

## O POTE DE OURO DO OUTRO LADO DO ARCO-ÍRIS: TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE GRAMÁTICA EM LE NO BRASIL

Ricardo Madureira Rodrigues\*

**ABSTRACT:** *This article aims at discussing the impact brought about by Communicative Language Teaching as for the role of grammar in EFL. In the first part (The Crock of Gold at the Other End of the Rainbow) I briefly outline the historical reasons that led to the actual misconceptions and uncertainties in grammar teaching. Secondly, (CLT in the Brazilian Context) I analyze how these trends relate to our situation. Finally (TENOR: Teaching English for no Obvious Reason or The Abyss between Theory and Practice) I go on to reflect on the distance between theory and practice contributing to the maintenance of the present status quo.*

### 1. O pote de ouro do outro lado do arco-íris

*“É o próprio professor de línguas que deve validar ou refutar uma determinada proposta”*

Foi o que disse Chomsky (*Apud* Allen, Corder: 1972: 234), no início dos anos 60, afirmando sua descrença no poder da teoria lingüística (que ele mesmo oferecia) e da psicologia no sentido de fundamentar o ensino de LE. Como nos sentiríamos hoje, ouvindo um eminente lingüista delegar uma tarefa tão difícil a nós professores? Estará a relação entre teoria e prática clara o suficiente, mais de 40 anos depois, para que afirmemos categoricamente como devemos ensinar e aprender LE?

O ensino de gramática, no que concerne à questão, é claramente mal compreendido. Talvez não exista professor que nunca tenha se deparado com os ataques freqüentes à gramática tradicional (GT), tal o vulto que o assunto ganhou devido ao desenvolvimento da lingüística nos últimos 40 anos, conforme corrobora a observação de Oliveira (2003: 14):

*À medida que os anos 80 testemunharam uma intensa oscilação rumo à Abordagem Comunicativa, muitos professores de inglês (LE) desembainharam suas espadas contra o estruturalismo e outros fantasmas que nos legaram Bloomfield e Skinner. “Esqueçam a gramática” e “A*

---

\* Mestrando em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

*gramática que se cuide” era o que freqüentemente se ouvia (...) E então um dos mais ostensivos mitos da abordagem se estabelecia: ensinar gramática não era necessário para que os alunos se comunicassem numa língua estrangeira.<sup>1</sup>*

O assunto é difundido de forma que, a meu ver, tem um impacto tremendamente negativo sobre o professor e sua postura para lidar com a ciência, suas possibilidades e suas limitações. Afirmações semelhantes à acima evidenciam que: a) o termo gramática está sendo distorcido de alguma forma, e b) não existe compreensão do objetivo da lingüística teórica ou mesmo das origens da GT.

Quando gramática significa a **estrutura** das proposições lingüísticas, não há como não **ensiná-la**; afinal, o aluno brasileiro, aprendendo uma língua estrangeira, não teria condições para desenvolver um conhecimento inconsciente do sistema lingüístico, à maneira de como aprendeu sua língua materna. Mesmo sob a hipótese de que há universais lingüísticos que auxiliariam a aprendizagem de uma segunda língua, o insumo lingüístico ainda seria irrisório. Quando significa **descrição** do sistema, devemos questionar se existe uma gramática descritiva à disposição do lingüista aplicado e para o pedagogo construir uma gramática para uso escolar, no ensino de língua materna ou estrangeira, ou mesmo se é necessário ensinar *sobre* a língua. Sem a compreensão desses questionamentos, não podemos compreender o que significa ensinar gramática em LE.

O sensacionalismo que se faz em torno do “fracasso” da teoria gramatical tradicional, ao invés de contribuir para a formação do professor, desorienta-nos ainda mais, especialmente se considerarmos que a lingüística, apesar dos inegáveis avanços, ainda não fornece uma descrição completa e totalmente coerente de nenhuma língua natural, fato a que se atribui o declínio da GT. Para ensinarmos LE sem teoria gramatical formal, as condições de ensino teriam de ser completamente diferentes do que concebemos como ensino de LE no Brasil.

Esta comparação não deve implicar que a lingüística “fracassou” e devemos retomar a abordagem tradicional. Esse, porém, ainda não é o equívoco fundamental: o grande problema é que a lingüística não se propõe, de saída, a ser base para uma gramática pedagógica, isto é, voltada para o ensino, como foi a GT. Nem poderia a lingüística, pretendendo-se ciência, antecipar um objetivo a ser atingido. Isso seria um erro grave, e o risco de se

<sup>1</sup> As the 1980s witnessed an intense methodological swing towards Communicative Language Teaching, many EFL teachers unsheathed their swords against structuralism and other phantoms bequeathed by Bloomfield and Skinner. “Forget Grammar” and “Grammar take care of itself” were frequently heard (...) And thus one of the most conspicuous myths of CLT was established: teaching Grammar was not necessary to make students able to communicate in a foreign language. (A tradução das citações neste artigo é de minha autoria.)

