

## A GRAMÁTICA NO ENSINO DE SEGUNDAS LÍNGUAS (L2) \*

0. O estudo que aqui se apresenta — sobre a gramática no ensino de segundas línguas (embora se centre especificamente no alemão) — consta de duas partes distintas. A primeira ocupa-se das várias respostas que se podem dar à questão da importância e da posição da gramática no ensino de L2, mostrando-se em que termos cada uma delas é dada e quais as tendências e as discussões que contribuíram para as perfilar. A segunda parte é dedicada à caracterização dos métodos de ensino que, respectivamente, têm sido adoptados ao longo dos tempos, à análise próxima do funcionamento de alguns, bem como à consideração dos pressupostos teóricos e dos modelos de gramática que cada um tomou por base.

1. Do ponto de vista das relações entre linguística e ensino de línguas põe-se a pergunta — que interessa fundamentalmente ao ensino de uma segunda língua (L2) — de saber qual a importância e a posição que ocupa aí a gramática.

Essa pergunta tem diferentes respostas das quais resultam posições controversas para a didáctica de segundas línguas, tanto mais que por via de regra esta se apoia em teorias e modelos linguísticos que foram eles próprios concebidos para outros fins que não os didácticos.

---

\* Trata-se da versão (em alguns aspectos) modificada da comunicação que apresentei, em duas sessões, no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino do Alemão do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano lectivo de 1988-1989.

A discussão em torno do papel que a linguística — ou a gramática — desempenha no ensino de L2 revela que se trata, no fundo, de quatro questões essenciais, a saber:

- 1) qual a relação existente entre linguística (como ciência auxiliar da didáctica especial) e didáctica de línguas?
- 2) a gramática deve ser deliberadamente empregada no ensino de L2 ou deve-se, antes, prescindir do seu emprego explícito?
- 3) a defender a transmissão de conhecimentos de gramática no ensino das segundas línguas, que modelo de gramática deve ser tomado como base desse ensino?
- 4) que papel desempenha a gramática na construção de uma competência comunicativa?

1.1. A primeira destas questões — despoletada pelos desenvolvimentos rápidos das teorias linguísticas (nomeadamente da GGT) na década de 60 — deu origem a tomadas de posição tais que se fica com a impressão que linguistas e professores de L2 se disputam reciprocamente o terreno oposto. Isso sucedeu em virtude de um mal-entendido quanto às tarefas e objectivos de cada uma das disciplinas. Se, por um lado, a linguística desenvolve as suas teorias sem preocupações de natureza didáctica, a didáctica como disciplina tem uma dimensão que a relaciona com as ciências sociais e com as ciências da educação. São de facto duas ciências diferentes entre si, quer pelos seus interesses epistemológicos, quer pelos seus objectos respectivos.

A este propósito, recorde-se apenas de passagem que o objecto da linguística é, no entender de Saussure, não a faculdade de linguagem, mas sim a língua, o produto social dessa faculdade, um sistema de sinais convencionais que exprimem ideias. O termo «objecto» é empregado por Saussure no sentido de «finalité d'une activité», c'est-à-dire au sens scolastique pour lequel l'*objectum* est... le terme d'une opération et, dans le cas de l'*objectum* d'une science, c'est la matière du savoir en tant qu'elle est apprise et connue»<sup>1</sup>. O objecto da

---

<sup>1</sup> SAUSSURE, F. de — *Cours de linguistique générale*, éd. critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1978, p. 415, nota 40.

linguística é a «langue comme système formel»<sup>2</sup>, a linguística descreve e explica a estrutura e a função da língua com o intuito de compreender esse objecto. Objecto da didáctica são as condições e os objectivos do ensino, a definição desses objectivos e a selecção dos materiais (textos e conteúdos), é a transmissão otimizada de conhecimentos de uma segunda língua com o objectivo da sua adequada utilização para fins comunicativos.

A distinção assim feita das tarefas que se propõe cada uma das disciplinas vem comprometer e prejudicar toda a tentativa de considerar o ensino de segundas línguas como simples aplicação de uma única disciplina de base e tira a força aos argumentos dos que têm procurado justificar os progressos no ensino de L2 exclusiva e unilateralmente com os novos conhecimentos e progressos feitos pela linguística.

É, no entanto, indubitável que o desenvolvimento da didáctica ou que a história do ensino das segundas línguas tem corrido em paralelo com o desenvolvimento da linguística e com o aparecimento das suas várias correntes. Muitas publicações dos anos 60 e 70, sobretudo relacionadas com linguística aplicada, fazem questão de frisar a dependência do ensino de línguas dos métodos e dos modelos utilizados pela linguística. Mas, por outro lado, e embora em número mais reduzido, há também trabalhos que sustentam a autonomia científica da didáctica das línguas e defendem a sua independência em relação à linguística. Estão neste caso, por exemplo, aqueles que se interessam por questões psicolinguísticas da aprendizagem e pela «Sprachlehrforschung» (cfr. grupo de Bochum).

1.2. A questão relacionada com o facto de uma segunda língua dever ser ou não aprendida mediante a utilização da gramática centrou-se durante algum tempo sobretudo em duas orientações diversas entre si e que ocorreram, nas obras especializadas sobre o assunto, sob duas formulações: consciencialização *versus* automatização ou, então, conhecimento acerca da língua *versus* saber a língua.

A discussão sobre o assunto não se poderá considerar terminada, e dependerá da resposta a dar à pergunta a definição da importância, do lugar e do papel que a gramática venha a ocupar/possa ocupar nas aulas de L2.

---

<sup>2</sup> SAUSSURE, F. de — *Ibid.*, p. 415, nota 40.

Mas o que até há alguns anos atrás foi seguido, o que se conhecia quanto às preferências e quanto à prática de duas abordagens tradicionais de ensino pode resumir-se no seguinte:

- a) os adeptos do chamado método da gramática e tradução defendem a consciencialização das regras gramaticais no ensino. É, de resto, também o ponto de vista da orientação relativamente mais moderna conhecida pela designação de «cognitive code-learning theory», uma teoria lançada nos finais da década de 60, princípios da de 70, e segundo a qual a compreensão, o entender as estruturas gramaticais tem mais importância que a sua simples mecanização;
- b) os defensores do chamado método directo consideram que a aprendizagem de L2 consiste na apropriação, pelo aluno, de capacidades mecânicas por via da utilização de «drills» e da imitação. Para este método, fica de fora toda a consciencialização de regularidades gramaticais nas aulas de L2 — uma maneira de ver perfilhada pelas variantes ulteriores do método directo, isto é, pelo método audio-oral e audio-visual, eles próprios behavioristas mas apoiados uma tecnologia mais recente.

No entanto, anterior a toda esta discussão e à tomada de diferentes posições, mas como responsável por elas, está a pergunta de se saber o que se deve entender por gramática. De facto, neste termo estão subsumidos diferentes aspectos a que correspondem outras tantas definições, como as que se apresentam, por exemplo, num dicionário de linguística como o de Lewandowski<sup>3</sup> — se bem que, na perspectiva do nosso estudo e dos nossos interesses, ainda tenhamos de completar essa lista com mais dois tipos de gramática: a gramática pedagógica e a gramática do aprendente.

Ora, se não se perderem de vista essas concepções de «gramática» e se, portanto, se partir de que o ensino de uma língua não se entende sem a consideração da sua estrutura imanente;

se se aceitar que a gramática científica, como descrição do sistema de regras de uma língua, constitui a base ou o ponto de partida para o autor de livros didácticos e para o professor;

---

<sup>3</sup> LEWANDOWSKI, Th. — *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1975.

se se tomar em conta que uma gramática pedagógica representa a descrição do sistema de uma língua mas encarada do ponto de vista pedagógico-didáctico e do da psicologia da aprendizagem, e tendo em vista a orientação ou o controlo do processo de aprendizagem de L2;

e ainda se se considerar que a gramática pedagógica é, juntamente com a gramática científica, responsável pela formação da gramática do aprendente, ou seja, daquela gramática que o aprendente vai construindo e que lhe permite entender e, a seu tempo, produzir enunciados correctos em L2—fica bem claro que todo o ensino de L2 não pode prescindir da gramática, se bem que, assim, estejamos simultaneamente a deslocar a nossa atenção para a pergunta de se saber como e com base em que é que se pode ou deve construir essa gramática pedagógica que deve assegurar a ligação entre linguística e ensino de línguas. Como o nosso propósito não é o de seguir o caminho da construção dessa gramática, diga-se apenas, neste ponto, que a sua base não são só as teorias linguísticas mais divulgadas e mais conhecidas, mas também a psico-linguística, a sócio-linguística, a pragma-linguística, a linguística de texto, bem como conhecimentos provenientes da dimensão sócio-cultural e outras.

1.3. O terceiro ponto a discutir prende-se com o modelo de gramática que se deve tomar por base do ensino de L2. Esta tem sido uma questão discutida com muito empenho no quadro das considerações da didáctica das segundas línguas, mas é também um problema que interessou vivamente à linguística contrastiva. Sem querer estar a confundir as duas disciplinas e os seus respectivos interesses, recorde-se, todavia, rapidamente, em relação a esta última que os grandes projectos contrastivos, independentemente das línguas envolvidas (polaco-inglês; servo-croata-inglês/alemão; sueco-inglês; húngaro-alemão; romeno-alemão; espanhol-alemão; alemão-francês, etc.), não se ativeram, desde o seu início, a uma teoria gramatical única, mas caracterizaram-se por uma preferência diversa em relação a certas teorias. Assim, e só para ilustrar com dois exemplos, o projecto húngaro-alemão orientou-se mais fortemente pelo estruturalismo; e o projecto polaco-inglês, pela gramática gerativo-transformacional e pela semântica gerativa. Por outro lado, deve observar-se que teorias diferentes se prestam de modo também diverso para a descrição dos diferentes planos da língua e que esse facto conduz a uma diversificação dos pontos sobre que se centra a investigação:

os procedimentos estruturalistas taxonómicos levaram a resultados seguros na área da fonética e da fonologia; a orientação gerativo-transformacional, a resultados satisfatórios na área da sintaxe; os procedimentos da semântica gerativa trouxeram conclusões importantes para o léxico e para a semântica da frase; enquanto a aplicação do modelo valencial, na investigação contrastiva das línguas húngara e alemã, revelou limitações e dificuldades em virtude sobretudo de essas línguas serem tipologicamente diferentes<sup>4</sup>.

Com a referência ao recurso a diferentes modelos de gramática e às áreas em que se revelam mais eficientes, estamos a chamar a atenção para a preferência, por parte da linguística, pelas soluções ecléticas seguidas na investigação de áreas parciais das línguas — o que não é de modo nenhum uma solução negativa. Dado que a didáctica como disciplina não ficou nem é, por seu lado, alheia a estes conhecimentos e a estas tendências, poderá dizer-se que este é também o caminho mais equilibrado e razoável para o ensino de L2. Com efeito, aí não se trata, no fundo, também senão de descrições gramaticais parciais, e a preferência a dar à respectiva componente de gramática descritiva deve ser orientada para a resolução dos problemas do ensino e determinada pelo contributo que traz para o desenvolvimento da competência do aprendente para entender e produzir enunciados, no melhor dos casos, sem erros.

1.4. O quarto aspecto prende-se com o papel da gramática na construção da competência comunicativa do aprendente. O lugar e o tipo da gramática é determinado pela orientação comunicativa do moderno ensino de L2. A selecção dos materiais didácticos e a sua organização metodológica têm de corresponder ao desenvolvimento daquela capacidade, de tal modo que nas aulas só deviam ser tratados sistematicamente aqueles aspectos que sejam relevantes do ponto de vista comunicativo; e quanto aos métodos, só se deviam escolher aqueles que favoreçam o comportamento comunicativo adequado por parte dos aprendentes, comportamento que, aliás, e isto tem de ficar claro, não pode ser definido segundo os mesmos parâmetros que determinam o que seja a competência comunicativa de um falante nativo na sua própria língua materna.

---

<sup>4</sup> De facto, não há para o húngaro uma teoria valencial comparável à alemã, as flexões verbais húngaras têm um valor informacional mais elevado que as alemãs, de modo que não é necessário explicitar certos sentidos.

Pode-se talvez falar em mais que um ponto de vista ou em mais que uma prática pelo que diz respeito ao peso da gramática nas aulas de uma segunda língua. Uns advogam a separação nítida da competência gramatical e da competência comunicativa; outros, como por exemplo Piepho<sup>5</sup>, opõem-se a essa cisão do ensino em dois grandes momentos, dedicados, um à formação da já referida competência gramatical e o outro, separado do primeiro, destinado à competência comunicativa, ao emprego da língua em situação. Outros, talvez, ainda, levados pela convicção de que a consideração ou a formação do que entenderam por capacidade de comunicação devia ter um peso dominante, puseram esses interesses de facto em primeiro lugar em detrimento da qualidade e da correcção da produção dos aprendentes. Considero que esta última tendência está, ou pelo menos esteve, de algum modo representada também em Portugal e que isso se deveu provavelmente ao entusiasmo (inicial) que muitas vezes caracteriza a recepção (digamos precipitada) de uma teoria recém-chegada; mas ficou também a dever-se em parte a certa impreparação ou falta de informação correcta quanto ao que seja verdadeiramente um ensino comunicativo.

Pela análise que pude fazer e por alguns elementos a que tenho tido acesso, fiquei com a impressão de que quem age assim, isto é, se tolera a si mesmo a produção de textos com erros e até o emprego de formas não «normais» ou mesmo inexistentes em alemão para aparentemente não prejudicar o seu próprio «sucesso» comunicativo, estará igualmente motivado e pronto para o praticar com os alunos e permitir-lhes outro tanto.

Se assim for, teremos razões para reproduzir aqui, se bem que noutra contexto, a pergunta provocatória de Enkvist: «should we, or should we not, prefer a rapid lesson in efficient pidgin to spending more time and effort on correct utterances?»<sup>6</sup> Defendo obviamente que a resposta deva ser negativa: se o próprio ensino tem por objectivo a formação de uma crescente competência em L2, esse objectivo encontrar-se-ia prejudicado, se desde o princípio não houvesse o cuidado de, perante o aprendente, se evitarem estruturas erradas de L2 — mesmo que fáceis de aprender e dominar —, e se quisesse, depois, num estágio de conhecimentos mais avançado, que ele pro-

<sup>5</sup> PIEPHO, H.-E. — *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornsburg-Frickhofen, 1974.

