

A QUESTÃO DA PRIMAZIA DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*

Ana Maria Zilles Gonçalves

1. A PRIMAZIA DA FALA E A ANÁLISE LINGÜÍSTICA

O desenvolvimento dos estudos lingüísticos no século XX acentua particularmente, em oposição aos estudos filológicos e comparados do século XIX, a importância do estudo da fala, da produção verbal dos indivíduos. Esta importância concedida à fala decorre das novas concepções que passaram a dominar as pesquisas, salientando-se, entre outras, sincronia, língua como sistema de hábitos e comunicação como a função essencial da linguagem. Também o desenvolvimento da Fonética como ciência permitiu que se desse cada vez mais atenção à fala.

Allen (1975:26) deixa claro que a oposição entre fala e escrita, concedendo primazia à fala, constitui um dos princípios gerais da análise lingüística. Por um lado, salienta que a posição mais extrema chega a considerar que a fala é a língua e que a escrita não passa de representação imperfeita da fala. Vê-se nesta concepção uma marcada influência da Fonética. Segundo Halliday et al. (1964), foi o surgimento desta como ciência exata que libertou os cientistas da língua escrita, permitindo-lhes um trabalho de observação mais acurado da língua em si mesma. Por outro lado, Allen (1975:26) diz que os menos extremados concordam que a

* Trabalho apresentado à cadeira de Lingüística Aplicada, sob a regência do Prof. Dr. Fernando Rocha, no Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras da PUCRS.

fala constitui a expressão da língua por excelência, porque é mais antiga que a escrita e porque as crianças aprendem primeiramente a falar. Entretanto, considera que o único argumento válido para a análise lingüística é o fato de que os sistemas de escrita baseiam-se em unidades da língua.

O princípio da primazia da fala justifica-se em termos de análise lingüística enquanto se tem em vista o aspecto precedência. Apesar disso, não se pode negligenciar o fato de que fala e escrita constituem sistemas diversos, com relações estruturais próprias, principalmente em sociedades onde a escrita é muito difundida.

Se a análise lingüística aceita, por um lado, o princípio da primazia da fala como válido, por outro lado pode questioná-lo na medida em que seu objeto de estudo for o texto escrito. Cabe aqui distinguir entre um texto que seja a transcrição de uma fala e um texto que seja de natureza essencialmente escrita, tal como os trabalhos científicos ou literários.

A própria teoria literária estrutural permite demonstrar que o código lingüístico da literatura diverge do código lingüístico oral de modo substancial quanto às unidades vocabulares, às relações conotativas, às estruturas gramaticais, às funções da linguagem, etc. (Jakobson 1975:118-62).

No caso de transcrição da fala, o princípio de sua primazia pode ser mantido. No caso de textos científicos ou literários, parece mais adequado que a análise busque tratar o material lingüístico independentemente da língua oral. Para tanto, precisa dispor de métodos apropriados. Isto não invalida o princípio, mas limita sua aplicação.

Conservada a justificativa da precedência da fala à escrita, devido à sua verificabilidade, cumpre analisar as outras duas. Quanto à justificativa de que a criança aprende primeiramente a falar, constata-se um recurso inadequado ao desenvolvimento psicofisiológico humano como critério para autorizar uma interpretação de fatos a nível de descrição lingüística. A mesma inadequação pode ser verificada no caso da outra justificativa, quando se recorre a explicações de natureza histórica. Além da inadequação apontada, estas justificativas parecem enfraquecidas também quando se considera que os dois processos não podem ser invertidos, mas não por razões lingüísticas. No caso da criança, por motivos motores, neurológicos e psicológicos óbvios. E no caso do processo histórico, porque a escrita só surge da necessidade de registrar todo tipo de fatos quando a sociedade e a cultura se tornam amplamente complexas e difundidas. Que a fala precede a escrita não constitui, afinal, uma descoberta, uma novidade, apesar de ter influenciado grandemente os trabalhos descritivos da lingüística e o ensino de línguas.

