

## Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas

JEAN-PAUL BRONCKART (\*)

*Psicologia da linguagem, psicologia da aprendizagem... Como se adquire a linguagem? Como se aprende uma língua? O ensino/aprendizagem das línguas, depois de muitos meandros, encontra-se ainda na procura de bases teóricas neste domínio. J. P. Bronckart, partindo das principais concepções do desenvolvimento da linguagem propostas no decorrer dos últimos vinte anos, faz ressaltar o pouco impacto que têm tido sobre a aprendizagem das línguas. Tratar-se-á de uma questão vã? Ou antes de uma questão mal colocada? Que problemas deveriam então ser abordados por uma psicologia desenvolvimental da linguagem para se alcançar um modelo satisfatório e eficaz da aprendizagem das línguas?*

Na aparência, que questão mais simples do que a aquisição da linguagem? Desde que seja dotada de capacidades perceptivas e cognitivas «normais», qualquer criança colocada num ambiente humano falante, começará, ela também, a falar desde os 12 meses aproximadamente, e considera-se geralmente que aos 6 anos (ou mesmo antes), terá *adquirido a sua língua materna*. Os sons, as palavras, em seguida os enunciados produzidos, tornando-se, no decorrer dos anos cada vez mais numerosos e mais próximos dos que são produzidos pelo meio,

tem levado as primeiras teorias da aquisição a terem, muito naturalmente, atribuído um estatuto privilegiado ao factor de imitação, integrado numa concepção mais geral de *aprendizagem*, por condicionamento clássico ou por condicionamento operante. Contestada já pelos primeiros psicólogos da criança, que interpretavam os erros dos aprendizes em termos de *construções originais*, esta visão da aquisição foi mais tarde completamente recusada pelos psicolinguistas do movimento chomskiano. Sublinhando por um lado o carácter eminentemente complexo das estruturas que sustentam cada língua, e por outro lado, a rapidez do processo de aquisição, estes últimos propuseram uma

---

(\*) Secção de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça.

teoria da *emergência* das estruturas da língua, postulando um equipamento genético específico, e atribuindo apenas um papel insignificante às estimulações do ambiente verbal assim como aos mecanismos de aprendizagem.

Esta concepção naturalista e biologizante, hoje dominante, parece, entretanto, dever ser contrariada, por sua vez, por um fenómeno quase universal: a existência de instituições de *ensino da língua materna*. Porquê ensinar, de facto, durante longos anos aquilo que a criança já adquiriu por simples emergência? Esta questão é menos ingénua do que parece à primeira vista. Ela ganha mesmo em acuidade quando tomamos em consideração a situação de insucesso na qual se encontra este ensino. Admitimos que, em França, 45 % dos alunos da escola primária têm um ano ou mais de atraso devido a um controlo deficiente da língua materna! Assistimos, na maior parte dos países industrializados, a uma «deterioração geral» ao nível de expressão oral e escrita do conjunto da população! As «contatações» deste tipo são, obviamente, amplamente conjunturais<sup>(1)</sup>, e muitas vezes mais ideológicas que científicas; não é menos verdade que muitos alunos têm insucesso porque se exprimem pouco ou mal, ou ainda, porque controlam apenas o código de um pequeno grupo minoritário e/ou desvalorizado. Os alunos apresentam insucesso, de facto, porque não adquiriram as normas linguísticas em vigor numa sociedade num momento do seu desenvolvimento histórico. Este fenómeno escolar conduziu diversos investigadores a reexaminarem os processos de aquisição da linguagem em situação «natural» e a sublinharem a importância do factores «sócio-culturais» que as

---

(<sup>1</sup>) As crises do ensino da língua materna coincidem, geralmente, com as crises políticas ou económicas, e desde sempre as crianças «sabem menos» do que os mais velhos.

teorias evocadas anteriormente não tinham em consideração.

Se exceptuarmos o caso de algumas comunidades particularmente hegemónicas, como a dos americanos brancos de origem anglo-saxónica, por exemplo<sup>(2)</sup>, parece antes de mais que a maioria das crianças são confrontadas «naturalmente», com dois ou vários sistemas linguísticos. Tomemos ainda em consideração os dialectos que subsistem em numerosas famílias, e sobretudo o carácter fundamentalmente multilingue da maior parte dos países de África e da Ásia. Por outro lado, mesmo que o ambiente seja unilingue, todas as crianças são sensibilizadas pela existência de níveis de línguas, isto é, por subcódigos cujas condições de uso convém aprender. Em todas as sociedades, certos enunciados infantis são sancionados pelas fórmulas do tipo:

- «Isso não se diz»
- «Isso não está bem»
- «Isso não é francês».