<sup>6</sup> ENKVIST, N. E. — *Should we count errors or measure success?*, in SVARTVIK, J. (ed.), *Errata*, Lund, CWK Gleerup, p. 22.

duzisse estruturas correctas nessa mesma língua. Quer dizer, para além dos conteúdos a transmitir, devia-se cuidar igualmente, desde o início, das formas em que tais conteúdos correctamente se veiculam. Por isso, os aprendentes deviam ser sempre confrontados não só com textos bem formados mas também aceitáveis de L2. Este aspecto, por sua vez, significa que ao professor de uma segunda língua não se deva conceder aquela margem de tolerância de desvios que se lhe tem de recomendar que ele próprio observe nomeadamente na avaliação dos erros de produção dos alunos. Esta exigência justifica-se com o argumento de que o professor deve ser entendido como aquele que aprende uma segunda língua com o objectivo de possibilitar a terceiros a satisfação das suas necessidades comunicativas.

2. As considerações até agora feitas poderão eventualmente ter-se constituído em sugestões para perguntas, em motivos para discussão e crítica ou ainda em pontos de partida tanto para o estudo mais fundo de aspectos aqui apenas aflorados como para a exploração de outros deixados por mencionar.

Sem pretender de modo nenhum obstruir ou prejudicar qualquer dessas possibilidades, tenho por objectivo, apesar de tudo, voltar — embora de modo diferente — a alguns pontos anteriormente esboçados e acompanhá-los mais de perto. Isso acontecerá à medida que formos passando em revista os métodos de ensino postos em prática ao longo dos tempos (métodos que foram, pelo menos parcialmente, já mencionados), mas sem que nos preocupemos com o facto de o nosso ponto de vista poder ser diacrónico ou sincrónico. (A este respeito, lembre-se apenas que em praticamente todos os tempos coexistiram vários métodos em dado momento). Embora apresente as características típicas de cada um dos métodos, não me ocuparei detalhadamente, de modo igual, de cada um deles e do seu modo de aplicação: só serão abordados mais demoradamente o método da gramática e tradução, o método directo, o audio-oral e o comunicativo.

Também não me limitarei a informações teóricas do género das que normalmente se encontram em publicações da especialidade. Pretendo ir mais longe: seguindo um caminho diferente do que muitos escolhem, referirei com pormenor os princípios e os procedimentos registados nos manuais a que lancei mão (e que foram seguidos, respectivamente, por cada uma das três primeiras abordagens supra-mencionadas) e apresentarei igualmente exemplos concretos

extraídos dessa obras (ver anexos). Isto, na convicção de que deste modo podemos ficar com uma ideia bem definida e fundamentada acerca desses métodos, da sua concepção, dos seus objectivos e dos seus materiais, e de que, assim, criamos uma necessária distância crítica em relação a eles e ficamos a saber situá-los e a situarmo-nos perante cada um. Pelo que toca à abordagem comunicativa, ilustrada e materializada nos manuais escolares actualmente em uso nas escolas e com os quais, por isso, docentes e discentes estão bem familiarizados, será a caracterização dos seus pressupostos teóricos que nos ocupará em particular.

## 2.1. O método da gramática e tradução.

2.1.1. O manual a que recorri<sup>7</sup> e que me parece ilustrar paradigmaticamente o método da gramática e tradução abre com um prefácio de que não resisto a sublinhar algumas passagens e de que seleccionei algumas informações que considere relevantes. Publicado em 1849 — portanto antes da data que marca o início da «Reform», cujo expoente máximo foi o escrito de Wilhelm Viëtor *Quosque Tandem. Der Sprachunterricht muß umkehren*<sup>8</sup> — o referido prefácio (e manual) contém, a alguns anos de distância, indicadores bem seguros acerca do que se pretendia atingir com a reforma do ensino, ou seja, essencialmente o corte com os métodos e com o modelo das línguas clássicas e o reconhecimento da importância da linguagem falada.

A propósito do primeiro aspecto, o seu autor insurge-se contra os responsáveis por gramáticas e manuais destinados ao ensino do alemão que propõem para esta língua planos decalcados sobre os que a Universidade prescrevia para o ensino do grego e do latim. Em relação ao segundo aspecto, acentua que o objectivo de quem se entrega ao estudo de uma língua viva é «d'arriver promptement non-seulement à écrire, mais encore à converser dans cette langue»<sup>9</sup> — o que representa um nítido afastamento dos propósitos de quem estuda línguas mortas, que se limita a traduzir textos e a imitá-los,

---

<sup>7</sup> GROSS, S. — *Manuel complet de la langue allemande*, Paris, A. Franck, 1849.

<sup>8</sup> VIËTOR, W. — *Quosque Tandem. Der Sprachunterricht muß umkehren*, Heilbronn, 1882.

<sup>9</sup> GROSS, S. — *Ob. cit.*, p. VI.

sem chegar nunca a falar a língua dos seus autores. Ora, como as teorias gramaticais não são entendidas como adequadas «pour nous donner le moyen d'exprimer oralement nos pensées avec la rapidité qu'exige une conversation soutenue», achou-se necessário acrescentar a isso a prática e exercícios em abundância. Esta intenção — devemos nós dizê-lo — constitui sem dúvida um avanço, uma novidade em relação aos processos de ensino até então vigentes. Mas não nos podemos iludir, nem devemos julgar essa realidade como aproximando-se da que é nossa conhecida. O que aqui se propõe tem, ao contrário, de ser visto de facto sobre o pano de fundo do que se passava em meados do século XIX no campo do ensino das segundas línguas: o verdadeiro fim desses «exercices nombreux, variés, continuel» não é senão entendido como apresentando «le double avantage de familiariser avec les règles et d'enrichir la mémoire des expressions et des tours les plus usuels». Consciencializar regras gramaticais e exercitar a memória são, pois, aparentemente os pressupostos de um ensino que pretendia levar ao domínio da linguagem falada.

O manual consta de duas partes, das quais a primeira, com 33 lições, é uma espécie de introdução à gramática geral, com muitos exercícios mas também com uma estratégia: «écartant d'abord toutes les difficultés qui pourraient intimider leur [a dos alunos] courage ou mettre leur entendement à la torture, nous ne leur présentons... que des règles simples, faciles, et des exercices nombreux qui en rendront l'application familière». Na segunda parte, são abordadas «les difficultés qu'offre toute espèce de mots» acompanhadas das explicações necessárias, e cada capítulo inclui um ou mais exercícios de tradução (e de retroversão) apoiados por comentários feitos numa perspectiva contrastiva, para que o aluno possa «fixer par ce moyen dans la mémoire, et sans plus attendre, les règles...».

Deste método faz parte igualmente uma tradução da segunda língua para a língua materna e vice-versa — um exercício que «assure que l'élève possède bien tous les mots de la version et l'habitude, en outre, à traduire et à interpreter»<sup>10</sup> e ao qual se segue uma conversação com o professor sobre o assunto da tradução.

Por fim, vem um exercício de recapitulação ou uma espécie de redacção que dá a oportunidade de empregar, mais uma vez, não

---

<sup>10</sup> As citações que neste contexto se têm feito provêm do prefácio da obra citada de GROSS.

só as regras gramaticais tratadas no respectivo capítulo, como o vocabulário e expressões apresentadas.

2.1.2. O que acabamos de referir pode agora ser acompanhado e comprovado com os elementos reproduzidos no «Anexo 1» que podemos analisar mais em pormenor.

Pelo que respeita à relação entre este método didáctico e o modelo gramatical subjacente, os conceitos e categorias com que este opera, apenas respigamos os pontos que se seguem.

O que esteve na origem do ensino tradicional, universitário ou não, foi em primeira linha a preocupação com a formação de uma capacidade de tradução do grego e do latim (na sua forma escrita) para a língua materna e vice-versa. Quando das línguas clássicas se passou para as chamadas línguas vivas, o seu ensino, como já se referiu, experimentou sem dúvida a introdução de algumas novidades, mas talvez não se possa afirmar que o esquema em si tivesse sofrido alterações essenciais. Esse facto deve-se nomeadamente a que as categorias gramaticais utilizadas — como as de parte do discurso, género, número, caso, tempo, modo, pessoa, aspecto — constituem unidades de uma metalinguagem destinada em primeiro lugar à descrição de dada língua ou à comparação de várias. É certo que essa metalinguagem, embora procurando ser universal, não pode ser tomada como tal — o que se prova imediatamente pela consideração da existência de línguas diferentes entre si. (Lembre-se, para exemplo, o sistema de casos alemães e o que se passa em português ou confronte-se o sistema do género nas duas línguas). Apesar disso, também é inegável que se desenvolveu uma linguagem descritiva que, partindo das concepções e dos princípios classificatórios das gramáticas grega e latina, se generalizou e que, apesar das suas inadequações, se constituiu como que naturalmente na base de descrição de outras línguas, nomeadamente das europeias ocidentais, aquelas que de modo mais directo nos interessam.

Será talvez em virtude disso que se aceitam como óbvias certas predisposições epistemológicas ou se pressupõe pura e simplesmente o conhecimento de noções com que se opera — a começar, por exemplo, pela noção de substantivo. Estes são, entre muitos outros, os aspectos mais insistentemente criticados por outras correntes linguísticas, em especial pela estruturalista que, como se sabe, define os segmentos da língua a partir dela própria (é o princípio da ima-

nência), a partir da análise dos materiais linguísticos concretos e não mediante o recurso à questão do significado.

Mas, por outro lado, se partirmos de que só se pode estruturar aquilo que previamente se compreende e domina, então também teremos de considerar que no ensino de L2 se segue um percurso inverso ao que preconiza o estruturalismo. Como escreve Hüllen: «Die Sprache wird von den Schülern zunächst nicht verstanden und kann nicht gesprochen werden. Die Bewußtmachung und Einübung der Strukturen soll ja gerade dem Aufbau dieser Fähigkeit dienen. Dabei spielt das Bedeutungsphänomen eine entscheidende Rolle... [es ist] ein fester Bestandteil des naiven Sprachbewußtseins, auf das jeder Unterricht aufbauen muß»<sup>11</sup>. Se, de modo geral e numa perspectiva metodológica, só se pode fazer a iniciação de alguém numa língua se se começar por lhe explicar os significados dos signos linguísticos, estabelecendo uma relação entre estes e os respectivos referentes (em algum mundo possível) — então aqui reside com certeza, apesar de tudo, um dos méritos da gramática tradicional, a explorar com proveito sobretudo na fase inicial do ensino. E tanto mais quanto é certo que em larga medida a interpretação individual dos mundos possíveis é comum à maioria das comunidades linguísticas.

### 2.1.3. Traços característicos em resumo:

- bilingue: recurso à tradução e retroversão (de textos escritos)  
semantização por via da tradução  
formulação de regras com base nas traduções
- dedutivo-cognitivo
- centrado na gramática e no vocabulário

#### Objectivos a atingir:

- competência de leitura (obtida por via da tradução; preferência pela forma escrita da língua)
- conhecimentos gramaticais (domínio de metalinguagem)

---

<sup>11</sup> HÜLLEN, W. — *Linguistik und Englischunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976, p. 88.

Procedimentos:

— cognitivo: exercícios de tradução e de retroversão  
formulação dedutiva de regras  
memorização de regras e suas excepções  
memorização de listagens de palavras  
todas as informações e explicações gramaticais são fornecidas na língua materna do aprendente

Objectivo último: levar o aprendente a conhecer e a apreciar a cultura e a literatura de L2

## 2.2. O método directo

2.2.1. Tal como fiz para o método da gramática e tradução, socorro-me também aqui de uma obra expressamente concebida, como o título revela, para o «Unterricht in den neueren Sprachen»<sup>12</sup>, uma edição para a Espanha e para Portugal. Trata-se de um curso para adultos e é sem dúvida um representante típico do método directo (ver Anexo 2).

O prefácio é de toda a importância não só por definir os princípios fundamentais por que se rege, mas por apresentar as razões mesmas que justificam tanto a sua reacção ao método da gramática e tradução, como a cisão completa com este método visto como antiquado e insuficiente. De facto, o método Berlitz «hat mit dem veralteten Übersetzungssystem ganz gebrochen»<sup>13</sup> e preconiza um «ausschließlicher Gebrauch der zu lernenden Sprache und direkte Verbindung des Gedankens mit den Ausdrücken derselben ohne Zuhilfenahme der Muttersprache»<sup>14</sup>. Esta opção absolutamente inovadora tem as seguintes justificações:

- a) nos métodos da gramática e tradução, a maior parte (9/10) do tempo destinado ao ensino de L2 é ocupado pela língua materna, pelo que não se chega praticamente a dizer uma palavra na segunda língua;

---

<sup>12</sup> BERLITZ, M. D. — *Erstes Buch für den Unterricht in den neueren Sprachen. Deutscher Teil für Erwachsene*, Berlin, N. York, 1903.

<sup>13</sup> BERLITZ, M. D. — *Ob. cit.*, p. 3.

<sup>14</sup> BERLITZ, M. D. — *Ob. cit.*, p. 3.

- b) quem procura aprender uma segunda língua através da tradução nunca conseguirá penetrar no seu espírito, nem tão-pouco pensar nessa língua;
- c) as traduções feitas são, na maioria dos casos, traduções palavra a palavra, o que resulta numa mutilação («Verstümmelung») da língua;
- e) cada língua tem especificidades e idiossincrasias de que a tradução não consegue dar-se conta.

Por estas razões e porque se parte do princípio de que uma língua só se pode aprender com base em si própria, a partir de si mesma, o método Berlitz não hesita em declarar-se um método que, a ser usado no ensino, «soll den Aufenthalt im fremden Lande ersetzen».

Até que ponto se trata de um objectivo fácil, difícil ou mesmo impossível de alcançar, poderá ou deverá cada um por si julgar; mas o que fica assente é que o aluno deve, tal como o turista no estrangeiro, «nur die Sprache hören und sprechen, welche er sich anzueignen den Wunsch hat». Para se atingir tal fim, o método prevê que o professor, em vez de traduzir, procure comunicar com o aluno e se faça entender por via de um ensino visual (ou da lição de coisas), no qual emprega sistematicamente quadros de parede coloridos. Aqui estão representados — e enquadrados no seu contexto natural — os objectos com que nos confrontamos no dia-a-dia e que, por isso mesmo, ocorrem frequente e normalmente na fala diária. Assim concebidos, estes quadros permitirão tornar o ensino interessante e dinâmico, mas, antes de tudo, asseguram a eficácia do processo de semantização: «Die fremdsprachlichen Bezeichnungen werden in ihrer unmittelbaren Verbindung mit den Handlungen und Anschauungen gegeben, wodurch erreicht wird, daß der Schüler das fremde Idiom leicht, unwillkürlich, wie seine Muttersprache und nicht auf dem Umwege der Übersetzung gebrauchen lernt». Além disso, considera-se que este método é capaz de reduzir substancialmente as dificuldades da gramática, visto que não provoca situações de contraste entre as duas línguas: no entender de Berlitz, a maior parte dessas dificuldades só surgem com a tradução e com a comparação de L2 com a língua materna.