Pode-se supor, ainda, uma conexão entre o princípio de aná-

lise acima postulado e a concepção de trabalho científico predominante na primeira metade do século XX. Tomando como modelo as ciências naturais, impunha-se que o objeto de estudo fosse observável e mensurável, e que todas as afirmações sobre ela, para serem científicas, só deveriam lançar mão de aspectos verificáveis pela experiência. Assim, o estudo da língua procurou a observabilidade e mensurabilidade dos fatos, voltando-se completamente para a coleta de dados orais concretos a serem analisados. O desenvolvimento das técnicas de gravação e mensuração da voz humana parece ter contribuído muito para reforçar a noção de que os dados deviam ser verbalmente produzidos, concedendo mais força ao princípio da primazia da fala.

A grande falha atribuída à análise lingüística estrutural já é bem conhecida: sua superficialidade e incapacidade de dar conta, na teoria e na prática, da complexidade da língua. Tendo em vista exatamente esta falha, buscou-se, por meio de uma concepção mais adequada do trabalho científico como produtor de hipóteses, de maior ou menor grau de abstração, conforme Popper (1975), o desenvolvimento de uma nova teoria da língua que desse conta da complexidade do fenômeno lingüístico. Surgiram os trabalhos de Chomsky e colaboradores, dos quais interessa considerar essencialmente a distinção competência-performance.

Chomsky (1969:9) define competência como o conhecimento lingüístico implícito do falante nativo por oposição à performance, definida como a atuação concreta do falante.

Estabelecendo que a análise lingüística deve centrar-se sobre a competência, a gramática transformacional desvia o foco da questão, que não é mais o de opor fala-escrita, mas o de opor conhecimento da língua e uso concreto. Neste caso, a primazia da fala deixa de ter sentido, porque a análise lingüística não quer mais descrever enunciados concretos, mas regras subjacentes e enunciados possíveis. A consequência disto é que o princípio, mesmo não sendo invalidado quando o par fala-escrita é tomado, tem sua validade mais limitada ainda, ou seja, fica restrito à coleta de dados para um só nível de análise.

Mesmo que se tenha em vista a descrição fonológica, a gramática transformacional limita o estudo da fala ao nível mais superficial de análise, permitindo-se, conforme mostra Schane (1975: 23), lançar mão de aspectos ortográficos nas suas explicações. Isso equivale a dizer que a fonologia gerativa propõe explicações mais profundas, relacionadas com aspectos sintáticos e morfológicos, não se contentando mais em abstrair da fonética seus dados.

A gramática transformacional contribui, assim, para limitar drasticamente o estudo da fala e, conseqüentemente, o valor do princípio da sua primazia em relação à análise. Mesmo que se queira objetar que o princípio seria revigorado com o estudo da

performance, pode-se dizer que esta é uma conclusão apressada, pois performance não é igual a produção e recepção de enunciado vocal, englobando também a produção e recepção de material escrito.

Considerado o princípio da primazia da fala em relação à análise lingüística, sua validade, justificativas e limitações, impõe-se discuti-lo em relação à sua aplicação ao ensino, o que constitui o objetivo deste trabalho.

Para tanto propõe-se a seguinte hipótese geral: não é válido, no ensino de línguas, tomar como postulado o princípio da primazia da fala.

O exame da hipótese geral será feito mediante as seguintes hipóteses alternativas:

Hipótese alternativa 1 (Ha1) — O princípio da primazia da fala não pode ser postulado no ensino de línguas, porque suas justificativas não são válidas.

Hipótese alternativa 2 (Ha2) — O princípio da primazia da fala não pode ser postulado no ensino de línguas, porque suas justificativas não são coerentes com uma teoria.

Hipótese alternativa nula (Ha0) — O princípio da primazia da fala é válido como postulado no ensino de línguas.

