite", 1953. Trad. en français par J. CHAMPENOIS. Moscou, Ed. en Langues étrangères.
- M. A. – MARTINET André. *Éléments de Linguistique Générale*. Paris, Armand Colin, 1e éd. 1960; bibliogr., index analytique.
- M.L.A. – MEL'ČUK Igor Alexandrovic, IORGANSKAJA, L.N., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N. *Un nouveau type de dictionnaire: le dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. In "Cahiers de Lexicologie", 1981-I, n° 38, pp. 3-34.
- P.B. – PY Bernard.
1. *Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue*. "Encrages", n° spécial, 1980, pp. 74-78.
  2. *Quelques réflexions sur la nature d'interlangue*. "Travaux Neuchâtelois de Linguistique", 1980, n° 1.
  3. *Langue et Interlangue*. In "Die Neueren Sprachen Bd. 81, Heft 6, Déc. 1982. Frankfur am Main. Verlag Moritz Diesterweg.
- P. R. – PORQUIER Rémy.
1. *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*. "Etudes de linguistique appliquée", n° 25. Paris, 1977.
  2. *Stratégies de communication en langue non-maternelle*. "Cahiers du Centre de Recherches Sémiologiques", n° 34. Université de Neuchâtel (Suisse), 1979.