Fórmulas surpreendentes, por vezes contraditórias, que testemunham que, mesmo em situação natural qualquer que seja o papel desempenhado por um hipotético programa inato, a criança deve aprender não só a perguntar e a transmitir a informação com eficácia, mas também, e sobretudo, a utilizar os subcódigos em vigor em função dos contextos sociais de comunicação.

Aprendizagem por imitação, criatividade sustentada por um equipamento genético específico, processo de socialização, são, em definitivo, três aspectos da aquisição da linguagem, evidentes para qualquer atento observador do desenvolvimento da criança;

---

(<sup>2</sup>) Comunidade de que são originários a maioria dos linguistas e psico-linguistas contemporâneos, nomeadamente os defensores das concepções inatistas.

## A ILUSÃO PSICOLINGUÍSTICA E O REGRESSO AO EMPIRISMO

eles não são, pois, mutuamente exclusivos e o verdadeiro problema que se levanta ao psicólogo é o modo como interactuam: como se combinam estes factores para produzirem as sequências de desenvolvimento observadas? Convenhamos que esta questão continua ainda sobejamente em aberto. Com efeito, quando se consultam as obras recentes consagradas à aquisição da linguagem<sup>(3)</sup>, não se pode evitar de ficar chocado, por um lado, pela dispersão e pela «plasticidade» dos dados empíricos recolhidos (a maior parte destes sendo invocados como ilustrações de teorias opostas), por outro lado, e sobretudo (se contudo fizermos excepção duma obra excelente)<sup>(4)</sup> pela pobreza de análise e de discussão dos processos psicológicos em jogo. Esta pobreza actual dos nossos conhecimentos neste domínio conduziu certos investigadores (cf. Campbell, 1979) a uma atitude pessimista, que nós partilhamos enquanto constatação, mas que rejeitamos, evidentemente, como perspectiva. Para nós, um modelo da aquisição da linguagem pode ser elaborado e pode ser proposto aos professores de línguas, tendo em conta três condições:

- que seja definitivamente rejeitada a abordagem psicolinguística;
- que as escolhas de psicologia da linguagem, epistemologicamente claras, sejam efectuadas;
- que sejam conceptualizadas as relações que existem entre disciplinas práticas e disciplinas científicas em matéria de linguagem.

<sup>(3)</sup> Cf., por exemplo, Oléron (1979) e Rondal (1983) para o francês, Fletcher & Garman (1979) ou Kuczaj (1982) para o inglês.

<sup>(4)</sup> Moreau e Richelle (1982). Mesmo se situa num plano necessariamente geral esta obra constitui, actualmente, a melhor fonte de referência e de reflexão neste domínio.

A criação da psicolinguística no início dos anos 50<sup>(5)</sup> traduzia a vontade de certos psicólogos em abordar a linguagem como objecto específico e em ter em linha de conta a partir da aquisição das disciplinas especializadas (na ocorrência, nesta época, da linguística distribucionalista e da teoria da informação). Esta tentativa não era nova, é certo<sup>(6)</sup>; e ela não teria suscitado um eco maior do que as precedentes sem a emergência da gramática generativa. Chomsky, como é sabido, não se propôs descrever uma língua ou uma família de línguas, mas sim fornecer um modelo formal «explicativo» da linguagem, como característico da espécie. Segundo ele, o Humano seria dotado duma *competência* linguística, espécie de gramática interna, intrínseca e inata que se exteriorizaria nos comportamentos verbais efectivos (*performance*).

O objectivo daquilo a que se convencionou designar por primeira escola de psicolinguística foi o de validar a «realidade psicológica» do modelo linguístico chomskiano, não apenas ao nível do funcionamento da linguagem do adulto<sup>(7)</sup>, mas também ao da aquisição da linguagem pela criança. McNeill (1966 e 1970) fez também um esforço de reinterpretação dos dados da observação de Braine (1963) e de Brown *et al.* (1964

<sup>(5)</sup> Fundada em 1952 por C. E. Osgood, J. B. Carrol e G. Miller, a psicolinguística fornece, em primeiro lugar, um conjunto de trabalhos bastante clássicos (Cf. Costermans, 1980) antes mesmo que a segunda fase da gramática generativa (depois de 1961) dê origem, paradoxalmente à «primeira escola de psicolinguística» (Cf. Bronckart, 1977, para uma apresentação histórica mais completa).