Cumpra observar que as hipóteses alternativas apresentadas só indiretamente abarcam todas as possibilidades de relação entre um princípio e suas justificativas, uma vez que um princípio pode:

— não ter justificativas, ou seja, ser totalmente arbitrário — não é o caso do princípio em questão;

— ter justificativas, mas estas não serem válidas — como na Ha1;

— ter justificativas, mas estas não serem coerentes com uma teoria, o que nega ou o princípio, ou a teoria, ou ambos — como na Ha2;

— ter justificativas válidas, ou ainda, válidas e coerentes com uma teoria — o estudo do princípio em relação à análise lingüística parece anular esta possibilidade;

— ter justificativas coerentes com uma teoria, sem serem válidas — o que poderia estar incluído na Ha1. Neste sentido, julga-se preferível não lhe acrescentar mais uma variável que pode decorrer da Ha2.

Examinando-se as justificativas encontradas na bibliografia especializada, tentar-se-á dar conta da natureza e validade do princípio da primazia da fala segundo as hipóteses acima formuladas.

2. AS JUSTIFICATIVAS PARA A PRIMAZIA DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUAS

As justificativas mais comumente apresentadas não diferem

muito das que foram discutidas em relação à análise lingüística. Contudo, não poderão.

A aplicação do princípio da primazia da fala ao ensino foi considerada uma das grandes contribuições da lingüística. Pode-se perguntar, entretanto, como faz Saporta (1973:296), se realmente se trata de um princípio de natureza lingüística. Ele conclui que não, porque envolve também considerações de psicologia e de pedagogia. Desta forma, pode-se ver que não é possível responder a todos os problemas relativos ao ensino de línguas fundando-se exclusivamente na lingüística e o fato de esse procedimento ter sido comum há alguns anos não justifica que se aceite passivamente o que foi postulado.

As justificativas encontradas na bibliografia são as seguintes:

a) O ensino deve conceder primazia à fala pois é essa a maneira como a criança aprende sua Língua Materna (LM);

b) Aprender uma Língua Estrangeira (LE) dando primazia à fala é a maneira natural de aprender;

c) Deve-se ensinar primeiro a fala porque a escrita constitui apenas uma representação imperfeita daquela;

d) Há maior transferência de aprendizagem se o aluno parte da fala para a escrita do que o contrário;

e) A transferência de aprendizagem partindo da fala para a escrita é mais fácil;

f) Deve-se conceder primazia à fala para evitar interferência da LM na decodificação dos sinais gráficos da LE.

É preciso observar que este princípio tem sido adotado pelos proponentes das duas principais correntes metodológicas de ensino de línguas da atualidade: a audiolingual e a audiovisual. Apesar das grandes diferenças entre elas, pode-se considerar que, a priori, a discussão que se segue vale para ambas. Uma análise mais particularizada, que ultrapassa o objetivo deste trabalho, poderia medir as conseqüências em cada caso.

3. ANÁLISE DAS JUSTIFICATIVAS PARA A PRIMAZIA DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUAS

3.1. Semelhança com a aprendizagem da LM pela criança

Justificativa 1: o ensino deve conceder primazia à fala pois é essa a maneira como a criança aprende sua LM.

Haugen (1968), em seu artigo sobre o 'Oral Approach', coloca que não é possível postular que um aluno adolescente ou adulto deva reconstituir todos os passos da aprendizagem da LM pela criança, uma vez que já adquiriu um sistema lingüístico, uma cultura e a capacidade de pensar, aspectos que interferem necessariamente na aprendizagem da LE. Considera aconselhável superar esta

interferência e, para tanto, enfatiza a aquisição dos sons da LE como tarefa primeira, tal como acontece na aprendizagem da LM pela criança.

Rivers (1975:35-6) também salienta a importância da aquisição do sistema sonoro da LE e do desenvolvimento de uma pronúncia o mais aproximada possível da do falante nativo.

Esta preocupação com o sistema sonoro parece refletir, no mínimo, uma grande influência da fonética e da fonologia. Além disso, pode indicar também uma visão superficial da aquisição da linguagem pela criança. É preciso examinar mais cuidadosamente estes dois aspectos.