Por outro lado, «Das, was sich auf dem Wege der Anschauung nicht verständlich machen läßt, wird durch die Verbindung des Unbekannten mit dem Bekannten... und durch Beispiele in der

Weise veranschaulicht, daß aus dem Zusammenhange die Bedeutung des Unbekannten leicht erhellt».

Finalmente, a concepção dos materiais a utilizar neste método foi determinada pela preocupação não só com uma progressão definida em termos utilitários e económicos (o que quer que se entenda por isso): «zuerst immer nur das Nützlichste und Notwendigste..., wodurch der Vorteil erzielt wird, daß der Schüler, wenn er auch schon nach kurzer Dauer des Unterrichts seine Stunden abbricht, dennoch seine Zeit nicht verloren hat; er wird vielmehr imstande sein, von dem wenigen Erworbenen bereits Gebrauch zu machen», mas ainda com a progressão relacionada com o grau de complexidade dos exercícios, de modo a evitar-se o recurso à reflexão assente na língua materna: «Die Erfahrung lehrt uns nämlich, daß der Schüler durch gewisse Übungen zu sehr zum Nachdenken bewogen wurde, wobei die Gefahr entstand, daß er im Geiste seine Muttersprache zu Hilfe nahm. Wir haben deshalb solche Übungen auf spätere Stadien verlegt, wenn die Neigung, in seiner Muttersprache zu denken, zum größten Teil verschwunden ist und das sich in ihm gebildete 'Sprachgefühl' ein sicherer Führer sein wird»<sup>15</sup>.

2.2.2. Se procurarmos entretanto fazer um balanço, temos que, em relação ao método da gramática e tradução, as diferenças e as inovações mais importantes a considerar são as seguintes. Trata-se de um método indutivo em que o aluno na aula é confrontado exclusivamente com os materiais de L2, de modo a que aprenda esta língua fácil e automaticamente como se fosse a sua língua materna. O primado da linguagem falada e o uso do diálogo em situação assinalam outra diferença fundamental.

Comum ao método da gramática e tradução é por certo o cuidado dispensado aos aspectos morfológicos (e sintácticos) da língua, para além de ambas as abordagens constituírem em primeiro lugar a palavra e depois a frase nas unidades preferenciais de trabalho nas aulas.

Por outro lado, mas agora num sentido prospectivo, temos no método directo, em embrião, não só a hipótese da identidade de aquisição das línguas (L2 adquire-se como L1), mas também o procedimento automatizante que havia de amadurecer e de se instalar

---

<sup>15</sup> As passagens transcritas têm, todas elas, como fonte o prefácio da obra citada de BERLITZ.

plenamente com e no método audio-oral, bem como o início da instituição da sequência dos quatro 'skills' — ouvir, falar, ler e escrever. (Lembre-se, por exemplo, que o método directo de Berlitz recomenda expressamente que não se exija a leitura senão após a nona lição).

Um aspecto que de todo em todo não é sustentável, como o prova a moderna psicologia, é a convicção de que se possa manter completamente excluída a língua materna do processo de aprendizagem. Mas como especialmente meritório e pedagogicamente correcto é a simulação de situações reais de comunicação com o emprego do diálogo.

### 2.2.3. Traços característicos em resumo:

- unilingue: L2 aprende-se por via de L2; L1 não tem lugar na sala de aula  
semantização por meio de gestos, ilustrações e objectos  
prioridade à oralidade (linguagem falada)
- indutivo
- importância da morfossintaxe
- exploração das situações: diálogos situacionais
- recurso à repetição  
à associação

#### Objectivos a atingir:

- domínio da língua falada
- produção gramaticalmente correcta
- adequação situacional

#### Procedimento:

- unilingue
- indutivo: o aprendente é primeiro confrontado com os factos da língua
- directo
- pela primeira vez, sequência dos quatro 'skills':  
ouvir, falar, ler, escrever

## 2.3. O método audio-oral

2.3.1. O método audio-oral foi lançado pela primeira vez durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército norte-americano sentiu a necessidade de, o mais rapidamente possível, preparar falantes

fluentes em várias línguas estrangeiras — as de países para que as tropas eram enviadas. Com esse fim, foram mobilizados linguistas e falantes nativos daquelas línguas e organizado um sistema que, com turmas reduzidas, devia preparar novos falantes durante um período de 6 a 9 meses, sujeitando-os a 9 horas diárias de ensino intensivo.

Os trabalhos deste projecto foram bem sucedidos, e, apesar de certa desconfiança inicial, as próprias universidades acabaram por mostrar interesse nele. De resto, a colaboração e participação de linguistas não deixou de determinar essa aceitação e de garantir um aspecto científico à experiência. No entanto, o método audio-oral, tal como foi aplicado e divulgado em manuais e seguido nas escolas, resultou em boa verdade do aperfeiçoamento e de reformulações do método inicial posto em prática pelo exército.

2.3.2. Os pressupostos teóricos em que o método assenta devem procurar-se, em primeiro lugar, na psicologia behaviorista americana e, em segundo lugar, nas concepções de língua defendidas pelo estruturalismo.

A psicologia behaviorista parte do princípio de que todo o agir humano, incluindo aí as operações psíquicas e linguísticas, se pode explicar por factos externos, objectivamente observáveis e verificáveis, e que esse agir se baseia simplesmente numa interacção de estímulo e resposta. Quer dizer, excluindo da investigação toda a espécie de introspecção, o behaviorismo constitui a observação do comportamento no único método objectivo; e, tomando por modelo as ciências da natureza, trabalha com categorias como as de estímulo e resposta, das quais o comportamento humano é uma função.

Este princípio de cientificidade foi, por sua vez, transportado para a linguística por L. Bloomfield e por Z. Harris e influenciou directa e profundamente a maneira como os estruturalistas entenderam a linguagem. (Recorde-se a este propósito e de passagem o bem conhecido modelo de situação comunicativa de Bloomfield e como ele explica o processo de comunicação)<sup>16</sup>. Mas não é só nas obras mais sonantes e mais divulgadas desta corrente linguística que se aborda assim a linguagem. Num artigo de Francis, com o título sugestivo de *Revolution in Grammar* lê-se, entre outras coisas, que

---

<sup>16</sup> BLOOMFIELD, L. — *Language*, 13.<sup>a</sup> ed., London, George Allen & Unwin Ltd., 1976, p. 22 e segs.

«a language constitutes a set of behavior patterns common to the members of a given community. It is part of what the anthropologists call the culture of the community. (...) But for purposes of study it may be dealt with as a separate set of phenomena that can be objectively stated, described and analyzed like any other universe of facts. (...) A second important principle of linguistic science is that each language or dialect has its own unique system of behavior patterns»<sup>17</sup>.

Também Chao considera a língua como «a conventional system of habitual vocal behaviour by which members of a community communicate with one another» que tem, entre outras, as seguintes características: «Language is voluntary behaviour (...) Language is a set of habits»<sup>18</sup>. Trata-se do ponto de vista que era normal defender naquela época e que ocorria, repetido, inclusivamente nas introduções aos manuais escolares<sup>19</sup>.

Esta noção de que a língua é um conjunto de padrões comportamentais observáveis e cientificamente analisáveis, de que é um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta, teve reflexos directos também no ensino de L2: aprender uma segunda língua é essencialmente aprender esses padrões comportamentais que a definem. A escola tinha por missão criar as condições que permitissem ou levassem a que, no aprendente, esses padrões de comportamento se transformassem em hábitos automáticos. As estruturas básicas da língua deviam, pois, ser automatizadas. Era nisso que consistia de facto a aprendizagem, apoiada, por sua vez, na utilização de tábuas de substituição, de exercícios de repetição — o que se coadunava com o princípio de que o aluno devia primeiro ouvir e falar antes de ler e escrever. Além disso, esse tipo de trabalho foi favorecido pelo recurso a novos meios técnicos como o laboratório de línguas e as gravações em fita magnética.

As estruturas básicas ou regularidades da língua — os 'patterns' — são «descobertos» pelos linguistas mediante a aplicação de procedi-

---

<sup>17</sup> FRANCIS, W. N. — *Revolution in grammar*, «Quarterly Journal of Speech», 40, 1954, p. 300.

<sup>18</sup> CHAO, Y. R. — *Language and symbolic systems*, London, Cambridge University Press, 1968, p. 1.

<sup>19</sup> Cf. também FRENCH, F. G. — *English in tables*, 9.<sup>a</sup> ed., London, Oxford University Press, 1970, p. 1.

mentos analíticos («discovery procedures») <sup>20</sup> como a segmentação e a classificação. A operação de substituição tornou-se o procedimento por excelência para o estabelecimento de classes formais de palavras, e foi assim que Fries <sup>21</sup> considerou que à «Class 1» pertenceriam todas as palavras que, em estruturas como «The concert was good», «The clerk remembered the tax», «The team went there», pudessem, por substituição, ocupar as posições de 'concert', 'clerk', 'tax' e 'team'. Seguindo este caminho, é possível fixar outras classes de palavras e definir as suas propriedades morfológicas e avançar-se posteriormente para a descrição dos padrões estruturais básicos («basic structural patterns») da língua, isto é, das combinações lineares das suas classes de palavras. Mas estes «patterns» têm a característica de não representarem apenas sequências ou cadeias lineares de classes de palavras, mas também uma articulação, de modo a constituírem unidades superiores a que chamamos constituintes imediatos. Dominar uma língua do ponto de vista morfossintático equivale a conhecer os «patterns» fundamentais da construção frásica.

«Pattern», que, como já se deu a entender, significa modelo, padrão ou construção e que foi adoptado pelos estruturalistas americanos, é um termo já anteriormente utilizado pela escola inglesa, nomeadamente por Harold Palmer, o inventor das tábuas de substituição. Mas a noção de «pattern» tem na linguística ainda outro suporte: a tagmémica de Pike com a sua técnica do 'slot' e do 'filler'. Se a análise em Constituintes Imediatos (CI) permite estabelecer que uma frase não é uma simples concatenação de elementos básicos mas, antes, uma construção em que esses elementos se encontram articulados e dispostos por níveis hierárquicos, para Pike a frase é uma unidade estruturada de várias posições para preenchimento, funcionalmente determinadas («functional slots» <sup>22</sup>. Estas posições — como a de sujeito ou de predicado, por exemplo — consistem, por sua vez, também numa série de posições susceptíveis de serem preenchidas segundo várias opções, isto é, com materiais diferentes. Deste modo, um sintagma nominal (que assuma na frase a função sintáctica de

---

<sup>20</sup> Cf. HARRIS, Z. S. — *Structural linguistics*, Chicago, London, The University of Chicago Press, 1961.

<sup>21</sup> FRIES, Ch. C. — *The structure of English. An introduction to the construction of English sentences*, New York, 1952.

<sup>22</sup> PIKE, K. L. — *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, The Hague, Paris, Mouton & Co., 1967, p. 31.

sujeito) poderá ter uma estrutura como «Der alte Mann an der Ecke» em

«Der alte Mann an der Ecke wartet auf ein Taxi»,

e por isso um número de posições antes do elemento nuclear 'Mann' e outras depois dele; os SNs «Der Mann» ou «Hans» teriam a mesma estrutura, mas nesses casos ficariam por preencher, respectivamente, vários 'slots' funcionais:

«Der alte Mann an der Ecke wartet auf ein Taxi.»  
«Der — Mann — — — wartet auf ein Taxi.»  
« — — Hans — — — wartet auf ein Taxi.»

O que não é permitido é alterar de um modo qualquer as posições, em virtude de os 'slots' apresentarem entre si uma ligação funcional. «Der Mann alte» não é uma construção possível.

Comum à tagmémica e à análise em CI é a ideia da possibilidade de se substituírem segmentos isolados de uma frase, sem que a sua estrutura gramatical seja por isso alterada. Ora, foi precisamente esse princípio da substituição que foi didacticamente explorado; e os exercícios concebidos nessa base para as aulas de L2 tiveram tanto interesse, porque é a conjugação do sistema lexical com o gramatical que se constitui na verdadeira dificuldade para o aprendente.

Esta dificuldade seria máxima se se lhe desse a tarefa de construir uma frase de modo a que fosse obrigado, como um falante nativo, a seleccionar e a combinar correctamente os materiais lexicais e a escolher para esse conjunto um sistema gramatical adequado, isto é, a inserir os constituintes terminais nas posições correctas na estrutura em árvore da frase. Mas, ao contrário, no ensino dirigido e institucional de uma segunda língua o que sucede é que são apresentadas frases com determinada estrutura subjacente, de modo que o aluno só tem de se preocupar em substituir por outros, em determinadas posições, os materiais (morfemas, palavras ou membros da frase) originalmente fornecidos. Se para além destes dados lhe forem fornecidos materiais lexicais mais abundantes que permitam várias possibilidades de selecção, o aprendente pode alterar mecanicamente o sistema lexical numa ou em mais posições e construir deste modo várias frases sintacticamente correctas sem que tenha de dominar certas dificuldades inerentes a essa construção. Isto é «pattern practice».

2.3.3. Coincidindo com o período de implantação e de sucesso do estruturalismo, a «pattern practice» foi como que uma fórmula mágica capaz de resolver todos os problemas do ensino e aprendizagem. Tinha-se diagnosticado com precisão que as dificuldades para um aprendente de L2 eram constituídas pelos padrões do ouvir e do pronunciar e pela gramática. Por isso Hockett defendeu que tais «patterns» exigem do aluno «drill, drill and more drill and only enough vocabulary to make such drill possible»<sup>23</sup>. Apesar de Hockett reconhecer que a aquisição de tais estruturas exige muito tempo até o aprendente atingir um estágio de automatização como o do falante nativo, a sua proposta não deixou de ser um verdadeiro programa.

Considerando os «pattern drills» tais como foram divulgados nomeadamente pelos manuais e gramáticas escolares, e desde que a sua estrutura não ultrapasse o limite da frase, podemos distinguir de modo geral mais que um tipo fundamental desses exercícios e de que destaque:

- a) exercícios que consistem na substituição dos constituintes terminais;
- b) exercícios que consistem na substituição de constituintes imediatos da frase (i. é, situados a um nível mais elevado na estrutura em árvore);
- c) exercícios que consistem na expansão ou então na eliminação de constituintes imediatos.

Todavia, mesmo dentro de cada um destes tipos, há múltiplas possibilidades para variações e para diversos graus de complexidade. Nesta ordem de ideias, um exercício do tipo mais simples é com certeza do género dos que French<sup>24</sup> (ver Anexo 3) apresenta na tábua 1(a) e que consiste na substituição dos materiais constantes da coluna 4 por outros que se indicam a seguir. A tábua 1(b) mostra como é possível proceder a uma variação: por simples inversão, a construção ou «pattern» anterior transforma-se numa frase interrogativa total.