<sup>(6)</sup> Cf., por exemplo, os trabalhos de Wundt a partir de 1900.

<sup>(7)</sup> Cf., a este propósito, a célebre experiência de Miller e McKean (1964).

e 1969) em etapas genéticas correspondendo aos níveis das regras de geração dos indicadores sintagmáticos da estrutura profunda chomskiana. Esta primeira abordagem saldou-se por uma derrota indiscutível ao nível dos factos; as hipóteses de trabalho de Miller & McKean foram rapidamente repostas<sup>(8)</sup> e McNell abandonou uma via que julgou não ter saída<sup>(9)</sup>. Ela mostrou-se, por outro lado, rapidamente «em atraso» em relação à evolução da própria linguística; na altura em que os primeiros psicolinguistas tentavam validar o modelo chomskiano inicial («Syntactic Structures», 1957), Chomsky, ele próprio, elaborava a teoria «standard» («Aspects», 1965), que iria rapidamente ser contestada pelo movimento dissidente da semântica generativa. Certos psicolinguistas, tal como Schlesinger (1971), tentaram então descrever as etapas da aquisição da linguagem em termos semânticos, na altura em que a concepção generativa tinha sido abandonada por diversos grupos linguistas centrados sobre os aspectos funcionais da frase (Halliday, 1968), sobre o valor enunciativo de certas unidades, sobre o papel dos factores pragmáticos, sobre a dimensão discursiva e textual, etc.

Esta primeira corrente apenas tratava, na realidade, os problemas da aquisição como «ilustração» de modelos linguísticos; foi suplantada por uma abordagem mais autónoma, visando a constituição dum modelo de *performance* implicando processos perceptivos, mnemónicos e intelectuais. Na iniciativa do seu principal promotor, T. Bever (1970), o desenvolvimento das capacidades de produção e de compreensão da linguagem foi descrita em termos de *estratégias cognitivas*. No que concerne ao francês, por exemplo, foram descritas três estratégias de compreensão das frases simples (estratégias pragmáticas, posicionais e morfo-sintáticas) e diversas abordagens diferentes foram iden-

tificadas no domínio da pronominalização e da subordinação. Os dados deste tipo<sup>(10)</sup> são relativos à língua e à estrutura particular que são estudados; trata-se, segundo os termos de Moreau e Richelle, de «estratégias locais». Slobin, quanto a ele, tentou pôr em evidência, através de um exemplo de pesquisas comparativas (1973, 1981, 1982), estratégias que tivessem um valor universal; as propostas que fez<sup>(11)</sup> são estimulantes, mas exigem múltiplos controlos empíricos.

Mais pertinente que a precedente, esta segunda corrente recebeu contudo múltiplas críticas; para além da artificialidade das situações experimentais e das frases utilizadas, a principal crítica que lhe foi dirigida, foi a de negligenciar a função comunicativa da linguagem. As estratégias postas em evidência apenas concernem, em definitivo, a aptidão dos sujeitos para porem em correspondência um significado e uma estrutura linguística mais ou menos complexa; elas apenas sublinham a actividade de *representação* e negligenciam o conjunto dos fenómenos de *interacção social*, que intervêm manifestamente no decorrer da aquisição. É sobre estes aspectos que se interessa a psicolinguística contemporânea, continuando contudo certos autores a inspirarem-se num modelo linguístico<sup>(12)</sup>, outros a inscreverem-se sobretudo no quadro pragmático<sup>(13)</sup>, um último grupo a interessar-se sobretudo pelas características verbais e não verbais do meio social<sup>(14)</sup>. Este desencadear das direcções de pesquisa toma por vezes a aparência de um regresso ao empirismo a-teórico, e, mais do que nunca, faz-se sentir a necessidade duma teoria da *psicologia da linguagem*.

(8) Cf. Gough (1965).

(9) Cf. McNeill (1974).

(10) Ver Bronckart, Kail e Noizet (1983).

(11) Cf. Moreau & Richelle, 1981, pp. 86 a 92.