3.1.1. Influência da fonética e da fonologia

São bem conhecidos os progressos enormes da fonética e da fonologia desde o início deste século. Tais progressos tiveram como conseqüência no ensino a acentuada importância concedida à fala, à pronúncia, a fenômenos vocais e auditivos. Foi assim que, nos métodos audiolinguais produzidos nos EUA, conforme Haugen (1968:3-4), enfatizou-se tanto uma fase inicial do ensino dedicada exclusivamente ao treinamento dos sons da LE. Por outro lado, nos métodos audiovisuais franceses, conforme Renard (1965:55-7), deu-se importância ao treinamento da audição antes da articulação, como uma constante na primeira fase de cada lição. Em ambos os casos subjaz enorme pesquisa no campo da fonética. Nos EUA esta pesquisa é essencialmente de caráter analítico, segmental, e, na França, de caráter sintético, global. No primeiro caso, importa treinar os sons isoladamente. No segundo, importa treiná-los em enunciados representativos. O que há de comum nas duas correntes é a idéia de condicionamento auditivo e articulatório como condição básica e primeira para a aprendizagem da LE.

Não se pode negar que o aluno de LE enfrenta dificuldades auditivas e articulatórias, mas pode-se questionar o grau de importância concedido a este fator. A língua, tanto numa visão estrutural como transformacional, é muito mais do que um sistema sonoro. Pode-se dizer mesmo que em ambas as correntes este componente é responsável apenas pelo produto final, o enunciado sob a forma vocal, o qual seria impossível sem a organização sintática e o valor semântico. Sendo assim, é possível sustentar que se deva necessariamente começar pelo resultado final? A resposta não pode ser definitiva. Apenas pode-se salientar que, se a aprendizagem deve começar com algo concreto, o que parece razoável, então a posição audiovisual parece mais acertada por não isolar os sons, por não tornar tão artificial a sua aquisição e, principalmente, por conceder certa simultaneidade ao trabalho acústico, articulatório e funcional do aluno em relação aos enunciados da LE que deve aprender.

tar, repetir e memorizar, não há nada que garanta que será capaz de fazer qualquer outra coisa. Se o fizer, se, por exemplo, produzir frases novas, não se sabe exatamente como chega a isso. O que não se pode afirmar é que a imitação e repetição levem-no a produzir novos enunciados.

A explicação geralmente dada para este fenômeno é a de que o aluno associa padrões conhecidos para formar novos padrões, mediante generalizações sobre os itens da língua. Entretanto, mesmo que isso ocorra, ainda assim não ocorrerá em função do treinamento recebido, cuja única consequência direta parece ser sempre e somente a imitação, a repetição e a memorização.

Verifica-se, assim, que a confusão de que fala Saporta realmente existe. As considerações sobre a estrutura da língua propostas a seguir desenvolverão melhor esta discussão.

3.2.3. A língua pode realmente ser descrita como um sistema de hábitos?

Inicialmente, é preciso examinar mais cuidadosamente como esta proposição é feita. Michea, citado por Renard (1965:44-5), define estrutura, em sentido geral, como um conjunto, um sistema de relações. Do ponto de vista prático do ensino de línguas, define-a em três níveis de abstração: a) em primeiro lugar, como o arranjo, a ordenação de palavras numa frase particular; b) de modo mais abstrato, como uma maneira de ordenar as palavras; c) no plano psicológico, o mais importante, como o hábito ligado a esta forma de construir frases. Neste nível de significação, prossegue Michea, **estrutura** torna-se sinônimo de mecanismo, de automatismo. Por extensão, os lingüistas entendem por **estrutura** de uma língua o conjunto de mecanismos que a regem.

Constata-se, assim, que o estruturalismo procurou conceder realidade psicológica à sua concepção de língua apoiando-se na teoria behaviorista. Esta concepção de língua, aplicada ao ensino, impõe como objetivo a formação desses hábitos e como estratégia o treinamento discutido no item anterior.

Pode-se perguntar, porém, quais são as evidências de que se dispõe para aceitar esta concepção de língua?

Para Chomsky (1973:235) as evidências mostram que o comportamento lingüístico comum envolve sempre inovação, tanto na produção como na recepção. Ou ainda, que a repetição de frases feitas só ocorre raramente e que o contexto situacional não condiciona os enunciados (Chomsky 1973:237). Assim, a concepção de língua como conjunto de hábitos não parece válida por não poder ser evidenciada e, principalmente, por não poder dar conta do aspecto inovador que caracteriza o uso da língua.