Outros exercícios, mas que ultrapassam a fronteira da frase simples e que exigem mais do aprendente por envolverem certas

---

<sup>23</sup> HOCKETT, C. F. — *Objectives and processes of language teaching*, in BYRNE, D. (ed.) — *English teaching extracts*, London, 1969, p. 21.

<sup>24</sup> FRENCH, F. G. — *Ob. cit.*, p. 17.

transformações, são os que são propostos por exemplo por Robin, P./Cotet, P.<sup>25</sup>. (Ver Anexo 4).

Seria fastidioso e mesmo radicalmente impossível enumerar<sup>26</sup>, ilustrando-os, os muitos aspectos de que se revestem tais exercícios. Como já se disse, encontram-se em abundância, mas seleccionados e ordenados segundo determinados critérios (de que não nos ocuparemos aqui), nos vários livros escolares concebidos de acordo com o modelo estruturalista. É para eles que remeto. Convém, todavia, não esquecer, por outro lado, que os autores de livros didácticos para as segundas línguas não ficaram apegados às convicções e às propostas iniciais do estruturalismo: a variedade e a complexidade dos exercícios reflectiu, ao longo do tempo, cada vez mais claramente, a consciência do que são as línguas e dos processos mentais que envolvem; e por isso não é de estranhar que as tarefas propostas aos aprendentes não prescindam do recurso a mais ou menos complexos exercícios de transformação que de algum modo procuram dar-se conta de outras questões que não apenas as relacionadas com a estrutura de superfície das frases daquelas línguas.

2.3.4. Apesar dos méritos que se atribuem ao método, as críticas ao mesmo foram proporcionalmente mais virulentas e as desvantagens descobertas parecem constituir um rol mais extenso: encorajadas, primeiro, pela recensão crítica de Chomsky<sup>27</sup> à obra de Skinner *Verbal Behavior*, com a discussão das principais noções (como a de estímulo, resposta, reforço) introduzidas por Skinner no seu sistema descritivo, foram, depois, continuadas pelo transformacionalismo em

---

<sup>25</sup> ROBIN, P./COTET, P. — *Structures allemandes*, Paris, Hachette, 1971.

<sup>26</sup> Lembre-se que o número enormemente elevado de tipos de frase que se obteria da aplicação de critérios puramente distribucionais nunca poderia ser reduzido a um número praticável do ponto de vista pedagógico. Tal como escreve GLEASON, H. A. — *An introduction to descriptive linguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1961, (Trad. ptg., *Introdução à linguística descritiva*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 1978, p. 157): «Com frases de quatro palavras, o número [de esquemas de frases] chegaria às centenas, enquanto os esquemas de frases com cinco palavras seriam da ordem dos milhares. Quanto aos esquemas mais extensos, são praticamente incalculáveis, mas, para qualquer frase de tamanho razoável, eles ascendem a muitos milhões — número demasiado vasto para poder vir a ser integrado numa gramática».

<sup>27</sup> CHOMSKY, N. — *Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner*, «Language», 35, 1959, pp. 26-58.

geral. Referiremos aqui algumas dessas críticas, apresentadas pela linguística e também pela psicologia da linguagem.

Os «pattern drills» limitar-se-iam a trabalhar com estruturas de superfície, o que traz como consequência que num mesmo exercício se confundam frases com a mesma estrutura de superfície mas com diferente estrutura profunda. Esta objecção tem, aliás como outras, de ser relativizada, porquanto, como se sabe, alguns manuais e gramáticas tiveram justamente o cuidado esclarecido de fazer essa distinção e incluíram exercícios com tais frases em séries diferentes.

Por outro lado, a memorização permitiria ao aprendente passar a dispor de dados padrões de construção e de materiais lexicais (como os fornecidos pelas tábuas de substituição), mas não lhe garantiam evitar a construção de falsas analogias. Ao aluno não é fornecido nenhum instrumental com que possa verificar se a sua construção está correcta ou errada. Dos exercícios mecânicos não se desenvolve nenhum conhecimento de regras que permita a geração sistemática de frases.

Também como método, a «pattern practice» apresenta limitações, pois que com a memorização de uma construção o aprendente não tem — ao chegar ao fim da fase do «drill» — verdadeiramente mais nada senão essa construção: este facto não garante por si só o seu domínio posterior, para além de que o aluno talvez nunca ou nem sempre possa vir a usá-la numa situação real de comunicação.

Também muitos desses exercícios não foram concebidos com a preocupação de um contexto situacional. Neste sentido, poderá dizer-se que as ‘frases’ aprendidas de cor estão destinadas a cumprir a mesma função improdutiva que as ‘palavras’ (isoladas) ensinadas pelo método da gramática e tradução.

Do ponto de vista da prática pedagógica, pode igualmente perguntar-se se os «drills» não são de facto monótonos e também se muitos alunos não se sentirão desmotivados ao descobrirem que eles afinal apresentam poucas semelhanças com a actividade normal da fala no dia-a-dia. Se este for o caso, aquilo que no fundo também estamos nós próprios a pôr em dúvida é o valor comunicativo dos exercícios estruturais.

Mas, conforme se disse, tais exercícios têm igualmente inegáveis virtudes. Parece irrefutável que é com as estruturas de superfície que o aprendente de L2 se vê em primeiro lugar confrontado e que são elas que terá de dominar para poder comunicar. Assim sendo, com a inclusão da «pattern practice», o professor oferece ao aluno princi-

piante a possibilidade de entrar directamente na língua e no seu funcionamento. Na fase inicial, sublinhe-se, o método não deixa de ser bem sucedido por criar no aprendente certa satisfação pela produção de frases novas a partir dos materiais lexicais fornecidos; por outro lado — e enquanto as estruturas e o léxico forem reduzidos — também não há problemas de falsas analogias, nem de construções cuja estrutura de superfície as possa atribuir a dado «pattern», quando pela sua estrutura profunda pertencem de facto a outro. Dúvidas poderão, no entanto, pôr-se é quanto à eficácia do método em fases mais avançadas de conhecimento e aprendizagem.

Muitas das críticas feitas ao ensino que emprega exercícios estruturais, e que levaram muitos a recusá-los, assentam em geral num entendimento algo distorcido e simplista do método audio-oral. De facto este método não consiste exclusivamente — como alguns pretenderam fazer crer — em «pattern drills». Como o provam várias publicações didácticas, não se deixou igualmente de dar atenção aos processos cognitivos, de modo que tais críticas têm de ser reduzidas à sua correcta dimensão, sem se esquecer obviamente que na sua maioria e na sua acutilância surgiram no período de afirmação e expansão da gramática gerativo-transformacional. É indesmentível que o primeiro objectivo do ensino audio-oral de L2 foi o domínio automatizado dos «patterns» dessa língua, mas os materiais com que trabalharam muitos manuais mostram à evidência que se ultrapassou em muito essa fase da automatização para se dar, como se afirmou atrás, também lugar a fases cognitivas no estilo do ensino tradicional da gramática.

#### 2.3.5. Traços característicos em resumo:

- unilingue
- primazia da fala (não da escrita)
- indutivo
- morfossintaxe: orientada pelo estruturalismo taxonómico
- ênfase na forma
- insistência na sequência 'ouvir, falar, ler, escrever'
- automatização dos padrões da linguagem falada: influência da psicologia behaviorista: estímulo-resposta: a língua é um conjunto de hábitos
- domínio de situações do dia-a-dia
- apoio tecnológico: recurso a gravações de falantes nativos; emprego do laboratório de línguas

Objectivos a atingir:

- domínio (automatizado) da linguagem falada
- adequação gramatical
- domínio das situações do dia-a-dia

Procedimento:

- unilingue
- indutivo
- automatizante/condicionante: exercícios de repetição (pattern drills), exercícios de substituição e de transformação
- como para L1: L2 adquire-se como L1

#### 2.4. O método audio-visual

(Tal como se tinha inicialmente anunciado, apresentam-se aqui, deste método, apenas os traços que o caracterizam. Não se esqueça, no entanto, que ele revela muito em comum com o método audio-oral, dado que os fundamentos teóricos de ambos são também os mesmos).

##### 2.4.1. Traços característicos em resumo:

- unilingue
- primazia da linguagem falada
- indutivo
- situativo
- estruturas autênticas da fala — falar como um falante nativo — habituação através da imitação — «pattern drills»
- trabalho por fases: apresentação — explicação — assimilação — transfer (repetição)

Objectivos a atingir:

- adequação situacional da fala
- reprodução de diálogos (assunção e desempenho de papéis)

Procedimentos:

- unilingue e visual (uso de ilustrações)
- indutivo
- por fases
- exercícios de substituição e de transformação
- como para L1: L2 adquire-se como L1

2.5. O método comunicativo

2.5.1. Atrás acentuámos mais que uma vez que, se por um lado o método da gramática e tradução se orientou no sentido de deixar no centro dos seus interesses a palavra escrita, o método audio-oral, por outro lado, constituiu a frase na unidade preferencial de trabalho. Ora, uma das objecções que constantemente se tem levantado a esta opção — opção influenciada ela própria pelo estruturalismo taxonómico e sustentada também, posteriormente, pela linguística chomskyana — visa o facto de essa orientação se ter concentrado de modo reducionista sobre a frase e respectivos aspectos morfossintácticos sem atender às suas condições de emprego. Esta posição não é excepcionalmente estranha se se tiverem em conta os interesses específicos da linguística de sistema e a concepção de que a língua (como sistema) não serve exclusiva nem prioritariamente para fins comunicativos. O próprio Chomsky, embora reconhecendo como uma das características dos enunciados a «appropriateness to the situation»<sup>28</sup>, não explora esse aspecto que é relegado simplesmente para o domínio da «performance» — o uso efectivo da língua em situações concretas<sup>29</sup>.

Mas se ainda dentro do estruturalismo propriamente dito procurarmos indagar se aquela foi a atitude generalizada, logo verificamos que não foi esse o caso: os próprios discípulos de Saussure exigiram uma linguística da «parole» com a investigação das regularidades de emprego dos signos; e, por seu turno, o Círculo Linguístico de Praga faz da funcionalidade da língua o núcleo da sua investigação. É o que

---

<sup>28</sup> CHOMSKY, N. — *Language and mind*, 2.<sup>a</sup> ed., New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972, p. 12.

<sup>29</sup> CHOMSKY, N. — *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge/Mass., 1965, p. 4.

está patente na primeira das «teses de 1929», onde se defende uma concepção da língua como sistema funcional: «Aussi doit-on, dans l'analyse linguistique, prendre égard au point de vue de la fonction. De ce point de vue, la langue est un système de moyens d'expression appropriés à un but»<sup>30</sup>.

Mas não foi só o estruturalismo europeu a reclamar uma linguística da fala. Também dentro das fileiras transformacionistas se exigiu uma linguística da «performance» e a definição dos aspectos que deviam fazer parte da sua descrição. É que o emprego da língua está ele mesmo sujeito a regras — «rules of use» na terminologia do etno-linguista Dell Hymes<sup>31</sup> — e sendo assim impunha-se não só definir essas regras de emprego da língua, mas saber o que é que determina a aceitabilidade dos enunciados, já que era ponto assente que é a competência linguística que define a gramaticalidade das frases. É neste contexto que Hymes, utilizando como um dos primeiros a noção de competência comunicativa, escreve: «There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one. Put otherwise, there is behavior, and underlying it, there are several systems of rules reflected in the judgements and abilities of those whose messages the behavior manifests. (...) If an adequate theory of language users and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognized to be in fact not of two kinds but of four. And if linguistic theory is to be integrated with theory of communication, this fourfold distinction must be stated in a sufficiently generalized way. I would suggest, then, that for language and for other forms of communication (culture), four questions arise». Uma dessas quatro questões é: «whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated»<sup>32</sup>.

Já anteriormente o filósofo Habermas se servira também da expressão «kommunikative Kompetenz»<sup>33</sup>; mas o que nesse estudo lhe interessou foi saber como é que criamos situações de comunicação

<sup>30</sup> FAYE, J. P./ROBEL, L.—*Le Cercle de Prague*, Paris, Seuil, 1969, p. 23.

<sup>31</sup> HYMES, D.—*On communicative competence*, in PRIDE, J. B./HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Education, 1972, p. 278.

<sup>32</sup> HYMES, D.—*Ob. cit.*, p. 281 e segs.

<sup>33</sup> HABERMAS, J.—*Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in HABERMAS, J.—*Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1971, pp. 101-141.

ou, melhor, quais são as condições da comunicação possível. Para que possa haver diálogos, têm de existir também condições universais a que chamou universais pragmáticos<sup>34</sup> e dos quais fazem parte classes de palavras (e respectivas gramaticalizações) que se referem às estruturas gerais da situação de enunciação. São exemplos dessas classes os pronomes e as palavras e expressões empregadas como formas de tratamento e na abertura da conversação e que têm directamente a ver com o falante/ouvinte e outros potenciais participantes na conversação; as expressões díticas que se relacionam por exemplo com o tempo e o lugar da enunciação e com o horizonte perceptivo do falante/ouvinte; os verbos performativos que se prendem ao enunciado propriamente dito, à relação entre o falante e os seus enunciados e à relação entre falantes e ouvintes; e ainda os verbos intencionais e alguns advérbios modais, directamente relacionados com a expressão das intenções do falante e das suas atitudes quer perante o enunciado quer perante o ouvinte.

Os contributos de Hymes e de Habermas — aliás na sequência de trabalhos de Wunderlich<sup>35</sup> — vêm provar que a descrição da competência (linguística) dos falantes de dada língua não consiste simplesmente em estabelecer as condições de boa formação sintáctica e semântica que as frases dessa língua devem satisfazer. Para além dessas condições, têm de se verificar ainda certas condições de adequação a que deve obedecer a produção, por parte dos falantes, de sequências de signos linguísticos em determinadas situações de enunciação para que essa produção seja nessas mesmas situações possível e tenha de facto um sentido.

Ora, se tomarmos consciência da importância real que mesmo intuitivamente somos capazes de reconhecer aos factores de uma situação de enunciação que Habermas enumera; mas se, por contraste, tivermos presente que o ensino (a que vamos chamar) «tradicional» — proclamando embora como objectivo o domínio prático de L2 — não se ocupou, através dos manuais, gramáticas e dos próprios cursos, senão do domínio da língua como código ou como sistema; e se sobre este pano de fundo conseguirmos ver claramente as diferenças de interesse, de pressupostos e de dimensões que separam as duas

<sup>34</sup> HABERMAS, J. — *Ob. cit.*, p. 109.