(12) Nomeadamente da teoria dos «actos de linguagem», cf. Bruner (1978); Dore (1975) ou Snow (1978).

(13) Cf. Bates (1976) e Hupet (1983).

(14) Cf. Rondal (1983).

Os problemas que levanta o desenvolvimento da linguagem são de ordem psicológica, não linguística; eles não podem por consequência ser abordados senão no quadro dum modelo teórico que explicita tanto os seus pressupostos epistemológicos como as hipóteses que daí se levantam sobre o plano psicológico. De maneira sistemática, bem entendido, vamos apresentar as quatro opções epistemológicas actualmente em competição e justificar as escolhas que fizemos.

### *A concepção racionalista*

Nós evocámos nas linhas precedentes a concepção glorificada por Chomsky, sublinhando uma «emergência» de estruturas linguísticas biologicamente programadas; Tratava-se da primeira opção, fundamentalmente racionalista, isto é, que atribuía aos factores internos um papel determinante no desenvolvimento. A apoiar esta tese, factos relativamente banais, como a rapidez de aquisição (cf. acima referido) e a criatividade da linguagem infantil (as crianças produzem enunciados que nunca tinham ouvido), mas ainda argumentos mais elaborados: por um lado, os dados da patologia da linguagem, reunidos por Lenneberg (1967) que demonstram a existência de «períodos críticos» na aquisição, e por outro lado, a teoria, desenvolvida por certos biólogos (cf. Monod, 1970), de uma sucessão de mutações-selecções que produziram um equipamento genético humano (ADN) directamente responsável pela linguagem, esta última tendo *desencadeado* o fantástico desenvolvimento cognitivo e social da espécie. Segundo os autores desta corrente, a criança seria dotada, à nascença, dum *dispositivo de aquisição da linguagem* «LAD, «Language Acquisition Device»), permitindo-lhe conduzir, a partir da língua do meio, as

estruturas duma gramática universal «que nunca lhe teria sido ensinada».

Esta primeira opção parece-nos que deve ser rejeitada, pelo menos por quatro razões. Em primeiro lugar, a própria concepção do LAD e do seu fundamento nunca foi objecto de formulação explícita realmente inteligível<sup>(15)</sup>. Os argumentos invocados, por outro lado, estão longe de serem decisivos; a criatividade não é um carácter característico do comportamento linguístico<sup>(16)</sup> e as extrapolações de Monod participam largamente das teorias a que Althusser (1974) designava por «a filosofia espontânea dos sábios». Em terceiro lugar, as hipóteses psicolinguísticas resultantes desta opção não foram demonstradas (cf. o parágrafo 1) e este argumento, é por si só, suficiente. Acrescentamos, contudo que, quando elas se arriscam a abordar os problemas do ensino das línguas (nomeadamente das línguas secundárias), mesmo os mais fervorosos inatistas abandonam, de facto, a hipótese do LAD<sup>(17)</sup>.

### *O construtivismo de Piaget*

O construtivismo piagetiano constitui uma segunda opção, que confessa o seu parentesco com a precedente<sup>(18)</sup> ao sublinhar a importância dos factores internos e do substrato biológico. Para Piaget o equipamento inato é de ordem *funcional e cognitiva*. Trata-se de mecanismos gerais que o organismo aplica nas suas trocas com o meio, e que contribuem para a construção, estágio a estágio, da inteligência humana. A linguagem é apenas um dos aspectos da função semiótica, e o seu desenvolvimento exige «pré-requisitos» cognitivos: o comple-

---

<sup>(15)</sup> Com as devidas reservas relativas às capacidades de compreensão — necessariamente limitadas — do autor do presente artigo.

<sup>(16)</sup> Cf. Richelle (1973).

<sup>(17)</sup> Cf. Steinberg (1982, cap. 9).

<sup>(18)</sup> Cf. Piattelli-Palmarini (1979).

tar do estágio sensório-motor para o aparecimento dos primeiros signos, o acesso às funções e depois às operações cognitivas para a aquisição das estruturas sintáticas complexas. Fundamentalmente «continuísta» no plano filogenético e centrada sobre a *representação* tal como a precedente, esta opção sofre com a «redução» que impõe à linguagem (na qual não se vê senão um instrumento figurativo «como os outros»). Por outro lado, as pesquisas de psicolinguística piagetiana, que tinham sido desenhadas para demonstrar a dependência das etapas de aquisição da sintaxe em relação às das operações cognitivas não conduziram a nenhum resultado significativo e foram abandonadas<sup>(19)</sup>.