forçar os dados a se conformarem às intuições do pesquisador para atingir seu objetivo seria iminente. O ponto básico da questão é que, talvez inadvertidamente, devido ao excesso de otimismo pelas novas teorias e uma descrença, justificável, na GT, produziu-se<sup>2</sup> muitas teses acadêmicas que dão a entender que o objetivo da lingüística teórica é ser um substituto para a GT. Produzir uma gramática pedagógica a partir da lingüística teórica é um assunto diferente: a lingüística descritiva terá a função precípua de analisar a língua em si mesma e dispor os dados que reunir. A utilização desses dados, para se construir uma “tecnologia do ensino de línguas”, nos termos do próprio Chomsky (*Apud*. Allen, Corder: 1972: 234), envolve uma série de fatores tão complexos, que o problema descritivo se torna relativamente simples. Quando as duas grandes correntes lingüísticas do século XX, o **estruturalismo** e **gerativismo**, foram utilizadas, precipitadamente, para fundamentar o ensino de línguas, e se percebeu que o problema não tinha sido resolvido, a descrença na lingüística não poderia ter sido pior, afinal, não esperávamos que ela corrigisse os famigerados erros da GT? A Abordagem Comunicativa, orientada pelo Funcionalismo, pela Pragmática, etc., surgida no início dos anos 70, período que sucede ao “declínio” da teoria gerativa (para os fins práticos de aplicação ao ensino), não teve melhor destino: extremamente confundida entre os professores, chegou a ser usada para justificar um ensino centrado **apenas no significado**, ou, nos termos simplistas utilizados, “um ensino sem gramática” (sem análise sintática, classes de palavras, etc., etc.). Obviamente, um ensino sem gramática é um ensino sem **gramática descritiva** porque o falante nativo já domina a **gramática inata** de sua língua materna. Ou, no caso de língua estrangeira, esse ensino faria algum sentido em se tratando de segunda língua, pois aí o aprendiz / **usuário** estaria envolvido em situações realmente autênticas, onde teria que “funcionar” em outra língua, e dela depender para a própria sobrevivência, e na qual estaria exposto a suficiente insumo lingüístico. Mas em se tratando de LE no Brasil, o ângulo de enfoque impõe uma análise mais lúcida. Wilkins, um importante estudioso da Abordagem Comunicativa (CLT)<sup>3</sup>, referiu-se a ela como “O Pote de Ouro do Outro Lado do Arco-Íris Funcional” (*Apud* Brumfit: 1983: 92). A comparação é, obviamente, negativa: o que está por trás do arco-íris seria uma quimera; conseqüentemente, as “promessas” da abordagem também o seriam.

\* \* \*

A que atribuímos essa situação? Dei início a este texto referindo-me ao desenvolvimento da lingüística. Mas não se deve a ela as distorções

---

<sup>2</sup> Como divulgador da lingüística aplicada, optei por esta construção “agramatical”, como em outros casos neste texto.

<sup>3</sup> Communicative Language Teaching.

que se fez acerca do papel da gramática no movimento comunicativo de ensino de LE. A ciência lingüística traça bases claras para que não incorramos em confusão. É verdade que alguns lingüistas já fizeram colocações inadequadas sobre a GT, conforme observa Weedwood (2003: 10):

*(...) Hoje em dia, é comum fazer uma distinção bem nítida entre a lingüística como ciência autônoma, (...) e a Gramática Tradicional, expressão que engloba um espectro de atitudes e métodos encontrados no período do estudo gramatical anterior ao advento da ciência lingüística. A “tradição”, no caso, tem mais de 2000 anos de idade, e inclui o trabalho dos gramáticos gregos e romanos da Antigüidade Clássica, os autores do Renascimento e os gramáticos prescritivistas do século XVIII. **É difícil generalizar sobre uma variedade tão ampla de abordagens, mas os lingüistas em geral usam a expressão Gramática Tradicional um tanto pejorativamente**, identificando um exame não-científico do fenômeno gramatical, em que as línguas eram analisadas com referência ao latim, pouca atenção sendo prestada aos fatos empíricos. (Grifos meus)*

O atual estado de incerteza em relação à GT e à Abordagem Comunicativa deve-se, na verdade, a conclusões apressadas e sempre divulgadas como se fossem as últimas palavras no assunto. Por causa de partidarismo, tendemos erroneamente a justificar o prestígio de uma determinada área do conhecimento sobre o desprestígio de outras áreas, talvez não sem razão, uma vez que o que impulsionou grandes revoluções científicas foram de fato confrontamentos entre teóricos muitas vezes contundentes. A teoria do “Big Bang”, por exemplo, foi assim apelidada por um cientista rival que usou esse termo para ridicularizá-la, mas o tiro saiu pela culatra: a teoria ganhou na verdade mais notoriedade e foi assim batizada (Jusle, Garcia, 2003). Mas não podemos defender uma teoria se nos apegamos a ela, digamos, por falta de termo melhor, “sentimentalmente”, assim não corremos o risco de forçar os dados a se adequarem a uma ótica que queiramos privilegiar. A GT precisa ser mais seriamente estudada para verificarmos de fato se o progresso trazido pela teoria gramatical atual supre aquilo que justamente lhe justifica o fracasso, ou mesmo se é esta a função da teoria gramatical. Weedwood (Op. cit.: 19) mostra-nos um equívoco em:

*(...) muitas **noções básicas** usadas pelas abordagens modernas podem ser encontradas naquelas obras muito antigas [A GT], e hoje existe um renovado interesse pelo estudo da gramática tradicional como **parte da história das idéias lingüísticas** (...) Os historiadores da lingüística estão cada vez mais dispostos a considerar o passado sob uma ótica favorável, prontos a aceitar noções que nos parecem **fantasiosas** mas que, na época em que foram elaboradas, **faziam muitíssimo sentido**.*

*Para entendê-las, para apreciar sua **contribuição** à cultura ocidental, precisamos aprender a nos despojar de alguns dos postulados centrais de nossa visão de mundo do século XX e, no lugar deles, tentar incorporar alguns dos hábitos de pensamento das pessoas de outro tempo. (Grifos meus)*

Do exposto concluímos, primeiramente, que não devemos supor que uma teoria, por ser moderna, é superior à que a precede. O pensamento científico é **cíclico**: podemos voltar às teorias passadas e verificar em que elas contribuem para o estado atual: Noam Chomsky trouxe uma contribuição à lingüística moderna que tem origem na gramática lógica e razoada (Séc XVII) e, mesmo o estruturalismo, “combatido” pelo gerativismo, provém uma base para a teoria chomskyana, de onde se origina a divisão binária da proposição em dois sintagmas, mas que procura sistematizar os universais lingüísticos válidos para as línguas em geral. Não podemos supor, então, que a GT, somente por ser “antiga”, seja inferior. Ela simplesmente não responde satisfatoriamente às dúvidas suscitadas pelo cientista de hoje. O adjetivo “tradicional”, que noutra acepção impõe respeito, como em “Uma Escola Tradicional”, passou a designar, por força da atual sociedade tecnológica, “obsoleto”, e tudo que for contrário à modernidade é fadado ao fracasso. A GT, fundamentada na Filosofia, tinha seus próprios princípios: ser “filosófica” não implicava outra coisa senão aquilo que designamos hoje por **científico**. Isso não é para sugerir, obviamente, uma adesão à GT pelos méritos que lhe conferiam a sua epistemologia filosófica, como se por respeito velado, pura e simplesmente, a sua “senilidade”, aos “costumes” do fazer científico da época. Isso equivaleria a pressupor que a ciência não pode evoluir, mudar o critério de cientificidade. O estruturalismo, por exemplo, na busca da objetividade científica positivista, refutava a intuição como fonte para a análise dos fatos da língua, fator de que se vale amplamente a gramática gerativa, bem como se valeu a “velha” gramática lógica, uma prova de que o conceito de científico se transforma ao longo do tempo. Halliday *et all.* (1974: 184) expressam habilmente numa metáfora sua opinião a respeito da teoria gramatical tradicional:

*Se um compêndio de uma língua baseia-se em uma abordagem estritamente conceitual e apresenta uma visão de língua que fica muito abaixo do nível do conhecimento e da compreensão alcançados pela moderna lingüística, **pode com razão ser criticado em bases teóricas**. Mas tratamos aqui de uma **aplicação** da lingüística, e se a lingüística que está sendo aplicada é a de três gerações atrás, talvez a única questão importante seja: é eficaz? Evidentemente, é eficaz. Mas as velas também são e contudo usamos a luz elétrica. Em nossa opinião a velha abordagem não funciona suficientemente bem. Não podemos esperar ensinar línguas com êxito **na escala requerida pelo mundo atual** se*

*continuarmos a apresentá-la à luz das velas da lingüística do século passado. (Grifos meus)*

A demanda sobre a compreensão da linguagem no mundo atual requer modelos novos, o que não implica afirmar que o modelo antigo é **inerentemente incorreto**. Essa crença parece decorrer de duas posturas: a) a concepção simplista da linguagem devido ao anseio pragmatizante de uma solução imediata para problemas práticos, no caso, o ensino; e b) o grande desiderato entre os teóricos de uma ciência capaz de aprisionar um fenômeno tão complexo como a linguagem numa descrição (e explicação) inteiramente coerente e irrefutável pelos milênios por vir, não obstante a “ruptura” com o positivismo estruturalista. O clima que move a teoria atual é o mesmo que impulsionou os estudiosos da GT. Nada impede que cheguemos à conclusão, dentro de alguns milênios, que estávamos completamente enganados. O problema é que não estaremos presentes para nos defendermos: “mas o que queríamos dizer...”

\* \* \*

Passemos agora a refletir sobre a prática na sala de aula no contexto brasileiro. Pragmaticamente falando, o efeito de tudo o que dissemos acima é que os alunos dos cursos de Letras e futuros professores *nos sentimos* frustrados: o que percebemos atualmente é um desprezo pela GT (por causa da forma como se divulga a “superioridade” da lingüística) e um apego eloqüente a tudo que é moderno (ou ainda, pós-moderno). A grande incoerência, porém, está no fato de que a GT ainda se faz presente, para citar um exemplo apenas, nos livros de LE, sejam para o Ensino Fundamental e Médio, ou nos livros importados para uso em institutos de idiomas. Aliás, nesses últimos, apregoa-se eloqüentemente um ensino não mediado pela gramática (descritiva, explícita, teórica), mas nos livros adotados encontramos conceitos como “adjective”, “noun”, “object”, “noun phrase”, “verb phrase”, “defining” e “non-defining clauses”, “determiners” e assim por diante. Ora, para que haja coerência nestas posturas, precisaríamos de, no mínimo, uma gramática pedagógica fundamentada numa teoria gramatical totalmente **coerente** da língua ensinada, o que ainda não se verifica de fato. O mito do ensino “a-gramatical” se agrava pelo fato de muitos profissionais exercerem a profissão para pagar seus estudos para se tornarem médicos, dentistas, advogados, ou qualquer outra coisa que não seja professor de inglês, donde não poderem mesmo compreender a questão com clareza. As contribuições da Pragmática, da Sociolingüística, da Análise do Discurso, da Lingüística Textual, etc., são de fato sentidas no que diz respeito ao ensino da língua como um todo, mas para **referirmo-nos** à língua para ensiná-la, o velho recurso ainda é a GT. E não poderíamos abordar a gramática, mesmo sob uma perspectiva pragmática, discursiva, sem uma

linguagem minimamente técnica, por clareza, economia, precisão. Aqui não vem ao caso se o ensino da gramática deve ser **implícito** ou **explícito**, pois o que ocorre no Brasil é que ele é de fato explícito, dadas as limitações nos contextos em que ocorre. As especificidades do nosso contexto e desconhecimento teórico contribuem para a manutenção dos mitos que acima, como podemos constatar nos PCNs (1998: 24):

*Quanto aos objetivos do ensino de LE (...), evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. **Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida.** A maioria das propostas situam-se na **abordagem comunicativa** de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram **pontos** ou **estruturas gramaticais** descontextualizados (...)* (Grifos meus)

Retomando o contraste entre o que pregamos e o que efetivamente fazemos, de que outra teoria, senão da tradicional, vem o conceito de “verbo” ou de “nome”, encontrados nestes livros e que estão na boca de todo professor de língua, estrangeira ou materna? Da lingüística não é, certamente. Esta ciência apontou as incoerências da GT e em muito a supera, mas derivar de sua teoria uma gramática escolar constitui um assunto completamente diferente, e **talvez não seja de fato o seu objetivo**. E se não estudamos a GT, por considerá-la ilógica, incoerente (idiotice, para outros), onde encontramos subsídios para ensinar tantos termos gramaticais encontrados nos livros? Corremos o risco de pressupor que estes termos são “fáceis” e façam parte do conhecimento do aluno, mas de onde ele veio, se o ensino de língua materna atravessa a mesma crise de insegurança teórica? O que torna o assunto ainda mais confuso é o fato de que a gramática gerativa, por exemplo, continuou usando termos da GT, embora com outra finalidade, o que Lobato (1986) vê como uma comodidade, já que eram consagrados pelo uso; Lopes (2001) vê mesmo como inadequação, o que o “senso comum” entenderia como o seguinte: como criticamos tanto as deficiências da GT e, ainda assim, os termos que aparecem nos livros declaradamente embasados nas teorias lingüísticas são os mesmos da GT? E não devemos desvalorizar tanto o senso comum, pois o teórico não deixa de ser também senso comum. Não podemos acreditar que a experiência pressupõe a teoria, mas o contrário; portanto, a experiência a que se expõe o homem “a-teórico” dá credibilidade ao que pejorativamente chamamos de “senso comum”. Além disso, o “leigo” está no outro extremo da teorização, como “consumidor” da teoria. Nesse contexto confuso, logo de início o incauto “aluno-professor” se depara com um erro de princípios e, assim, não podemos formar um profissional devidamente preparado. A consciência das limitações de uma determinada abordagem, tradicional, “clássica” ou moderna deve ser vista mais como uma virtude do que como



um pecado, dada a complexa natureza das demandas do fazer científico.