<sup>35</sup> WUNDERLICH, D. — *Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik*, in «Der Deutschunterricht», 4, 1970, pp. 5-41. — *Pragmatik, Sprechsituation, Deixis*, in «LiLi», 1, 1/2, 1971, pp. 153-190.

abordagens (a tradicional e a comunicativa), tanto melhor entendemos os motivos por que a didáctica das segundas línguas tem dirigido as atenções para as disciplinas que se ocupam essencialmente do emprego ou das condições de emprego dos elementos linguísticos e das suas estruturas. E creio que não é necessário neste ponto acrescentar outras informações também sobre o contributo da teoria dos actos de fala, da análise conversacional, da psicolinguística, da psicologia social, da sociolinguística e da etnometodologia, com os respectivos instrumentais, para a moderna discussão metodológica. Os elementos que atrás referimos são bem relevantes e suficientes para ajuizarmos da influência que exerceram e do peso que tiveram na concepção dos materiais didácticos com que se tem trabalhado mais recentemente nas aulas de alemão e que se afastam radicalmente dos usados há alguns anos atrás.

Uma das grandes diferenças entre esses métodos, talvez mesmo a decisiva, é a de que, enquanto o ensino comunicativo se orienta pelos parâmetros inovadores da linguística pragmática e aplica conhecimentos da teoria da socialização<sup>36</sup> na descrição das condições da aprendizagem de L2, os métodos que antes dele referimos e caracterizámos deixaram totalmente fora do seu âmbito a tematização das relações e do comportamento social, tal como se reflectem na língua, e esqueceram toda a dimensão afectiva que se manifesta nomeadamente naquelas palavras que, como referiu Leisi, se encontram «an der Grenze zwischen Lexikon und Grammatik»<sup>37</sup>. As palavras em questão são, por exemplo, alguns advérbios modais a que se reporta Habermas (cfr. supra), mas também e sobretudo os chamados sinais de articulação do discurso, os «gambits», as partículas escalares e, sobretudo, as partículas modais que, para além de funções argumentativas, exprimem valorações, tomadas de posição e atitudes do falante (quer para com o que diz, quer para com o seu ou seus ouvintes), atitudes de admiração, de impaciência, de crítica, de admoestação, de perplexidade, etc.<sup>38</sup>. São, em suma, aquelas «palavrinhas» que por via de regra causam grandes dificuldades aos aprendentes e por vezes certo embaraço aos professores, que não

---

<sup>36</sup> WILKINS, D. A. — *Linguistik und Sprachunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976, pp. 195 e segs.

<sup>37</sup> LEISI, E. — *Der Wortinhalt*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1975, p. 117.

<sup>38</sup> Cf. FRANCO, A. — *Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão*, Porto, 1986.

vêm por via de regra registadas nos dicionários bilingues, que não se encontram nos textos construídos e artificiais das tradicionais antologias, mas que ocorrem a cada passo, como marcas de autenticidade, nos textos dos livros actualmente utilizados no ensino do alemão como L2 e de que são exemplos os volumes da série «Deutsch aktiv».

Apesar de o conceito de competência comunicativa ter sido entendido por vários autores de modos diversos, o certo é que o que constitui o ponto central das considerações didácticas são as necessidades comunicativas do aprendente, são as intenções comunicativas e accionais que o aluno deve aprender a actualizar em actos de fala, mediante a utilização de elementos e estruturas da língua, mas sem perder de vista a sua interligação com os respectivos factores situacionais. É assim que subjacente à concepção dos manuais escolares modernos está a preocupação de seleccionar e de organizar materiais e estruturas linguísticas de modo a que sirvam de suporte para a expressão de categorias nocionais (como as de lugar, tempo, espaço, quantidade, etc.) e de categorias modais (como as escalas de certeza e outras), e a que desempenhem um papel na realização das funções fundamentais da linguagem e se prendam com situações típicas e com os respectivos temas escolhidos.

Trata-se de um tipo de gramática de que a obra de Leech/Svartvik *Communicative Grammar of English*<sup>39</sup> é o paradigma, e que parte não das categorias e estruturas formais tal como são conhecidas da gramática tradicional, mas que utiliza outros princípios ou grandezas classificatórias (semântico-gramaticais) como «concepts; information reality and belief; mood, emotion and attitude» etc. Sem esquecer que este novo conceito de gramática também tem os seus pontos fracos — dos quais, aliás, não me vou ocupar aqui — deve acentuar-se sobretudo que ela não representa nenhuma fuga ao reconhecimento da importância fundamental dos conhecimentos gramaticais por parte do aluno, os quais exercem uma função de controlo com vista ao seu próprio emprego da língua. O que se pretende com o ensino integrado da gramática, ou seja, orientado para as situações, é, em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções — de tal modo que se não pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade.

---

<sup>39</sup> LEECH, G./SVARTVIK, J. — *Communicative grammar of English*, London, Longman, 1975.

Em virtude do conjunto de novas dimensões e das exigências envolvidas, não se pode já dizer que a abordagem comunicativa seja tributária de um único modelo de gramática. Teremos de falar, antes, de um método eclético que exige bem mais ao professor de L2 do que ser apenas o mestre-escola que sabe de cor as regras da gramática com todas as suas exceções e que orienta tecnicamente o ensino pelas categorias e formas do código linguístico. O professor de L2 tem agora de estar preparado para transmitir aos alunos um conjunto de conhecimentos que lhes permitam descrever e julgar complexas situações (linguísticas e sociais) para melhor as entender.

2.5.2. Traços característicos em resumo:

- fundamentalmente unilingue
- quando necessário (processo de semantização) bilingue: início do curso
- indutivo
- ênfase na comunicação: intenções comunicativas: necessidades de comunicação do aprendente > actos de fala (directos e indirectos) > forma ≠ função
- trabalho por fases:
  - apresentação } eventualmente { consolidação de
  - assimilação } bilingue { formas ling.  
(cognitiva)
  - aplicação (tendo em vista a comunicação (bilingue))
- uso de materiais autênticos, não simplificados:
  - diálogos em situações reais
  - vários géneros/tipos de texto (gravados; fixados por escrito)

Objectivos a atingir:

- (domínio de estratégias de) comunicação: emprego de linguagem adequada à situação em que se produz o acto de fala
- orientação para a satisfação das necessidades práticas comunicativas > papel dos interactantes

Procedimento:

- unilingue (+ em certos casos bilingue)
- indutivo e cognitivo

- unilingue e comunicativo
- centrado no aprendente — desenvolvimento da sua personalidade
- a ordem dos 4 'skills' deixou de ser rígida (podem ser apresentados de modo integrado)
- fomentando a abertura do campo de acção e a autonomia de actividades do aluno > trabalho de grupo
- orientado para situações reais de emprego de L2

3. Com a demorada passagem em revista dos métodos que através dos tempos foram sendo postos em prática no ensino do alemão como segunda língua, tive por objectivo não só mostrar como cada um foi mais ou menos profundamente influenciado pelo tipo de gramática ou pela corrente linguística que na respectiva época predominou e que a didáctica de línguas seguiu, como também apresentar as características que marcam e individualizam cada um desses métodos. Simultaneamente procurei deixar claro que não é possível ensinar uma segunda língua sem o recurso à gramática, independentemente do facto de este termo poder ser entendido de mais que um modo.

Mas as considerações que se fizeram sobretudo a propósito dos fundamentos (teóricos) do método comunicativo revelam que 'gramática' não se pode já entender no sentido de «gramática tradicional», nem definir numa base mais ou menos restrita e estática, e que o que a moderna didáctica de L2 reflecte é a preocupação de incluir nos seus materiais e na sua práxis um conceito alargado de gramática, enriquecido de outras dimensões, nomeadamente da social, aproveitando e conscientemente integrando os conhecimentos específicos de várias sub-disciplinas afins que têm contribuído para que cada vez melhor se dê conta de quão complexas e multifacetadas são as línguas.

Cumulativamente com esta nova orientação, regista-se uma importante viragem no sentido da focalização não só do aprendente como sujeito do processo de aprendizagem, mas do próprio processo em si, e, para além disso, sobretudo, um interesse muito nítido pelo emprego — ou pelas condições de emprego — da segunda língua em situações reais de comunicação — consequência directa do reconhecimento de que as (segundas) línguas são instrumentos do agir comunicativo.

ANEXO 1

Materiais extraídos de GROSS, S. — *Manuel complet de la langue allemande*, Paris, A. Franck, pp. 9-13 e 57-63:

## PREMIÈRE PARTIE.

### PREMIÈRE LEÇON.

Il y a en allemand trois genres : le masculin, le féminin et le neutre marqués par l'article *der, die, das, le, la*.

#### *Article défini.*

Masc. *der Vater*, le père ; *der Mann*, l'homme.

Fém. *die Mutter*, la mère ; *die Frau*, la femme.

Neut. *das Kind*, l'enfant ; *das Buch*, le livre.

#### VOCABULAIRE.

*Ist*, est ; *gut*, bon, bonne ; *groß*, grand, grande ; *klein*, petit, petite.

*Remarque.* L'adjectif placé après le verbe reste toujours invariable quant au genre et au nombre.

#### EXERCICE I.

*Der Vater ist gut. Die Mutter ist gut. Das Kind ist gut. Der Mann ist groß. Die Frau ist groß. Das Buch ist groß. Ist der Vater klein? Ist die Mutter gut? Ist das Kind groß?*

Le père est grand. La mère est bonne. L'enfant est petit. L'homme est bon. La femme est petite. Le livre est grand. Le père est-il grand? La mère est-elle petite? Le livre est-il bon?

MASC.	FÉMIN.	NEUTRE.
<i>dieser, ce, cet...ci;</i>	<i>diese, cette...ci;</i>	<i>dieses, ce ou cette...ci.</i>
<i>jener, ce, cet...là;</i>	<i>jene, celle...là;</i>	<i>jenes, ce ou cette...là.</i>

#### VOCABULAIRE.

*Sind*, sont ; *der Bruder*, le frère ; *der Garten*, le jardin ; *die Schwester*, la sœur ; *das Haus*, la maison ; *das Pferd*, le cheval ; *und, et* ; *schön*, beau, belle.

*Remarque.* Les adjectifs et pronoms démonstratifs *dieser, jener*, prennent les terminaisons de l'article défini.

EXERCICE II.

Dieser Vater und diese Mutter. Dieser Mann und diese Frau. Dieses Kind und dieses Buch. Dieses Haus und dieser Garten sind schön. Dieser Bruder und diese Schwester sind groß. Dieses Pferd ist klein.

Cet homme-ci et cette femme là. Ce frère-ci et cette sœur-là. Cet homme là est grand et cette femme-ci est petite. Ce livre-ci est bon. Ce cheval-là est beau. Ce jardin et cette maison-là sont beaux. Cette mère-ci est-elle bonne? Cet enfant-là est-il petit? Ce jardin-ci et cette maison-là sont-ils grands?

DEUXIÈME LEÇON.

Article indéfini.

MASC.	FÉM.	NEUT.
ein, un;	eine, une;	ein, un ou une.

VOCABULAIRE.

Der Freund, l'ami; der Hund, le chien; die Katze, le chat; die Feder, la plume; das Kleid, l'habit, la robe; treu ou getreu, fidèle; falsch, faux; nützlich, utile.

EXERCICE III.

Dieser Freund ist getreu. Das Pferd und der Hund sind nützlich. Eine Katze ist klein und falsch. Ein Hund ist schön und treu. Ist ein Buch nützlich? Ist jenes Kleid schön? Ein Haus und ein Garten sind nützlich und groß. Ist diese Feder gut?

Une maison est-elle belle? Un ami est-il fidèle? Un cheval est-il beau? Une plume est-elle utile? Un chat est-il faux? Un chien est-il fidèle? Cet habit-ci est-il grand? Ce livre-là est-il utile? Un frère et une sœur sont-ils bons?

MASC.	FÉM.	NEUT.
mein, mon;	meine, ma;	mein, mon, ma.
dein, ton;	deine, ta;	dein, ton, ta.
sein, son ( <i>possesseur masc.</i> )	seine, sa;	sein, son, sa.
ihr, son ( <i>possesseur fém.</i> )	ihre, sa;	ihr, son, sa.

VOCABULAIRE.

Karl, Charles; Heinrich, Henri; Friedrich, Frédéric; Karoline, Caroline; Amalie, Amélie; vernünftig, sage, raisonnable; traurig, triste; sehr, très.

Remarque. Les adjectifs possessifs mein, dein, sein, ihr; unser, notre; euer, votre; ihr, leur; et fein, nul (*pas un*), prennent la terminaison de l'article indéfini.

## EXERCICE IV.

Mein Vater ist dein Bruder. Meine Mutter ist seine Schwester. Karl ist ein Kind. Friedrich ist unser Freund. Amalie ist sehr vernünftig. Euer Bruder ist sehr traurig. Dein Haus ist schön. Kein Kind ist vernünftig. Dieser Mann und diese Frau sind gut. Ihr Bruder und ihre Schwester sind klein. Ist kein Hund falsch? Ist keine Kage treu?

Votre frère est-il bon? Sa sœur (à lui) est-elle fidèle? Ton père est-il sage? Son cheval (à lui) est-il beau et grand? Ta sœur est-elle raisonnable? Son livre (à elle) est-il utile? Un chat est-il fidèle? Un cheval est-il petit? Une plume est-elle grande? Frédéric et Henri sont-ils sages? Votre sœur est-elle triste?

## VOCABULAIRE.

Welch-, quel; jed-, chaque, tout; manch-, maint; nicht, ne ... pas; der Oheim, Onkel, l'oncle; die Muhme, Tante, la tante; reich, riche; arm, pauvre; krank, malade; zufrieden, content; immer, toujours; aber, mais.

Remarque. Les adjectifs *welch-*, *jed-*, *manch-*, prennent la terminaison de l'article défini.

## EXERCICE V.

Mein Vater ist euer Oheim. Seine Frau ist unsere Tante. Welcher Mann ist immer zufrieden? Jede Frau liebt ihr Kind. Mancher Mann ist nicht reich, aber zufrieden. Welche Frau ist immer krank? Amalie und Louise sind zufrieden. Unser Onkel und unsere Tante sind sehr reich. Ferdinand ist unser Freund. Henriette und Karoline sind traurig. Ihre Mutter ist krank. Ist jeder Hund treu? Ist kein Hund falsch? Ist jenes Kind nicht ihre (votre) Schwester?

Louise est triste. Henri est pauvre. Caroline n'est pas contente. Sa mère (à elle) est très-malade. Votre ami est-il fidèle? Votre cheval et votre chien sont-ils beaux? Notre chat est très-faux, mais notre chien est fidèle. Cet homme-ci est-il votre père? Votre sœur n'est-elle pas leur tante? Toute mère n'est-elle pas bonne? Tout homme est riche. Quel père est toujours content? Quel enfant est toujours petit?