O estruturalismo havia percebido a necessidade de distinguir,

na língua, um nível superficial e um nível mais abstrato, das relações. O problema é que a passagem deste para aquele era representada por processos combinatórios, associativos. A gramática transformacional, ao postular a distinção de estrutura superficial e estrutura profunda, e a passagem de uma a outra não só por regras de combinação, mas também de transformação, pretende dar conta do aspecto inovador do uso, o que não pôde ainda ser comprovado.

O que importa considerar, no atual estágio das pesquisas, é que o apelo feito de que o ensino que concede primazia à fala é natural, baseado na concepção de língua "como conjunto de hábitos que permitem que os órgãos vocais produzam sons com o propósito da comunicação humana", como diz Haugen (1968:5), parece insustentável. Primeiro, porque se o ensino visa apenas a formar hábitos vocais, o aluno só poderá chegar a repetir e imitar. Segundo, porque os hábitos, mesmo que tenham realidade psicofisiológica, não descrevem o comportamento lingüístico total, que é inovador. Conclui-se que a proposição de desenvolver exclusivamente hábitos verbais torna o ensino muito artificial, pois o aluno não estará realmente usando a língua para se expressar, mas estará produzindo os enunciados previstos pelo professor e/ou pelo método.

3.3. A escrita constitui representação imperfeita da fala

Justificativa 3: deve-se ensinar primeiro a fala porque a escrita constitui apenas uma representação imperfeita daquela.

Esta justificativa, decorrente de uma série de circunstâncias, visava a livrar o aluno de LE do árduo trabalho de enfrentar textos literários, fazer traduções escritas, sem jamais ter a oportunidade de usar a língua para se expressar.

A ênfase sobre a necessidade de comunicação, de domínio ativo da língua, levou a esta posição exagerada e, pior do que isso, valorativa.

O que parece importante considerar é que a escrita, que é um instrumento muito útil, é de natureza diversa da fala. Enquanto esta usa signos vocais, aquela usa signos visuais. O fato de procurar a coerência com os signos vocais não deve constituir motivo para a sua desvalorização, uma vez que presta um enorme serviço ao proporcionar grande economia de códigos. Verifica-se, portanto, que a desvalorização da escrita como justificativa para a primazia da fala, além de errônea, mostra a fragilidade desta concepção, que preciso anular o valor da escrita para se apoiar.

A observação de fatos concretos pode mostrar a imprecisão desta concepção do código escrito. Conforme Saporta (1973:268), os sistemas de escrita nem sempre são menos explícitos que a fala para fornecer informações relevantes. Há mesmo casos em que a-

presentam informação suplementar ausente na fala. É o caso da grafia maiúscula dos substantivos no alemão. É também o caso do possessivo inglês junto a palavras terminadas em 's', onde não há distinção sonora, mas há marca ortográfica: 'boys'. É ainda o caso da crase em português, indicando contração de preposição e artigo: à. Estes exemplos mostram a arbitrariedade da justificativa em questão, indicando, com isso, sua inconsistência.

3.4. Maior transferência de aprendizagem

Justificativa 4: há maior transferência de aprendizagem se o aluno parte da fala para a escrita do que o contrário.

A comparação geralmente feita envolve, de um lado, alunos que aprenderam a LE pelo método de tradução e gramática através de textos literários e, de outro lado, alunos que aprenderam a LE por métodos audiolinguais e audiovisuais. Observa-se que, se no primeiro caso o treinamento era quase exclusivamente escrito, no segundo caso incluía também, além de extensa prática oral, exercícios escritos. A conclusão lógica parece ser que a comparação falseia os fatos, sem justificar a primazia da fala. Basta ver que no segundo caso os alunos são levados a transferir a aprendizagem do oral para o escrito, ao passo que isso não ocorria nos métodos tradicionais. Para que a comparação fosse válida, era preciso assegurar que as duas formas de expressão fossem treinadas, num caso dando primazia à fala, no outro, à escrita.