## 2. CLT no contexto brasileiro

A Abordagem Comunicativa tem seu marco inicial a partir da constatação de que a gramática gerativa não proveria a base sobre a qual fundamentar o processo de ensino e aprendizagem de LE, como ocorrera com o estruturalismo, que servira de base ao método de ensino de línguas anterior, o audiolingualismo. Tal método fora amplamente aceito por pautar-se teoricamente pelo prestígio da lingüística teórica. Afinal, ele havia apontado as falhas grosseiras da gramática tradicional e se tornara rapidamente uma tábua de salvação. Mas não tardou e também este foi severamente atacado por Chomsky por causa da base behaviorista em que se assentava. Assim como ocorrera com a gramática tradicional, obviamente, esperar-se-ia que a nova teoria substituísse a teoria antiga com sucesso. Essa pronta aceitação das teorias lingüísticas, a que se agarrava com grande entusiasmo, foi ironizada por alguns teóricos como a “síndrome do pêndulo”. O próprio Chomsky, no entanto, (*Apud*: Rivers, 1970: 24) declarou sua descrença na contribuição gerativista à pedagogia das línguas, frustrando toda a expectativa que se criou em torno da corrente lingüística “redentora”:

*Eu sou, francamente, meio descrente acerca da importância, para o ensino de línguas, de tais insights e da compreensão que se alcançou na lingüística e psicologia. (...) É possível, ou mesmo provável, que as pesquisas nestas disciplinas possam trazer úteis discernimentos para o professor de línguas. Mas isso tem que ser **demonstrado** e não pode ser **pressuposto**. É o próprio **professor de línguas** que deve **validar** ou **refutar** uma determinada proposta.<sup>4</sup> (Grifos meus)*

Sua teoria, não obstante a importante ressalva a respeito do papel do professor, abalou os pilares das abordagens **estruturalistas**, com a introdução da dicotomia **competência e desempenho**, suas contribuições à teoria de aquisição da linguagem, e tentou-se posteriormente criar métodos de ensino de LE embasados nesta teoria, mas que veio a ser considerada insuficiente por causa do recorte metodológico em torno de um **falante ideal** não afetado por inúmeros fatores inerentes à linguagem, uma “falha” de que não se pode acusar Chomsky. Trabalhando com um falante idealizado, a teoria gerativa deixaria de lado fatores muito importantes para o ensino de

---

<sup>4</sup> I am, frankly, rather skeptical about the significance for the teaching of languages, of such insights and understandings as have been attained in linguistics and psychology. It is possible, — even likely” — that research in these disciplines, may supply insights useful to the language teacher. But this must be demonstrated and cannot be presumed. It is the teacher himself who must validate or refute any specific proposal.



LE, conforme se pode constatar nas contribuições da Sociolinguística, entre outras áreas centradas nas condições de **uso** da língua. Chomsky atribui os fatores da **competência** à linguística e do **desempenho** à **pragmática**, limitando-se a trabalhar com a estrutura das sentenças da língua enquanto um sistema homogêneo, estável, invariável, não querendo sugerir que a língua o seja de fato. No entanto, divulga-se muita crítica ingênua sugerindo a irrelevância da teoria gerativa, uma “linguística mentalista” que desconsidera as condições do uso, ainda que não exista, à disposição dos defensores dessa voga, uma teoria consistente, sistemática ou minimamente exaustiva do uso, que pudesse ser sucedâneo para a teoria que se critica. Hymes, importante, âncora da Abordagem Comunicativa, cunhou o termo **competência comunicativa**, que é a capacidade de o usuário da língua adequar seu desempenho linguístico às diversas situações concretas de **uso** (*Apud* Brumfit: 1983), mas, paralelamente ao termo de Chomsky, sugeriria a **competência comunicativa** que nascemos com uma predisposição mental inata para o uso?

Essa foi uma base “lógica” para a eliminação do ensino da gramática no ensino de LE, que seria interpretado, caso recorresse a ela, como um retorno à clássica visão de linguagem ou ao ensino de base **estruturalista**. A posterior constatação de que um ensino centrado no significado apenas ocorreria às expensas da **correção gramatical** (com relação às regras imanentes do sistema linguístico, e não à norma) levou a maiores discussões sobre o assunto, a partir da segunda metade dos anos 80 e por toda a década de 90. Os resultados obtidos no ensino nos moldes defendido pela corrente ortodoxa do CLT apontavam para um diagnóstico desanimador: os alunos não desenvolviam a **criatividade** no uso da língua (no sentido Chomskyano do termo: produtividade), mas limitavam-se a repetir fórmulas prontas em situações de comunicação extremamente limitadas. Paradoxalmente, isso se aproximava muito mais do que se criticava no ensino fundamentado no “**estruturalismo behaviorista**”. Os estudos mais recentes reavaliam o papel da **instrução gramatical formal** no ensino de línguas estrangeiras, seja **implícita** ou **explícita**. A instrução implícita é certamente mais satisfatória por conformar-se, esta é a hipótese, aos processos de aquisição natural, em que o aprendiz abstrai o conhecimento do sistema linguístico por exposição à língua, mas há manipulação consciente nesse processo, o que desabona uma semelhança completa. Não existe posição incontestável no assunto, mas, de acordo com Celce-Murcia e Hilles (1998: 04):

*É importante observar que, de nosso conhecimento, não existem estudos que comprovem que a instrução gramatical explícita é essencial. O ônus da prova está com aqueles que mantêm que a instrução gramatical é irrelevante para a aquisição da língua, e até agora não existe apoio empírico que comprove esta alegação. Embora o insumo compreensível possa ser necessário, não está de forma alguma claro*

que ele seja **suficiente** para o domínio de uma segunda língua.<sup>5</sup> (Grifos meus)