## TROISIÈME LEÇON.

Il y a en allemand quatre cas : le *nominatif*, le *génitif*, le *datif*, l'*accusatif*.

Ce que l'on appelle nominatif, n'est autre chose que le sujet du verbe. C'est le mot qui répond à la question *qui* ou *qu'est-ce qui*. Le génitif est ordinairement le complément d'un sujet ou d'un

régime ; il marque la possession , et répond à la question *de qui* ou *de quoi*, faite à la suite d'un autre mot. Le datif est le régime indirect d'un verbe, soit exprimé, soit sous entendu ; il marque l'attribution ou la destination. En français il est marqué par une préposition, mais en allemand cette préposition n'est pas toujours exprimée. L'accusatif n'est autre chose que le régime direct. Il répond à la question *qui* ou *quoi* faite après le verbe. En français le régime direct se met ordinairement avant le régime indirect, en allemand on place le datif avant l'accusatif.

VOCABULAIRE.

Ich bin, je suis ; du bist, tu es ; er ist, il est ; sie ist, elle est ; wir sind, nous sommes ; ihr seid (Sie sind), vous êtes ; sie sind, ils ou elles sont.

Der Sohn, le fils ; die Tochter, la fille ; fleißig, appliqué ; faul, paresseux ; wo, où.

*Remarque.* En parlant à quelqu'un on emploie, par politesse, la troisième personne du pluriel au lieu de la seconde, et l'on écrit alors le pronom qui représente cette personne, par une grande lettre.

EXERCICE VI.

Ich bin arm. Du bist reich. Er ist faul. Sie ist vernünftig. Wir sind krank. Ihr seid fleißig. Sie sind traurig. Amalie ist meine Schwester. Ferdinand ist euer Sohn. Edward ist unser Freund. Ihr (leur) Hund und ihre Kage sind nicht schön. Der Garten und das Haus sind nicht groß. Das Pferd und der Hund sind nützlich. Diese Frau und dieser Mann sind traurig. Ihr Sohn und ihre Tochter sind krank. Ist Ihr (votre) Onkel zufrieden? Ist sein Sohn nicht faul?

Où suis-je ? Charles où es-tu ? Où es ta sœur ? Où sont ton père et la mère ? Où êtes-vous, mon ami ? Cet homme et cette femme sont riches ? Cet enfant est pauvre. Il (est) est triste. Il est malade. Il est notre ami, notre frère. Cette enfant est notre sœur. Elle est appliquée. Cette femme-ci est riche. Sa maison (à elle) est grande, Son jardin est beau. Mais cet homme-là est pauvre et malade. Votre livre est beau et utile. Votre habit n'est pas beau. Il est petit. Etes-vous content, mon ami ? Tu es contente, ma sœur ! Sommes-nous tristes, mon frère ? Quel enfant est toujours appliqué ? Quel homme est toujours content ? Quelle femme est triste ?

QUATRIÈME LEÇON.

	MASC.	FÉM.	NEUT.
Nom.	der, le ;	die, la ;	das, le ou la.
Gén.	des, du ;	der, de la ;	des, du.
Dat.	dem, au ;	der, à la ;	dem, au.
Accusat.	den, le ;	die, la ;	das, le.

Déclinez aux trois genres : dieſ-, ce ... ci ; jen-, ce ... là ; welch-, quel ; jeb-, chaque, tout ; ſolch-, tel ; manch-, maint ; all-, tout.

	MASC.	FÉM.	NEUTRE.
N.	ein, un ;	eine, une ;	ein, un, une.
G.	eineſ, d'un ;	einer, d'une ;	eineſ, d'un, -e.
D.	einem, à un ;	einer, à une ;	einem, à un, -e.
A.	einen, un ;	eine, une ;	ein, un, -e.

Déclinez aux trois genres : mein, mon ; dein, ton ; ſein, son ; ihr, son ; unſer, notre ; euer, votre ; Ihr, votre ; ihr, leur ; kein, aucun, point de.

## VOCABULAIRE.

Ich habe, j'ai ; du haſt, tu aſ ; er hat, il a ; ſie hat, elle a ; man hat, on a ; wir haben, nous avons ; ihr habt (Sie haben), vous avez ; ſie haben, ils ou elles ont.

Der König, le roi ; der Kaiſer, l'empereur ; die Uhr, la montre ; der Brief, la lettre ; Recht, raiſon ; Unrecht, tort ; gegeben, donné ; geliehen, prêté ; wer, qui ; waſ, que, quoi.

I<sup>re</sup> Remarque. Les ſubſtantifs maſculins en el, er, en prennent au génitif ſingulier ſ ; tous les autres caſ ſont ſemblables au nominatif.

II<sup>e</sup> Rem. L'interrogatif wer pour les perſonnes, waſ pour les choſes, ſe décline comme l'article défini ; excepté au génitif qui fait weſſen.

III<sup>e</sup> Rem. Le participe ſe ſépares de l'auxiliaire et ſe met à la fin de la propoſition.

## EXERCICE VII.

Der Sohn deſ Königs iſt reich. Die Tochter eureſ Freundeſ iſt ſehr ſchön. Ich habe dem Bruder deſ Heinrichſ einen Brief geſchrieben. Der Garten deineſ Oheimſ iſt groß. Daſ Buch Ihreſ Sohnſ iſt ſehr nützlich. Daſ Hauſ meineſ Tante iſt ſehr klein. Unſere Schweſter hat Recht, ſie iſt ſehr fleißig. Dein Bruder hat Unrecht, er iſt ſehr faul. Der Vater jeneſ Kindeſ iſt ſehr traurig. Wer hat meinem Bruder Recht gegeben ? Wer hat dem Kinde dieſer Frau eine Uhr gegeben ? Wo iſt der Hund deſ Friedrichſ ? Wer hat der Schweſter unſereſ Königs einen Brief geſchrieben ? Welchem Manne iſt dieſe Uhr ? Wer hat dieſem Kinde mein Meſſer geliehen ? Waſ haſt du geſchrieben ?

Glücklich, heureux ; unglücklich, malheureux ; geſehen, vu ; genommen, pris ; geweint, pleuré ; auch, auſſi.

Remarque. Les nomſ propreſ de perſonneſ peuvent ſe décliner avec ou ſans article. On peut auſſi changer la place deſ motſ et mettre le ſubſtantif qui représente l'objet poſſédé, avant celui qui représente le poſſeſſeur, maſ alors on ſupprime l'article défini qui précède celui-ci. Ainſi, cette phrase :

*le père de Charles eſt arrivé,*

peut ſe traduire par : der Vater deſ Karleſ iſt angekommen,

ou par : der Vater Karleſ iſt angekommen,

ou encore par : Karleſ Vater iſt angekommen.

Amélie, tu as tort. Ta sœur a raison. Où es ton frère? Nous avons raison et vous avez tort. Cette femme est triste; elle est malheureuse; elle a pleuré. La fille de cette femme est malade. Le frère de votre mère est votre oncle. Il est aussi notre oncle; il est le frère de notre père. Votre fils est très-appliqué, mais la fille de votre ami est très-paresseuse; son père n'est pas content. Le chat de la tante n'est pas grand; mais son chien est très-grand. Le chien de cet homme est petit; mais il est fidèle. Qui a vu le roi et l'empereur? Quelle femme a pleuré? Tout (chaque) homme est-il content? Je n'ai pas votre montre. L'ami de Frédéric a vu notre jardin. Cette femme et son fils sont très-malheureux; ils ont pleuré; ils sont toujours très-tristes. Le mari (Mann) de cette femme est malade? Qui a vu ma plume? Ma robe est-elle belle? A quelle enfant avez-vous donné un livre?

## DEUXIÈME PARTIE.

# GRAMMAIRE GÉNÉRALE.

### CHAPITRE I<sup>er</sup>.

Il y a dans la langue allemande dix sortes de mots que l'on appelle aussi les dix parties du discours, ce sont :

le nom ou substantif,	das Nennwort ou Hauptwort.
l'article,	das Geschlechtswort.
l'adjectif,	das Eigenschaftswort ou Beiwort.
le pronom,	das Fürwort.
le verbe,	das Zeitwort.
le participe,	das Mittelwort.
la préposition,	das Vorwort.
l'adverbe,	das Nebenwort.
la conjonction,	das Bindewort.
l'interjection,	das Ausrufungswort.

De ces dix espèces de mots, les six premières sont variables et les quatre dernières invariables.

Le nom, l'article, l'adjectif, le pronom et le participe sont variables selon le *genre*, le *nombre*, et le *cas*.

Il y a trois genres, le masculin, le féminin et le neutre : das männliche, das weibliche und das sächliche (Geschlecht). Deux nombres, le singulier et le pluriel : die Einzahl und die Mehrzahl. Quatre cas (Beugungsfälle), le nominatif, le génitif, le datif et l'accusatif : der Nennende, der Zeugende, der Gebende und der Anflagende. Le génitif se dit aussi Besißfall, et le datif Zeugungsfall.

DE L'ARTICLE.

(Von dem Geschlechtswort).

Il y a en allemand deux articles : l'article *défini* (das bestimmte Geschlechtswort), et l'article *indéfini* (das unbestimmte Geschlechtswort).

DÉCLINAISON DE L'ARTICLE DÉFINI.

<i>Singulier.</i>			<i>Pluriel.</i>
MASC.	FÉM.	NEUT.	DES TROIS GENRES.
N. der, le;	die, la;	das, le ou la;	die, les.
G. des, du;	der, de la;	des, du;	der, des.
D. dem, au;	der, à la;	dem, au;	den, aux.
A. den, le;	die, la;	das, le;	die, les.

On voit, dans le tableau qui précède, que les différentes terminaisons caractéristiques de l'article défini sont :

<i>Singulier.</i>			<i>Pluriel.</i>
MASC.	FÉM.	NEUT.	DES TROIS GENRES.
N. er,	e,	aß,	e.
G. er,	er,	eß,	er.
D. em,	er,	em,	en.
A. en,	e,	aß,	e.

DÉCLINAISON DE L'ARTICLE INDÉFINI.

<i>Singulier.</i>			<i>Pluriel.</i>
MASC.	FÉM.	NEUT.	DES TROIS GENRES.
N. ein, un;	eine, une;	ein, un, une.	L'article indéfini
G. eines, d'un;	einer, d'une;	eines, d'un.	n'a point de
D. einem, à un;	einer, à une;	einem, à un.	pluriel.
A. einen, un;	eine, une;	ein, un.	

TERMINAISONS CARACTÉRISTIQUES DE L'ARTICLE INDÉFINI.

<i>Singulier.</i>			<i>Pluriel.</i>
MASC.	FÉM.	NEUT.	DES TROIS GENRES.
N. —	e,	—	
G. eß,	er,	eß.	
D. em,	er,	em.	
A. en,	e.	—	

*Singulier.*

Article ein, eine, ein, un, une.

N. mein, mon ;	meine, ma ;	mein, mon, ma.
G. deineſ, de ton ;	deiner, de ta ;	deineſ, de ton.
D. feinem, à son ;	ſeiner, à sa ;	ſeinem, à son.
A. ihren, son ;	ihſ, sa ;	ihſ, son.

*Remarque.* L'article indéfini ein, un, n'ayant point de pluriel, les adjectifs déterminatifs qui remplacent cet article se déclinent sur l'article défini die. *Ex.* .

*Pluriel.*

Article die, les, pour les trois genres.

N. unſere, nos.
G. eurer, de vos.
D. ihren, à leurs.
A. keine, point de, etc.

*Règle générale.* Dans toute la déclinaison de l'article défini ainsi que dans celle de l'article indéfini et de leurs remplaçants, l'accusatif féminin et neutre, ainsi que l'accusatif pluriel, sont semblables à leurs nominatifs.

VERSION.

Die ewige Bürde.

I. Der Kalif Hakkam, der die Pracht liebte, wollte die Gärten ſeines Palasteſ verſchönern und erweitern.

II. Er kaufte alle benachbarten Ländereken, und bezahlte den Eigenthümern ſo viel ſie dafür verlangten.

III. Nur eine arme Wittve fand ſich, die daſ Erbtheil ihrer Väter, auß frommer Gewiſſenhaftigkeit, nicht veräußern wollte, und alle Anerbietungen außſchlug.

MOT-A-MOT.

<sup>2</sup> <sup>1</sup>  
La éternelle fardeau.

<sup>1</sup> <sup>2</sup> <sup>4</sup> <sup>3</sup> <sup>5</sup>  
Le calif Hakkam, qui la pompe aimait (aima), . voulait (voulut)  
<sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>6</sup> <sup>7</sup>  
les jardins de son palais embellir et élargir.

<sup>1</sup> <sup>2</sup> <sup>3</sup> <sup>5</sup> <sup>4</sup> <sup>6</sup>  
Il achetait (acheta) toutes (les) voisines terres et payait (paya) aux  
<sup>7</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>10</sup> <sup>11</sup>  
propriétaires si beaucoup (tant, autant que) ils en demandaient (demandèrent).

<sup>1</sup>                    <sup>4</sup>                    <sup>5</sup>                    <sup>6</sup>                    <sup>3</sup>                    <sup>2</sup>                    <sup>7</sup>                    <sup>15</sup>  
 (Il) Seulement une pauvre veuve trouva t se, qui l'héritage *de ses*  
<sup>16</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>10</sup> <sup>11</sup> <sup>13</sup> <sup>14</sup>  
 pères de (par une) pieuse *délicatesse de conscience ne pas aliéner*  
<sup>12</sup> <sup>17</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> <sup>23</sup> <sup>25</sup>  
 voulait (voulut) et (qui) toutes (les) offres, que on lui *pour cela*  
<sup>24</sup> <sup>18</sup>  
 faisait (fit), refusait (refusa).

*Comparaison des deux langues.*

*Phrase I.* Der Kalif Hakkam, der die Bracht liebte, wollte die  
 Le calif Hakkam qui la pompe aimait, voulut les  
 Gärten seines Palastes verschönern und erweitern.  
 jardins de son palais embellir et élargir.

On dirait en français : Le calif Hakkam qui aimait la pompe vou-  
 lait élargir (agrandir) les jardins de son palais.

*Phrase II.* Er kaufte alle benachbarten Ländereien und bezahlte  
 Il acheta toutes les voisines terres et paya  
 den Eigenthümern soviel sie dafür verlangten.  
 aux propriétaires autant qu' ils en voulaient.

En français on dit : Il acheta toutes les terres voisines et paya aux  
 propriétaires autant qu'ils en demandaient.

On voit que dans la phrase I l'ordre de la construction est interverti,  
 qu'à la première proposition le verbe est à la fin au lieu d'être après  
 son sujet et que, dans la seconde, les infinitifs *verschönern* et *erweitern*  
 sont à la fin de la proposition, tandis qu'en français ils se trouvent  
 immédiatement après le verbe personnel *voulait*.