Parece, contudo, que as conclusões desses tipo de estudo tenderiam a ter valor relativo, dadas as diferenças individuais dos alunos.

Conclui-se, então, que a justificativa não pode ser aceita por falta de demonstração concludente.

3.5. Transferência de aprendizagem mais fácil

Justificativa 5: a transferência de aprendizagem partindo da fala para a escrita é mais fácil.

Esta justificativa decorre diretamente da anterior. E novamente parece carecer de demonstração aceitável.

Tanto Allen (1975:27) quanto Saporta (1973:269) concordam que não há evidências suficientes para aceitá-la. Allen chega a salientar que os alunos adultos acham mais fácil entender e reter o que é apresentado oralmente quando podem referir-se a anotações escritas.

Por outro lado, Saporta (1973:268) coloca que o importante a considerar no ensino, qualquer que seja a diferença entre fala e escrita, é que é mais eficaz começar com o sistema mais diferenciado e prosseguir para o menos diferenciado. Contudo, não desenvolve adequadamente seu argumento, não demonstra nem como

nem por que é mais eficaz. Seria mais razoável, então, dizer que é mais lógico, em lugar de mais eficaz. Esta decisão, entretanto, não cabe ao lingüista. Devido a seu caráter pedagógico, precisa estar baseada em argumentos da psicologia cognitiva. Só esta poderia dizer o que é mais eficaz, o que é mais lógico para o ensino. E deveria fazê-lo com base nas diferenças individuais, de forma a permitir que as estratégias escolhidas servissem a uma grande variedade de tipos individuais.

Resumindo, parece caber ao lingüista acentuar a natureza diversa dos dois sistemas, fala e escrita, e descrever suas particularidades e seu funcionamento, sem fazer juízos valorativos e afirmações de caráter pedagógico, a não ser que tenha formação, experiência e evidências para tanto. Desta forma, as duas últimas justificativas não parecem válidas.

3.6. A escrita na LE provoca interferências da LM

Justificativa 6: deve-se conceder primazia à fala para evitar interferência da LM na decodificação dos sinais gráficos da LE.

Conforme Renard (1965:47), é importante retardar o ensino da escrita, pois esta só atrapalha o professor em seus esforços para condicionar seus alunos na LE a partir de um descondicionamento da LM. Chega mesmo a dizer que "os pedagogos sabem, com efeito, que a simples visão dos caracteres conhecidos (letras) provoca nos principiantes reações automáticas de articulação em relação à sua LM ou a outras línguas que tenham estudado".

Esta colocação de Renard parece adequada enquanto um objetivo a ser atingido. Entretanto, como Allen salienta (item 3.5.), os alunos adultos sentem necessidade de se referirem a anotações escritas e o que geralmente acontece é que passam a fazê-las, na LE, usando o código ortográfico da LM. Como é difícil para o professor controlar todas as anotações dos alunos, o resultado é a restrição da interferência no desempenho oral propiciando interferência no desempenho escrito.

A conclusão é que não se deveria favorecer um sistema, desfavorecendo o outro. Ambos deveriam ser tratados cuidadosamente para que se propiciasse ao aluno desenvolvê-los igualmente bem. Do contrário, o ensino será só parcialmente eficaz. O melhor é re-examinar a justificativa tendo em vista suas conseqüências, pois mesmo que seja válida em si, não parece sê-lo numa visão global da tarefa de ensinar LE.

4. CONCLUSÃO

Na primeira parte deste trabalho examinou-se a validade do princípio da primazia da fala em relação à análise lingüística e

concluiu-se que esta parece limitar-se ao caso em que se vise à descrição da produção oral de falantes, o aspecto produtivo oral da performance.

Considerou-se, então, como hipótese, que não é válido no ensino de línguas postular a primazia da fala.