As autoras supracitadas criticam a posição prescritiva que buscou justificar, por exemplo, que a exposição do aprendiz a maciças quantidades de **insumo autêntico** seria condição **suficiente** para que a aquisição da segunda língua ocorra com sucesso. Neste particular o ensino de LE no Brasil seria extremamente improdutivo e frustrante: só para se ter uma idéia, um ano de exposição à língua inglesa com apenas duas aulas semanais de aproximadamente cinqüenta minutos equivaleriam pouco mais a três semanas de exposição ao insumo lingüístico em contextos naturais de aprendizagem. Considerando que a criança leva de três a quatro anos para adquirir a língua materna, pode-se imaginar a quantidade astronômica de tempo que seria necessário para que um aluno aprendesse a língua em contextos formais de aprendizagem (Wilkins: 1984). Além disso, o professor brasileiro não é um falante nativo para oferecer insumo autêntico; portanto, referir-se à língua indutiva e, por que não, dedutivamente, se determinado ponto gramatical o requer, seria uma forma de **otimizar** o processo.

Outro ponto controverso na base teórica do movimento comunicativo é o da interação “autêntica”. Isso não existe em sala de aula. Procura-se criá-la através do exercício **information gap**, em que dois alunos interagem para descobrir uma informação que um ou outro possui. Esta informação poderia ser, por exemplo, como foram as férias de uma personagem x. Interação real ocorre, na verdade, quando o aluno diz a um outro: “*Excuse me, could you lend me a pencil?*” quando realmente *precisa* de um lápis, ou quando pergunta “*What’s the time, please?*” para *verificar* se a aula está terminando ou para *insinuar* que o professor já deveria ter terminado a aula, ou seja, ele realiza **atos de fala**. Fora isso, a técnica é somente uma **simulação** da língua. Não podemos garantir que o aluno esteja realmente interessado em como foram as férias de fulano ou cicrano (normalmente um personagem que aparece no capítulo introdutório, apresentando-se em linguagem infantilizada que os alunos odeiam). Obviamente, o aluno participará da atividade porque tem **consciência** de que se trata de um **exercício didático**, da mesma forma que se comportaria se tivesse que repetir “The book is on the table” sem nenhum contexto definido. Essas colocações não devem desmerecer o mérito da técnica referida, mas sua premissa teórica não é válida. Ela é sem dúvida mais estimulante (e não autêntica) do que a repetição de frases descontextualizadas, e a **consciência metacognitiva**

<sup>5</sup> It is important to note that, to our knowledge, there are no studies that provide evidence that overt grammatical instruction is essential. The burden of proof rests on those who maintain that grammar instruction is irrelevant to language acquisition, and so far no empirical support has been provided to support that claim. Although comprehensible input may be necessary, it is by no means clear that it is sufficient for mastery of a second language.

do aprendiz tem um papel muito importante. Afirmar categoricamente que ele não aprende o uso da língua num método “tradicional” porque as atividades não são autênticas seria como considerá-lo um fantoche à mercê das técnicas do professor, e que não sabe a diferença entre aprender uma língua dentro e fora da sala de aula. Essa é francamente uma ignorância por parte do professor do potencial de seu aluno. Os professores “estruturalistas” (assim intitulamos até os profissionais) não deveriam sentir-se tão culpados nem os “comunicativos” tão confiantes. A técnica **information-gap** contribui, a meu ver, para estimular a associação das estruturas lingüísticas às possíveis situações pragmáticas em que ocorrem, mas não devem reivindicar para si o status de autênticas. As pressuposições acima fundamentaram fortemente o abandono do ensino de gramática explícita em sala de aula. O ônus da prova está de fato com quem defende sua inutilidade, pois **não** se afirma, hoje, que o ensino de gramática é **condição suficiente**, como se fez no ensino tradicional, no qual a mente do aluno seria *tabula rasa* pronta para receber as instruções lingüísticas, impostas de cima para baixo pelo professor.

Ensinar uma língua estrangeira no nosso contexto, a meu ver, é extremamente diferente do ensino de inglês como segunda língua. Dependemos muito mais de uma gramática pedagógica que possibilite ao aluno construir um conhecimento mínimo que lhe permita dar um passo inicial rumo ao desenvolvimento de sua **criatividade** lingüística. Não podemos nos apegar aos primórdios do movimento comunicativo. A respeito do ensino de gramática, especificamente, as contribuições teóricas modernas apontam para sua **retomada**, sob a forma de atividades que induzem o aluno a *perceber* a estrutura a ser apreendida (*consciousness-raising*), uma vez que não conhecemos precisamente as diferenças e semelhanças entre a aquisição da língua estrangeira e da materna para um ensino de LE que decorra somente da **exposição** à língua. Uma gramática científica das línguas, oposta à tradicional, filosófica, especulativa, oferecendo um modelo matematicamente preciso do sistema lingüístico, ainda é um projeto aguardando pesquisa incessante. Outra depositária de “grandes esperanças”, parafraseando Dickens, é uma teoria do *uso*, difícil de se sistematizar e de se aplicar e, como à citada anteriormente, não disponível. Não se pode, deliberadamente, usar um pseudo-discurso acadêmico para justificar o progresso do moderno sobre o atraso do tradicional.