La raison de cette interversion est que la première proposition, *der*  
*die Bracht liebte*, qui aimait la pompe, est une proposition inci-  
 dente; et dans toute proposition incidente le verbe se met à la fin.

*Remarque.* On appelle *propositions incidentes* celles qui servent de complément  
 à l'un des termes d'une autre proposition. Elles commencent toujours par un pro-  
 nom relatif ou une conjonction.

Quant à la deuxième proposition de la même phrase, où les verbes *verschönern* et *er-  
 weitern* sont à la fin, c'est parce que les infinitifs allemands, dans l'ordre régulier de la  
 construction, se placent toujours à la fin de la proposition à laquelle ils appartiennent.

Si dans la phrase II l'ordre de la construction est le même qu'en  
 français, c'est que les deux propositions qui la composent sont des  
 principales et, par conséquent, qu'aucune ne commence par un pro-  
 nom relatif ni par une conjonction. Cependant, dans la seconde propo-

sition, *soviel sie dafür verlangen*, quoique en tout semblable à la construction française, elle n'est pas régulière; car en allemand on met dans l'ordre régulier, les régimes, soit directs, soit indirects, soit pronom ou une autre partie du discours, après le verbe. Donc, si cette proposition était une principale, on dirait : *sie verlangen dafür soviel* ; *dafür* étant un régime indirect et *soviel* un régime direct ; mais elle est incidente et sert de complément à un membre de la principale ; il y a une conjonction sous entendue, c'est comme s'il y avait : *Er bezahlte den Eigenthümern soviel als sie dafür verlangten*.

*Phrase III.* Nur eine arme Wittwe fand sich, etc.  
Seulement une pauvre veuve trouva se, etc.

En français : Il se trouvait seulement une pauvre veuve, ou mieux, il ne se trouvait qu'une pauvre veuve, etc.

Pourquoi le pronom *sich* se ou soi est-il placé après le verbe ?

Dans la 2<sup>e</sup> proposition : *die das Erbtheil aus frommer Gewissen-*  
*haftigkeit nicht veräußern wollte.*  
qui l' héritage par pieuse délica-

tesse de conscience (ne) pas aliéner voulait.

En français : qui, par une pieuse délicatesse de conscience, ne voulait pas aliéner l'héritage.

Pourquoi le verbe est-il à la fin de la proposition ?

3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> propositions : *und alle Anerbietungen, die man ihr*  
*machte, ausſchlug.*  
et toutes les offres qu' on lui  
fit refusa.

En français : et qui refusa toutes les offres qu'on lui fit.

Dans ce membre de phrase il y a deux propositions incidentes : *die alle Anerbietungen ausſchlug* et *die man ihr machte*. Cette dernière étant le complément du régime de la première, elle se trouve nécessairement placée après le mot dont elle complète le sens, de sorte que le verbe de la première de ces deux propositions se trouve placé après celui de la dernière. Cependant pour que le sens de la phrase ne reste pas trop longtemps suspendu, il vaut mieux mettre le verbe à la fin de l'incidente à laquelle il appartient, si la suivante est d'une grande étendue.

Eine Wittwe, die alle Anerbietungen ausschlug welche man ihr seit mehreren Jahren mit inständigem Bitten und Anhalten machte.

Une veuve qui refusait toutes les offres qu'on lui faisait depuis plusieurs années avec des sollicitations continuelles.

### EXERCICE I<sup>er</sup>.

*Nota.* Cet exercice, ainsi que le suivant, doit se faire de vive voix et à livre fermé. Le professeur dira la phrase en allemand, et l'élève la traduira en français. Ce n'est qu'après cette leçon orale qu'on l'écrira.

Traduisez : Die ewige Bürde. — Der Kalif Hakkam ; — der die Pracht liebte ; — wollte verschönern ; — wollte vergrößern ; — die Gärten seines Palastes. — Er kaufte alle Ländereien ; — alle benachbarten Ländereien. — Nur eine arme Wittwe fand sich. — Das Erbtheil ihrer Väter. — Eine Wittwe die sich fand. — Die nicht veräußern wollte. — Die ausschlug ; — alle Anerbietungen. — Die man ihr machte. — Deswegen.

### EXERCICE II.

Traduisez en allemand : L'éternel fardeau. La pompe. Hakkam aimait la magnificence (la pompe). Le calif aimait. Il aima. Il voulut embellir. Il voulait élargir les jardins. Les jardins de son palais. Il acheta. Il achetait des propriétaires toutes les terres voisines. Tant, autant (ebensoviel). Aux propriétaires, seulement. La pauvre veuve se trouva. Il se trouva une pauvre veuve. Qui voulait. Qui ne voulait pas. Qui ne voulut pas aliéner l'héritage. Aliéner l'héritage de ses pères. Par (aus) une pieuse délicatesse de conscience. Une veuve refusa. Une pauvre veuve qui refusa toutes les offres. On lui fit des offres. Les offres qu'on lui en fit.

### EXERCICE III.

*Conversation.* (Gespräch).

#### VOCABULAIRE.

Der Titel, le titre : die Uebersetzung, la version, la traduction ; wieviel, combien ; warum, pourquoi ; wie, comment ; machte, fit ; weil, parce que ; zürnt, est en colère.

*Remarque.* Le professeur interrogera et l'élève répondra en allemand. Quand on interroge, on commence toujours par les mots interrogatifs ; quand il n'y en a pas dans la phrase, on commence par le verbe, et le sujet se met toujours après le verbe.

Welches ist der Titel dieser Uebersetzung? Wie ist die Würde. Was ist ewig? Wer liebte die Pracht? Was wollte er machen? Was wollte er vergrößern? Was kaufte er? Wieviel bezahlte er dafür? Wem bezahlte er soviel? Wer fand sich, die das Erbtheil ihrer Väter nicht veräußern wollte? Was wollte die Wittve nicht veräußern? Warum wollte sie das Erbtheil ihrer Väter nicht veräußern? Wieviel Wittwen fanden sich? Wie war ihre Gewissenhaftigkeit? Was machte sie?

## EXERCICE IV.

*Phraséologie (Satzbildung).*

Hakkam voulait embellir les jardins de son palais, parce qu'il aimait la magnificence. Le calif aimait la pompe. Il acheta toutes les terres voisines. Quelle pompe éternelle! La pauvre veuve *porte* un fardeau éternel (*porte, trägt*). J'achetai (1) toutes les terres voisines, et je payai aux propriétaires tant qu'ils en (dafür) demandaient. Comme (da) le prince (Fürst) (ne) voulait pas perdre (*verlieren*) les terres voisines, il les (*sie*) acheta. Le fils du calif ne voulant pas perdre (*tournez : comme le fils du calif ne voulait pas perdre*) l'héritage de son père, il acheta toutes les terres voisines, et il paya aux propriétaires tant qu'ils en demandaient. Le calif Hakkam *est en colère*. Pourquoi? Parce que la pauvre veuve refusa toutes les offres qu'il lui fit.

---

ANEXO 2

Elementos extraídos de BERLITZ, M. D. — *Erstes Buch für den Unterricht in den neueren Sprachen*, Berlin, N. York, Paris, 1903, pp. 9-15:

## Erste Übung.<sup>1</sup>

der Bleistift.	die Feder.	das Buch.
der Stuhl.	die Kreide.	das Lineal.
der Tisch.	die Tafel.	das Papier.
der Ofen.	die Schachtel.	das Kull.
der Boden.	die Decke.	das Fenster.
der Vorhang.	die Wand.	das Tintenfaß.
	die Tür.	

Was ist das? — Der Bleistift, der Stuhl u. s. w.

Ist das der Stuhl? { Ja, das ist der Stuhl.  
                          { Nein, das ist nicht der Stuhl.

Ist das der Tisch, der Vorhang? u. s. w.

Ist das der Bleistift { Das ist der Bleistift.  
oder die Feder? { " " die Feder.

Ist das die Tür oder das Fenster, der Boden oder die Decke? u. s. w.

Farben: Schwarz, weiß, rot, blau, grün, gelb, braun, grau.

Die Tafel ist schwarz, die Kreide ist weiß, das Buch ist blau u. s. w.

Wie ist der Stuhl? Der Stuhl ist braun. Wie ist die Tafel? Die Tafel ist schwarz. Wie ist das Lineal? Das Lineal ist gelb. Wie ist der Tisch? Der Tisch ist rot u. s. w.

Wie ist der Bleistift?	Er ist schwarz.
" " die Feder?	Sie ist schwarz.
" " das Buch?	Es ist schwarz.

<sup>1</sup> Man warte mit dem Lesen bis nach der neunten Übung.

Wie ist der Tisch, der Stuhl, die Wand, die Decke,  
das Pult, das Lineal?

Ist der Bleistift schwarz? — Ja, er ist schwarz.

Ist die Feder rot? — Nein, sie ist nicht rot.

Ist das Buch grün oder schwarz? — Es ist schwarz.

---

Der Bleistift	}	ist rot, grün, blau u. s. w.
Die Feder		
Das Buch		

Das ist	}	der rote, grüne, blaue Bleistift.
		die " " " Feder.
		das " " " Buch.

Dieser Bleistift ist rot, dieser ist schwarz: das ist der rote Bleistift, das ist der schwarze. Diese Schachtel ist blau, diese ist grün: das ist die blaue Schachtel, das ist die grüne. Dieses Papier ist weiß, dieses ist gelb: das ist das weiße Papier, das ist das gelbe.

Welcher Bleistift ist das? — Das ist der rote Bleistift.

Wie ist dieser Bleistift? — Er ist rot.

Welches Buch ist das? Wie ist das Buch? Welcher Stuhl ist das? Wie ist der Stuhl? Welche Schachtel ist das? Wie ist die Schachtel? u. s. w.

---

## Zweite Übung.

Der schwarze Bleistift ist lang, der rote ist nicht lang, er ist kurz.

Wie ist der schwarze Bleistift? Der schwarze Bleistift ist lang.

Wie ist der lange Bleistift? Der lange Bleistift ist schwarz.

Wie ist das braune Lineal? Das braune Lineal ist kurz.

Wie ist das kurze Lineal? Das kurze Lineal ist braun.

Welcher Bleistift ist lang? Wie ist der rote Bleistift?  
Wie ist der kurze Bleistift? Welcher Bleistift ist schwarz?

Das braune Buch ist breit; das schwarze ist nicht breit, sondern schmal.

Wie ist die blaue Schachtel? Die blaue Schachtel ist breit.

Wie ist die breite Schachtel? Die breite Schachtel ist blau.

Wie ist das weiße Papier? Das weiße Papier ist schmal.

Wie ist das schmale Papier? Das schmale Papier ist weiß.

Welches Buch ist breit? Wie ist das breite Buch? Wie ist das schwarze Buch, breit oder schmal? Welches Buch ist schwarz?

Das rote Buch ist lang und breit, es ist groß; das graue Buch ist kurz und schmal, es ist klein. — Ist das rote Buch groß? Wie ist das graue Buch? Ist das große Buch gelb oder grün? Ist die Tür klein? Welches Buch ist grau?

Wie ist der braune Tisch? Der braune Tisch ist groß.

Wie ist der große Tisch? Der große Tisch ist braun.

Wie ist die gelbe Schachtel? Die gelbe Schachtel ist klein.

Wie ist die kleine Schachtel? Die kleine Schachtel ist gelb.

Das rote Buch ist dick, das graue ist dünn.

Wie ist das gelbe Buch? Das gelbe Buch ist dick.

Wie ist das dicke Buch? Das dicke Buch ist gelb.

Wie ist das blaue Buch? Das blaue Buch ist dünn.

Wie ist das dünne Buch? Das dünne Buch ist blau.

Welches Buch ist rot? Wie ist das graue Buch? Wie ist das rote Buch, dick oder dünn? Welches Buch ist grau? Welches Buch ist dick?

---

so lang wie,	länger als,	am längsten,
so kurz wie,	kürzer als,	am kürzesten,

Der schwarze Bleistift ist lang und der braune ist lang: der schwarze Bleistift ist länger als der braune. — Welcher Bleistift ist länger? Ist der braune länger? Was ist kürzer, das Lineal oder die Feder?

Das rote Buch ist größer als das graue; das graue ist kleiner als das rote. — Welches Buch ist kleiner? Ist das graue kleiner? Welches Buch ist dicker, das breite oder das schmale?

Das braune Buch ist größer als das schwarze, das schwarze ist nicht so groß wie das braune. — Die Decke ist ebenso groß wie der Boden. — Ist das schwarze Buch so groß wie das graue? Ist der Tisch so lang wie die Wand? Ist das weiße Papier schmaler als das gelbe, oder ist es ebenso breit?

Welcher Bleistift ist am längsten, der rote, der schwarze oder der braune? Welches Buch ist am größten, das gelbe, das graue oder das schwarze? Was ist am kürzesten, das Lineal, der Bleistift oder die Kreide?

Der Tisch ist hoch. Der Stuhl ist niedrig. Das Fenster ist niedriger als die Decke. — Ist die Tür so hoch wie die Wand? Was ist höher, das Fenster oder die Tür?

---

### Dritte Übung.

Das ist Herr Berliß und das die Frau Müller. Wer ist das?

Herr Berliß geht. Fräulein Berta geht nicht. Wer geht? Herr Berliß. Wer geht nicht? Fräulein Berta. Geht Herr Brandt? Nein, er geht nicht. Geht Herr Berliß? Ja, er geht. Geht Fräulein König? Nein, sie geht nicht.

Herr Berliß geht; Herr Berliß kommt. Kommt Herr Berliß oder geht er? Wer kommt?

Herr Berliß steht; Herr Heinz steht nicht, er sitzt. Steht Herr Berliß? Ja, er steht. Sitzt Herr Berliß? Nein, er sitzt nicht. Steht Herr Heinz? Sitzt Fräulein Berta? Steht Herr Brandt oder sitzt er? Wer steht? Wer sitzt hier?

Ich bin Herr Berliß. Sie sind Herr Braun. Dieser Herr ist Herr Wolf, jener ist Herr Schulze. Diese Dame ist Fräulein Moll, jene ist Frau Schulze.

Wer sind Sie? Ich bin Herr Müller.

Wer bin ich? Sie sind Herr Berliß.

Wer ist jener Herr? Das ist Herr Schulze.

Wer ist jene Dame? Das ist Frau Friedrich.

Ist das Herr Schulze? Ja, das ist er.

Ist das Fräulein Schmitt? Nein, das ist sie nicht.