Examinando uma a uma as justificativas do princípio da primazia da fala constantes na bibliografia especializada, verificou-se que estas não são válidas, confirmando-se a hipótese alternativa 1. Constatou-se, por outro lado, que as justificativas eram coerentes com uma teoria lingüística e uma teoria psicológica — o estruturalismo e o behaviorismo, sem ser possível, mediante este aparato teórico, manter-lhes a validade. Negou-se, assim, a hipótese alternativa 2, confirmando o que havia sido previsto como possível: que as justificativas fossem coerentes com uma teoria, sem serem válidas.

Este trabalho, questionando a validade do princípio da primazia da fala no ensino de línguas, concluiu que o mesmo não pode ser mantido por falta de justificativas válidas.

As conseqüências para o ensino de línguas são grandes. Afetam as bases de tudo o que tem sido feito. A primeira reação seria abandonar tudo e recomeçar de outra forma. Mas nenhum professor atualmente teria tempo, capacidade e conhecimento suficientes para tomar a peito, sozinho, uma tal tarefa. Sugere-se, então, que professor fique alerta para os problemas apontados, que não aceite passivamente princípios que parecem muito bem justificados, mas que não resistem a um exame mais cuidadoso.

Do ponto de vista prático, parece importante que o professor leve seus alunos a desempenharem bem as duas atividades: falar e escrever. Não há evidências que impeçam que parte da apresentação oral dos conteúdos. O que não parece correto é negligenciar a escrita. Também não deve crer que esta vá decorrer naturalmente do conhecimento oral. O desempenho escrito de alunos na LM demonstra que cada sistema oferece problemas e dificuldades próprias e que ambos devem ser trabalhados sistematicamente se quiser que o aluno atinja um grau satisfatório de adequação na fala e na escrita.

Por outro lado, deve-se lembrar que os pesquisadores têm trabalhado intensamente, tanto na teoria como na aplicação, para apresentar caminhos mais seguros ao professor. Na medida em que este se mantiver atualizado e até mesmo chegar a contribuir concretamente refletindo, analisando e relatando suas experiências, poder-se-á chegar mais rapidamente a conclusões satisfatórias sobre o ensino de línguas.

Em parte, este trabalho constitui fruto das leituras citadas, mas não teria sido possível realizá-lo sem a experiência prática, tanto como professora quanto como aluna de línguas. A situação,

portanto, não parece ser desanimadora. O questionamento, a busca de respostas mais adequadas, representa não o desejo de anulação pura e simples do que foi feito, mas a certeza de que ainda há muito a descobrir.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 5.1. ALLEN, J. P. B. "Some basic concepts in Linguistics". In: ——— & CORDER, S. P. (eds.) *Papers in Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1975. p. 16-44.
- 5.2. ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. (eds.) *Chomsky: Selected Readings*. London, Oxford Un. Press, 1975.
- 5.3. CHOMSKY, N. *Topics in the theory of Generative Grammar*. 2. ed. Paris, Mouton, 1969.
- 5.4. CHOMSKY, N. "The Utility of Linguistic Theory to the Language Teacher". In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. (eds.) *Readings for Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1973. p. 234-240.
- 5.5. HALLIDAY, M. A. K. et al. "O papel fundamental da Lingüística e da Fonética". In: ———, *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974. p. 165-207.
- 5.6. HAUGEN, Einar. "What is the Oral Approach?" In: WISHON, G. & O'HARE, T. J. (eds.) *Teaching English: A Collection of Readings*. New York, American Book Company, 1968. p. 1-10.
- 5.7. JAKOBSON, R. "Lingüística e Poética". In: ———, *Lingüística e Comunicação*. 8. ed. São Paulo, Cultrix, 1975. p. 118-162.
- 5.8. POPPER, K. R. *Conhecimento Objetivo*. São Paulo, Itatiaia, Ed. Un. São Paulo, 1975.
- 5.9. RENARD, R. *La méthode structuro-globale audio-visuelle*. Paris, Didier, 1965.
- 5.10. RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Ploneira, 1975.
- 5.11. SAPORTA, S. "Scientific Grammars and Pedagogical Grammars". In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. *Readings for Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1973. p. 265-274.
- 5.12. SCHANE, S. A. *Fonologia Gerativa*. Rio, Zahar, 1975.