Finalmente, seria importante salientar uma das maiores controvérsias a respeito da GT, a questão da **norma**, que não tem relação direta com **descrição** (e nem com LE em nosso contexto). Por causa da constatação errônea de que “não existe erro”, uma vez que toda língua funcional possui uma técnica apropriada ao discurso específico, passamos a defender, equivocadamente, a hegemonia da língua coloquial sobre a culta. Este argumento também é utilizado para desabonar o ensino de gramática em LE, como se o aprendiz chegasse a um domínio tão complexo da língua

estrangeira a ponto de ir contra as regras que aprendem nas gramáticas e textos cuidadosamente selecionados exatamente para evitar este problema. Um aluno brasileiro que estude inglês nos Estados Unidos certamente receberá orientações sobre a norma culta, pois ele estará em contato com uma **variação** lingüística muito grande, o que não é o nosso caso. Mais uma vez, uma distorção das teorias modernas interfere na compreensão da dimensão do ensino de LE. Neste caso, o nome do modismo é **preconceito lingüístico**, que Bechara (1998: 14) critica com perspicácia aguda e acertada:

*Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta — literária ou não — refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente (...) Hoje, por um **exagero de interpretação** de “liberdade” e por um **equivoco** em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao homem, chega-se ao **abuso inverso** de **repudiar qualquer outra língua funcional**, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. Em **ambas as atitudes** há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso. (Grifos meus)*

Considero extremamente útil, para uma tomada de postura teórica a respeito do ensino de gramática, em sentido mais amplo, a inserção do conhecimento da norma culta como **um dos componentes da competência comunicativa**, conforme proposto por Travaglia (2003). Conhecê-la também seria adequarmo-nos a situações concretas de uso. Enxergar o movimento comunicativo sob a euforia dos seus primórdios, o que hoje já se admite entre os teóricos como excesso de otimismo, não traz nenhuma contribuição à compreensão da grande lacuna que existe entre a teoria e a prática no ensino de LE no Brasil.

### **3. Tenor<sup>6</sup>: Teaching english for no obvious reason ou do abismo entre teoria e prática**

Se a controvérsia entre a GT e as teorias lingüísticas modernas é suficiente para obscurecer o assunto, a postura dos pesquisadores e estudiosos em geral pouco contribuem para a melhoria da situação. Ocorre muito modismo, partidarismo e sensacionalismo, conforme já observei. Retomando a epígrafe inicial, estaríamos preparados para cumprir a difícil tarefa que Chomsky nos delega, quando afirma: “É o próprio **professor de línguas**

<sup>6</sup> Sigla com a qual Medgyes (1986) ironiza o estado incipiente entre teoria e prática.

que deve **validar** ou **refutar** uma determinada proposta”? No que pese à questão do ensino de gramática, o que mudou? O que continua o mesmo? Neves (2002: 228) analisa, em tom crítico e lúcido, a importância da vertente tradicional e a contribuição das teorias mais recentes e a forma como se conduz pesquisa no Brasil (o que se pode notar também no exterior):

*Duas atitudes principais (...) são facilmente encontráveis na apreciação do que tenham significado os estudos tradicionais na história dos estudos gramaticais. Na primeira delas, (...) considera-se, reticentemente, que os antigos tiveram “boas intuições”; na segunda — **a mais adotada** —, o tratamento tradicional da gramática é dado como **responsável por todos os males** que (...) vêm assolando o ensino de gramática, o ensino das línguas, o ensino em geral. Dessa última atitude são bons exemplos **teses acadêmicas** (...) bem como trabalhos destinados a orientar o **ensino de línguas, maternas ou estrangeiras**, (...). A primeira atitude adotam não apenas os **estudiosos que têm um bom conhecimento** do que se fez na gramática incipiente, mas ainda aqueles que simplesmente já perceberam que **pichar** a gramática tradicional é um **lugar-comum**, e que esse **esporte** já não é tão bem-visto. (Grifos meus)*

As observações da autora apontam para análises que, superficiais, impedem que enxerguemos o problema sob a ótica adequada. É muito importante **conhecer o objeto de crítica**, que é um pressuposto básico para um estudioso. As grandes esperanças depositadas na lingüística e as conclusões precipitadas por causa dessa ânsia pragmatizante revelam flagrantemente que se desconhece a teoria gramatical tradicional e seu percurso histórico, bem como os objetos da lingüística moderna.

Outro fato que impede a compreensão do problema é o intercâmbio de informações nas produções acadêmicas. Ridicularizamos os intelectuais, acusando-os de viver numa torre de marfim. Essa é uma crítica ingênua, mas não de todo impropriedade: falta uma linguagem mais acessível para nos referirmos aos potenciais “consumidores” da teoria. A linguagem acadêmica, justificavelmente técnica, por economia e precisão, não deixa de ser, também, muitas vezes imprecisa, arrezada, beirando até o exótico, funcionando mais como um repelente do que como um convite à reflexão. Depois produzimos muito trabalho acadêmico acusando os professores de primeiro e segundo grau de “ingenuidade teórica”, o que não falamos textualmente, mas sugerimos. Aos consumidores da teoria não damos voz e nem procuramos facilitar a comunicação, por receio de sermos considerados “rasos”, “senso comum”. Os PCNs são uma prova de que, por muito tempo, os professores pouco preparados ou afastados das universidades há algum tempo anseiam por uma ponte mais concreta. Sem essa comunicação, eles se calam, e voltam para as salas de aula sem qualquer renovação significativa em sua prática. Daí a descrença na lingüís-

tica, nos lingüistas, que chamam de “moderninhos”, não ser injustificada. Essa situação não é um “privilégio” do Brasil. Medgyes (1986: 111), professor universitário em Budapeste, mostra-nos que lá se dá o mesmo, embora eu acredite que inadvertidamente, tanto lá como cá.

*Aparentemente, metodólogos da abordagem comunicativa se fazem de surdos aos brados inaudíveis dos professores, apesar de eles não serem mais os “estudiosos numa torre de marfim” que seus predecessores possam ter sido. Alguns deles até vivenciam o ensino na prática. Tenho grande respeito por tais metodólogos dispostos a submeter suas hipóteses ao teste com aprendizes de verdade, e pelos autores que pilotam suas novas idéias em cursos intensivos. No entanto, é impossível ser um teórico ativo e um professor praticante permanentemente. (...) A perspectiva do teórico pode ser totalmente diferente da de um professor, cuja tarefa diária é uma média de 4 a 5 lições dia sim, dia não. São exatamente estes árdus professores que os teóricos e autores parecem ignorar com descaso e insensibilidade.<sup>7</sup>*

Entre os próprios teóricos a comunicação é problemática. Opomos uns aos outros quanto ao que acreditamos, mas predomina uma tendência de respeito estratégico pelo trabalho do outro, o que se camufla numa concessão aos “bons pontos teóricos” levantados pelo “colega”, mas nunca sua explícita aceitação ou refutação das próprias teorias em favor da teoria “rival”. Pouco se vê um debate mais entusiasmado. Swan (1985), autor de livros para o ensino de inglês como LE, numa demonstração rara de questionamento teórico, critica ferrenhamente as bases da abordagem comunicativa, preconizadas por um renomado lingüista aplicado, Widdowson, críticas as quais resumo a seguir, a título de ilustração apenas.