Ich gehe. Sie gehen nicht, Sie sitzen. Herr Moll sitzt nicht, er steht. Gehe ich? Ja, Sie gehen. Gehen Sie? Nein, ich gehe nicht. Sitze ich? Nein, Sie sitzen nicht. Sitzen Sie? Ja, ich sitze. Steht Herr Schulze? Ja, er steht. Stehen Sie? Nein, ich stehe nicht. Stehe ich? Ja, Sie stehen. Wer geht? Sie gehen. Wer sitzt? Ich sitze.

Das schwarze Buch liegt, das rote steht. Welches Buch liegt? Welches Buch steht? Steht der Stuhl oder liegt er?

Das rote Buch liegt hier, das schwarze liegt dort. Herr

Heinz sitzt hier. Herr Friedrich sitzt dort. Was liegt hier?  
Was steht dort?

Wo sind Sie? Ich bin hier. Wo bin ich? Sie sind  
dort. Wo sitzt Herr Müller? Er sitzt hier. Wo steht Fräulein  
Moll? Sie steht dort. Wer bin ich? Wer sind Sie? Wer  
steht hier? Wer sitzt dort?

ich gehe	Sie gehen	er (sie) geht
" komme	" kommen	" kommt
" stehe	" stehen	" steht
" sitze	" sitzen	" sitzt
" bin	" sind	" ist.

### Vierte Übung.

Der Herr Berliß nimmt das Buch. Er legt das Buch hin.  
Er macht das Buch auf. Er macht das Buch zu.  
Er nimmt das Tintenfaß. Er stellt das Tintenfaß hin.  
Herr Berliß berührt das Buch. Er bewegt das Buch.

Was tut Herr Berliß? Er nimmt das Buch u. s. w.  
Macht Herr Berliß die Thür auf? Ja, er macht die Thür  
auf. Nein, er macht die Thür nicht auf, sondern zu. Nimmt  
Karl das Tintenfaß? Ja, er nimmt das Tintenfaß. Nein,  
er nimmt nicht das Tintenfaß, sondern das Buch.

ich nehme	Sie nehmen	er (sie, es) nimmt
" lege	" legen	" ( " ) legt
" stelle	" stellen	" ( " ) stellt
" mache	" machen	" ( " ) macht
" berühre	" berühren	" ( " ) berührt
" bewege	" bewegen	" ( " ) bewegt.

Ich nehme das Papier. Bitte, Herr Müller, nehmen

Sie die Schachtel! Sie nehmen die Schachtel. Was tun Sie? (Ich nehme die Schachtel.) Was nehme ich? (Sie nehmen das Papier.) Ich lege das Papier hin. Was tue ich? (Sie legen das Papier hin.) Bitte, stellen Sie die Schachtel hin! Ich mache die Tür auf. Was tue ich? (Sie machen die Tür auf.) Bitte, Frau Heinz, machen Sie die Tür zu! Was tun Sie? Was tut Frau Heinz? Fräulein Berta, bitte, machen Sie das Fenster auf! Was tun Sie, Fräulein? Was tut Fräulein Berta? Bitte, Fräulein, nehmen Sie das Buch! Was nimmt Fräulein Berta? Frau Müller, berühren Sie den Tisch! Was tun Sie? Was tut Frau Müller? Herr Marks, nehmen Sie das Buch und bewegen Sie es! Was tun Sie? Was tut Herr Marks?

Das ist der —. Ich nehme (lege, stelle u. s. w.) den —.  
 Das ist der Bleistift. Ich nehme den Bleistift. Ich lege den Bleistift hin. Das ist der Stuhl. Ich nehme den Stuhl. Ich stelle den Stuhl hin. Was ist das? Was nehme ich? Was lege ich hin? Was stelle ich hin? Bitte, nehmen Sie den Bleistift! Was tun Sie? Was tut Herr Moll? Das ist der Tisch. Ich berühre den Tisch. Ich bewege den Tisch. Was ist das? Was berühre ich? Was bewege ich? Herr Schwarz, bitte, bewegen Sie den Stuhl! Was tun Sie? Was tut er? Was tut Herr Berliß? Er stellt den Stuhl hin. Steht der Stuhl oder liegt der Stuhl? Der Stuhl steht. Was tut Herr Berliß? Er legt den Stuhl hin. Steht der Stuhl oder liegt der Stuhl? Der Stuhl liegt. Nehmen Sie den Bleistift? Ja, ich nehme ihn. Bewege ich den Tisch? Nein, Sie bewegen ihn nicht. Macht Frau X. die Tür auf? Ja, sie macht sie auf. Mache ich das Buch auf? Ja, Sie machen es auf.

ANEXO 3

Exemplos retirados da obra de FRENCH, F. G. — *English in tables*, London, Oxford University Press, 1960, pp. 17-18, com a autorização expressa de Oxford University Press:

TABLE 1  
*Identification*

TABLE 1 (a)

This table gives the standard English pattern of the simplest form of statement — the statement of identification.

*This is a diamond.*

24 sentences

1	2	3	4
This	is		house.
That	is not	a	box.
It			chair.
			horse.

*Substitutes for Column 4:*

temple	restaurant	school	shop	
church	post office	classroom	store	
mosque	police station	playground	cinema	
snake	fly	dog	lion	goat
hen	bee	cat	camel	cow
chicken	moth	rat	rhino	pig
pen	knife	desk	table	letter
pencil	ruler	chair	word	match

By simple inversion, the pattern is converted into a 'closed' yes/no question form:

TABLE 1 (b)

18 sentences

1	2	3	4
Is	it		rat?
Isn't	that	a	shop?
	this		ruler?

*Exercises:*

- (1) Read and learn the tables. Learn by heart three examples from each table.
- (2) Show, touch or point to a picture or an object, and make the statements or ask the question.
- (3) Team 'A' shows, touches or points to an object or picture and asks the question. Team 'B' answers.

TABLE 2

*Description*

TABLE 2 (a)

30 sentences

1	2	3
This	is	white.
It		blue.
That	is not	red.
		green.
		black.

*Substitutes for Column 3:*

new	large	bad	hard	long	thick
old	small	good	soft	short	thin
empty	rough	clean	wet	hot	
full	smooth	dirty	dry	cold	

*Exercise:*

Learn by heart six sentences from the table.

TABLE 2 (b) — Second use of THIS, THAT.

64 sentences

1	2	3	4
This	house	is	new.
	box		large.
That	book	is not	clean.
	room		dirty.

ANEXO 4

Exercícios extraídos de ROBIN, Pierre/COTET, Pierre — *L'Allemand en Seconde — Structures et textes contemporains*, Hachette, Editeur, 1971, pp.4-6, com a autorização expressa de Achette e de Atrium-Verlag A. G.:

# 1

*Deux skieurs,  
Kesselhuth et Hagedorn,  
se reposent  
sur la terrasse ensoleillée  
de leur hôtel.*

## EIN SEHR SCHÖNER EINFALL

**Kesselhuth** Wenn wir wieder nach Hause fahren, werden wir wie Neger aussehen. Braune Gesichtsfarbe tut Wunder. Ihre Mutter wird Sie nicht wiedererkennen.

**Hagedorn** Wissen Sie, wann meine Mutter den Brief geschrieben hat, der heute ankam? Während ich in Berlin beim Fleischer war, um Wurst für die Reise zu holen.

**Kesselhuth** Wozu diese Überstürzung?

**Hagedorn** Damit ich bereits am ersten Tag Post von ihr hätte!

**Kesselhuth** Aha! Ein sehr schöner Einfall. Ich habe immer schon gewußt, daß Ihre Mutter Ideen hat!

*frei nach Erich Kästner*

### Zu den Strukturen

#### Während ich in Berlin beim Fleischer war.

Wir fahren nach Hause.

Wenn wir nach Hause fahren, werden wir wie Neger aussehen.

Meine Mutter hat den Brief geschrieben.

Wissen Sie, wann meine Mutter den Brief geschrieben hat?

Der Brief kam heute an.

Meine Mutter hat den Brief geschrieben, der heute ankam.

Ich war in Berlin beim Fleischer.

Sie hat den Brief geschrieben, während ich in Berlin beim Fleischer war.

Ich holte Wurst für die Reise.

Ich war beim Fleischer, um Wurst für die Reise zu holen.

Ich hatte bereits am ersten Tag Post von ihr.

Meine Mutter schrieb mir noch vor meiner Abreise, damit ich bereits am ersten Tag Post von ihr hätte.

Sie wissen Bescheid.

Ich sage es Ihnen, damit Sie Bescheid wissen.

Ihre Mutter hat Ideen.

Ich habe immer gewußt, daß Ihre Mutter Ideen hat.

**Struktur-  
übungen**

- 1 **Die Freunde fahren nach Hause; sie sehen wie Neger aus.**
  - Wenn die Freunde nach Hause fahren, sehen sie wie Neger aus.
  - 1 Die Freunde sind müde; sie ruhen sich aus.
  - 2 Sie haben sich ausgeruht; sie sind wieder frisch.
  - 3 Sie haben ihre Post gelesen; sie sprechen miteinander.
  - 4 Sie sind stundenlang Ski gelaufen; sie sind hungrig wie Bären.
  - 5 Die Mutter sieht ihren braungebrannten Sohn; sie erkennt ihn nicht wieder.
  
- 2 **Wann hat die Mutter den Brief geschrieben?**
  - Ich weiß nicht, wann die Mutter den Brief geschrieben hat.
  - Wie heißt die Mutter?**
  - Ich weiß nicht, wie die Mutter heißt.
  - 1 Was schreibt die Mutter?
  - 2 Wo wohnt die Mutter in Berlin?
  - 3 Wie verbringt sie ihre Tage?
  - 4 Woher kommen die Freunde?
  - 5 Wohin gehen sie morgen?
  - 6 Wieviel Tage bleiben sie im Gebirge?
  - 7 Wann fahren sie wieder nach Hause?
  - 8 Warum ist die Mutter nicht mit ihnen gefahren?
  - 9 Was für Ideen hat die Mutter schon immer gehabt?
  - 10 Wie lange wartet die Mutter auf ihren Sohn?
  
- 3 **Die Liegestühle sind auf der Terrasse; die Gäste sollen sich darin ausruhen.**
  - Die Liegestühle sind auf der Terrasse, damit die Gäste sich darin ausruhen.
  - 1 Hagedorn will ganz braun werden; seine Mutter soll ihn bewundern.
  - 2 Die Mutter fährt nicht mit den beiden; sie sollen unter sich bleiben.
  - 3 Der Hotelchef tut sein Bestes; seine Gäste sollen zufrieden sein.
  - 4 Die Mutter schreibt ihrem Sohn sehr früh; er soll den Brief am ersten Tag bekommen.
  - 5 Der Sohn ruft seine Mutter an; sie soll seine Stimme hören.
  
- 4 **Die Freunde fahren in die Berge; sie wollen Ski laufen.**
  - Die Freunde fahren in die Berge, um Ski zu laufen.
  - 1 Sie laufen viel Ski; sie wollen sich erholen.
  - 2 Sie sonnen sich; sie wollen braun werden.
  - 3 Sie gehen oft auf die Terrasse; sie wollen eine schöne Aussicht haben.
  - 4 Sie legen sich in die Liegestühle; sie wollen sich ausruhen.
  - 5 Sie nehmen den Lift; sie wollen auf den Gipfel hinauffahren.
  
- 5 **War die Tür geschlossen? Ich wußte es nicht.**
  - Ich wußte nicht, daß die Tür geschlossen war.
  - 1 Verreisen wir morgen? Die Kinder möchten es nicht.
  - 2 Hat er den Film gesehen? Ich wußte es nicht.
  - 3 Hat der Zug Verspätung? Es ist nicht schlimm.
  - 4 Ist das Wetter morgen schön? Ich glaube es nicht.
  - 5 Schreibst du ihm noch einmal? Es hat keinen Sinn.

**6 Du arbeitest; ich aber lese die Zeitung.**

■ **Während du arbeitest, lese ich die Zeitung.**

**Wie gehen spazieren; wir diskutieren dabei.**

■ **Während wir spazieren gehen, diskutieren wir.**

- 1 Die Mutter kocht das Essen; die Kinder aber spielen.
- 2 Meine Schwester betrachtet Fotos; dabei läuft das Radio.
- 3 Wir sprachen von der Politik; er aber hörte nicht zu.
- 4 Die Familie ißt zu Abend; dabei sieht sie fern.
- 5 Meine Familie fährt nach Deutschland; ich aber bleibe in Paris.

**7 Ein Mädchen war heute hier. Wie heißt es?**

■ **Wie heißt das Mädchen, das heute hier war?**

- 1 Ein Herr hat heute angerufen. Wie heißt er?
- 2 Eine Sängerin singt im Radio. Wie heißt sie?
- 3 Ein Kind spielt auf der Straße. Wie heißt es?
- 4 Männer warten da. Wie heißen sie?
- 5 Ein Buch liegt auf dem Tisch. Wie heißt es?
- 6 Ein Roman steht in der Zeitung. Wie heißt er?
- 7 Eine Verkäuferin hat uns bedient. Wie heißt sie?
- 8 Eine Komödie wird heute abend gespielt. Wie heißt sie?
- 9 Drei Filme werden gezeigt. Wie heißen sie?
- 10 Ein Dichter liest morgen aus seinen Werken. Wie heißt er?

ANEXO 5

Outros métodos alternativos/não convencionais: (breve caracterização)

1. Resposta física total (Total physical response) — Método de Asher:

A aprendizagem faz-se fundamentalmente através das ordens dadas pelo docente e que o aluno tem de executar. Essas ordens, que partem das mais simples para as mais complexas, envolvem um agir ou movimentos do corpo da pessoa (porque ela é obrigada a agir, levantando-se, escrevendo, etc.).

2. Sugestopedia/Psicopedia — (Método de Georgi Losanov):

Assenta na exploração dos factores psicológicos da aprendizagem, para o que contribui o próprio ambiente circundante: luz indirecta, música suave, assentos confortáveis. Redução ao mínimo das inibições individuais. Fornecimento maciço de vocabulário a que o aluno se expõe através da leitura (com variações de entoação) de diálogos por parte do professor.

3. Método silencioso (Silent way) — (Método de Gattegno):

O professor cria as situações de aprendizagem por meio de bastões coloridos e de gráficos (para o ensino da pronúncia). O professor fica a maior parte do tempo calado.

4. Abordagem natural (Método de S. Krashen):

Modelo do monitor — «aquisição» da linguagem, não «aprendizagem» da linguagem.

Bibliografia (Sel.):

- KRASHEN, S. — *Some issues relating to the Monitor Model*, in BROWN, H. D. et al. (eds.) — *On Tesol '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*, Washington, «TESOL», 1977, pp. 144-158.
- *The Monitor Model for adult second language performance*, in BURT, M. et al. (eds.) — *Viewpoints on English as a second language*, N. York, Regents, 1977, pp. 152-161.
- *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

António Franco