**A falácia da linguagem da comunicação real** — Swan (1985: 82) desabona sarcasticamente o pressuposto teórico de que a comunicação em sala de aula, para ser efetiva, deve ser “real”. Na sua opinião, um certo grau de artificialidade é inseparável do processo de isolar e enfocar uma determinada estrutura lingüística, com o que concordo, conforme demonstrei anteriormente:

---

<sup>7</sup> Apparently, communicative methodologists are deaf to teachers' inaudible cries, in spite of the fact that they are no longer the ivory-tower scholars detached from everyday practicalities that their predecessors might have been. Some of them even try their hand at teaching. I have great respect for those methodologists who are willing to submit their hypotheses to the test with real learners, and for those material writers who pilot their new-fangled activities in intensive crash courses. However, it is impossible to be an active theory maker and an active practicing teacher permanently (...) The theoretician's perspective must be totally different from the practicing teacher's, whose daily stint averages 4-5 lessons day in, day out. It is precisely these treadmill language teachers whose real problems methodologists and material writers seem to be oblivious and insensitive to.

*O trabalho com a língua, dizem-nos, deve envolver interações genuínas, e o discurso da sala-de-aula deve corresponder, o mais próximo possível, ao uso lingüístico na vida real. (...) A esta altura o palestrante normalmente faz o seu número “Is this your nose?” e então lê um número de trechos horríveis de pseudo-diálogos de um curso estrutural ruim e espera pelas gargalhadas.<sup>8</sup>*

“**Display Questions**” — Ao que a abordagem comunicativa chama de “display questions”, ou seja, perguntas cujas respostas o professor já conhece, Swan reconhece-lhes o mérito didático, e as reconhece como um **discurso próprio da sala de aula**. Reconhece-lhes, porém, a artificialidade, como em “Is your name Pedro?” (o professor sabe que é Marcos), mas não admite que a interação é irrelevante (Op. Cit.: 83). O aluno tem plena consciência de que o que está ocorrendo em sala de aula é uma simulação da língua e que o professor espera, empregando tais questões, é que um dia esse conhecimento **fragmentado** se converta em **unidade** e que o aluno possa *usar* a língua.

*(...) Os alunos são perfeitamente cômnicos de seu valor ilocucionário [das display questions] (...) e não correm risco de deixar a sala de aula acreditando que os usuários do inglês estão sempre fazendo perguntas para as quais já têm resposta. (...) Uma grande quantidade de aprendizagem ocorre em ambientes distantes da realidade: gatos brincando num carpete na sala estão aprendendo aspectos da caça: espreitar, esconder, saltar, morder, reagir. O fato de aprenderem estas coisas na ausência de uma presa real não diminui o valor da aprendizagem que está ocorrendo.<sup>9</sup>*

Compartilho com opinião semelhante à de Swan, quando afirmei que às vezes o aluno é visto como um fantoche à mercê das técnicas do professor.

---

<sup>8</sup> Language work, we are told, should involve genuine exchanges, and classroom discourse should correspond as closely as possible to real life use of language. (...) At this point in the lecture the speaker usually does his ‘Is this your nose?’ number, where he reads aloud some appalling piece of pseudo-dialogue from a bad structure-based course and waits for the laughs.

<sup>9</sup> (...) students are always perfectly aware of the illocutionary force of questions and answers like these (...) and they are in no danger of at all of going out of the classroom believing, for instance, that English-speaking people are always asking questions to which they already know the answers. (...) A great deal of learning takes place in settings (...) remote from the situation where the skills of knowledge will ultimately be used. Kittens playing on a living-room carpet are learning aspects of hunting: stalking, hiding, pouncing, biting, reacting at speed. The fact that they are learning these things in the absence of any real-life prey does not seem to detract from the value of the practice that is going on.



**O bebê jogado fora com a água da bacia** — Dando continuidade, Swan acusa os teóricos de impor dogmas. A consequência de um dogma é o apego pronto pelos “consumidores” da teoria, que “jogam fora” a teoria anterior. Na sua opinião, os professores desconhecem o fato de que novas abordagens devem muito à especulação, e que nem sempre são baseadas em fatos comprovados. Como lingüista, admite que pouco se conhece sobre como as línguas são aprendidas, e que uma mistura de especulação pré-científica, senso comum e *insights* advindos da experiência provêm uma base não necessariamente ruim sobre a qual trabalhar. A falta de uma “âncora” empírica sólida, diz o autor, torna-nos vulneráveis às mudanças da “moda” intelectual.

Finalmente, observa que uma especulação novidadeira pode ter um efeito totalmente desproporcional ao seu real valor, especialmente porque os “fornecedores” de novas doutrinas raramente são humildes ou cautelosos como a situação requer. Recomenda, também, que o professor deve ser capaz de reconhecer um dogma, incorporar novas técnicas sem abandonar outros métodos úteis porque se “comprovou” sua ineficiência. Para ele, as rupturas teóricas no ensino de línguas são um “berro”, um “barulho”, um “grito estrangulado”, porque uma vez mais se joga o bebê fora junto com a água da banheira. Em linhas conclusivas, o autor sugere mais cautela na condução e divulgação de pesquisa (Idem):

*Acima de tudo, não podemos esperar muito. Novas idéias podem certamente nos ajudar a ensinar mais sistemática e eficientemente, mas é provavelmente uma ilusão esperar qualquer progresso extraordinário no ensino de línguas até que saibamos mais sobre como línguas estrangeiras são aprendidas. No momento, falar de “revolução” presta simplesmente um desserviço à profissão, alimentando esperanças que não podem ser contentadas, e demandando um investimento de tempo e dinheiro fora de toda proporção quanto ao que se pode realisticamente esperar dos novos métodos.<sup>10</sup>*

Widdowson, um dos teóricos criticados por Swan, publica um artigo intitulado “Against Dogma, a reply to Michael Swan”, no qual considera suas críticas infundadas, contraditórias, maledicentes. À acusação de impor dogmas e de expressar-se numa linguagem distante dos “consumidores” da teoria, defende-se citando um trecho de um livro seu, em que adverte o leitor

<sup>10</sup> Above all, we must try not to expect too much. New insights can certainly help us to teach more systematically and effectively, but it is probably an illusion to expect any really striking progress in language teaching until we know a great deal more about how foreign languages are learnt. For the moment, talk of ‘revolution’ simply does the profession a disservice, raising hopes that cannot be fulfilled, and soliciting an investment of time and money which is out of all proportion to the return which can realistically be expected from the new methods.

de que suas idéias não são uma apologia à abordagem comunicativa, mas um convite à problematização.

Finalmente, arremata sua defesa (Op. Cit: 1985: 161):

*(...) se consideramos que nossa atividade tem um status profissional, então temos que aceitar uma cuidadosa avaliação dos princípios sobre os quais ela se baseia. E isso requer o exercício de análise intelectual e avaliação crítica não como atividades de especialistas ou elitistas, mas atividades intrínsecas a toda a empresa pedagógica. Naturalmente isso envolve risco: idéias podem ser inconsistentes ou mal concebidas; podem ser interpretadas erroneamente ou mal aplicadas; elas podem induzir a dúvida. Alguns de nós acreditam que vale a pena correr tais riscos. Para outros, a ilusão de respostas simplistas estarão disponíveis como uma alternativa atraente à reflexão.<sup>11</sup>*

Sem entrar no mérito da questão, uma vez que utilizei os teóricos apenas para ilustrar o tipo de embate que ocorre na academia, remeto o leitor aos textos na íntegra, para que possam tirar suas próprias conclusões. Devemos sempre ter em mente que, ao criticarmos, devemos ter bom senso, justiça e, principalmente, isenção (se possível). Aqueles gramáticos esquecidos por centenas de anos, que pichamos cruelmente, não merecem menos respeito por não poderem mais se pronunciar, como Widdowson, mas exatamente por isso é que devemos redobrar cautela, porque aí é muito mais fácil nos deixarmos levar pelas veleidades da intelectualidade.

Porém, é importante ressaltar que a condescendência cômoda é nociva, uma tática segura de evitarmos aborrecimentos, algo de que o lingüista indiano Prabhu se queixa, num artigo intitulado “There is no best method — why?” (Não existe um método melhor — Por quê?) (Prabhu, 1990: 161):

*É incomum hoje em dia sustentar-se uma discussão sobre ensino de línguas sem que alguém, num dado momento, afirme que não existe um método melhor (...) Tal declaração normalmente surge no término de um debate inconclusivo sobre diferentes métodos, e tem o efeito de alterar a orientação do próprio debate (...) Esta declaração tem também um tom de ser incontroversa — ou tão tolerante e conciliatória em espírito, que questioná-la seria rude e inconveniente. Como conse-*

---

<sup>11</sup> (...) if we claim that our activities have any professional status, then we have to accept the need for a careful appraisal of the principles upon which they are based. And this must require the exercise of intellectual analysis and critical evaluation not as specialist or elite activities, but ones which are intrinsic to the whole practical pedagogic enterprise. Naturally there are risks involved: ideas can be inconsistent or ill-conceived; they may induce doubt. Some of us believe that such risks are worth taking. For others the delusion of simple answers will always be available as an attractive alternative to thought.

*qüência, raramente se vê uma análise do que pode vir a significar dizer “não existe um método melhor”<sup>12</sup>*

E, assim procedendo, vamos todos para casa, com nossas convicções inabaladas. E, como diria o sacerdote, ao término da missa, “Vão em paz... e que o Senhor os acompanhe”.

### Referências bibliográficas

ALLEN, J.P.B, CORDER, S.P. (1973). *The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

BECHARA, E. (1988). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 10ª ed., São Paulo: Ática.

BRASIL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. (eds.) (1983). *The communicative approach to language teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

CELCE-MURCIA, D., HILLES, S. (1998). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K, McINTOSH, A., STREVENS, P. (1974). *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes.

JUSLITE, M, GARCIA, R. (2003). O bate-boca científico. *Revista Galileu*, Dez., pp. 45-56.

LOBATO, L.M.P. (1986). *Teoria da regência e de ligação*. Belo Horizonte: Vigília.

LOPES, E. (2001). *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 17ª ed. São Paulo: Cultrix.

---

<sup>12</sup> It is uncommon these days to have a sustained discussion on language teaching without someone at some point declaring that there is no best method (...) Such a declaration usually occurs at a late stage in an indecisive debate about different methods, and has the general effect of altering the orientation of the debate itself (...) It also carries the ring of an incontrovertible statement — or a statement so tolerant and reconciliatory in spirit that to dispute it would be professionally churlish. As a result, one rarely sees a detailed examination of what it might mean to say there is no best method.

MEDGYES, P. (1986). Queries from a communicative teacher. *ELT*, Oxford: Oxford University Press, v. 40/2, Apr., pp. 107-112.

NEVES, Maria Helena de Moura (2002). *A gramática, história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp.

OLIVEIRA, L.A. (2003). (Un) teaching the passive. *Braz-Tesol Newsletter*, Sept., pp. 16-17.

PRABHU, N.S. (1990). There is no best method, why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, Summer, pp. 161-175.

RIVERS, W. M. (1970). Rules, patterns and creativity in language learning. *Forum*, v. 3, v. VIII, n. 6, Nov./Dec., pp. 7-9.

SWAN, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT*, Oxford: Oxford University Press, v. 39/2, Apr. pp. 79-87.

\_\_\_\_\_. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT*, Oxford: Oxford University Press, v. 39/1, Jan., pp. 2-12.

THOMPSON, G. (1986). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT*, Oxford: Oxford University Press, v. 50/1, Jan., pp. 9-15.

TRAVAGLIA, L.C. (2003). *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.

WEEDWOOD, B. (2002). *História concisa da lingüística*. Trad. Carlos Bagno. São Paulo: Parábola.

WIDDOWSON, H.G. (1985). Against dogma: a reply to Michael Swan. *ELT*, Oxford: Oxford University Press, v. 39/3, July., pp. 158-161.

WILKINS, D.A. (1984). *Second language learning and teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Baltimore: Arnold.