#### *A concepção ambientalista*

A terceira opção, que qualificaremos de «ambientalista» está claramente em ruptura com as precedentes, na medida em que atribui um peso determinante aos factores externos. O seu representante mais conhecido (porque é também o mais preciso) é Skinner, cuja teoria não se reduz, como se pensa com frequência nos países francófonos, a encadeamentos automáticos de estímulos e de respostas. Para este autor, o organismo humano é dotado, como todo o organismo vivo, de capacidades comportamentais específicas, cujo desenvolvimento depende da acção dos reforços exteriores.

Estes últimos definem-se como «todo o acontecimento susceptível de crescer a probabilidade de emissão de uma resposta» e a noção de *aprendizagem* designa as condições (ou leis) pelas quais os reforços «modelam» novos comportamentos. Na versão skineriana, o ambientalismo é antimentalista, o que o conduz a rejeitar a função de representação da linguagem e a noção de tipo linguístico<sup>(20)</sup>; mas a maior parte

dos autores contemporâneos desta corrente (os «neo-behavioristas») admitem a existência de «processos internos» ou processos cognitivos, próximos das «operações» piagetianas. Sob a sua forma estrita, esta terceira opção deve ser rejeitada na medida em que «reduz» a linguagem à sua função comunicativa (o «episódio verbal» de Skinner) e em que, conseqüentemente, os conceitos propostos («Tact», «mand», etc.) se revelaram completamente insuficientes. O neo-behaviorismo é mais satisfatório neste ponto, mas a concepção de reforço continua insuficiente no que concerne, em todo o caso, a aquisição da linguagem; ele implica uma análise do meio em termos físicos e não atribui nenhum estatuto aos factores histórico-sociais.

#### *A concepção sócio-cognitiva*

A quarta opção é precisamente a única que atribui um estatuto específico aos factores sociais, que considera como determinantes para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Vygostky (1962), a aprendizagem é um fenómeno sociocognitivo, produto de interacção continua entre o organismo e as suas capacidades características da espécie, por um lado, o meio físico e o histórico-social, por outro. Para este autor, a linguagem racional da espécie humana teria saído, no plano filogenético e no plano ontogenético, de duas raízes distintas, uma puramente «intelectual» a outra puramente «vocal». Ele demonstra que no decorrer do primeiro ano, a criança constrói, na sua interacção com o meio nos seus aspectos físicos, «esquemas representativo»<sup>(21)</sup>, e na sua interacção com o meio social, «esque-

<sup>(19)</sup> Cf. Bronckart (1977).

<sup>(20)</sup> Cf. Skinner (1957) e Bronckart (1977).

<sup>(21)</sup> Os termos de «esquemas representativos» e de «esquemas comunicativos» são a nossa tradução francesa dos conceitos Vygotskianos; justificámo-los anteriormente num artigo detalhado (Cf. Bronckart & Ventouras-Spycher, 1979).

mas comunicativos». A linguagem propriamente dita resulta da fusão destas linhas de desenvolvimento, e é esta fusão, ausente nos animais, que constitui a característica essencial do Homem; interiorizando-a progressivamente, a linguagem toma o controlo de todas as «faculdades» mentais e transforma-se no «pensamento». Esta opção, que encontramos também em estado de esboço em Wallon parece hoje inspirar diversos psicólogos<sup>(22)</sup>. É esta que nós adoptámos e que tentamos desenvolver como quadro de referência para as nossas pesquisas sobre a aquisição da linguagem.

#### UM MODELO DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS?

Paralelamente a um conjunto de trabalhos sobre o adulto (cf. Bain *et al.*, 1982) e sobre a criança (Bronckart, 1983 a), nós elaborámos um modelo da psicologia da linguagem (que será o objecto de uma próxima publicação extensa) e que nós formularemos aqui em grandes linhas, sob a forma de princípios gerais.

1. Os observáveis à disposição do psicólogo (como do linguista) são *textos*, orais ou escritos, que constituem um *corpus* organizado de *unidades linguísticas*. Estas unidades podem ser o objecto de uma primeira análise, de ordem descritiva e taxionómica, para as quais os métodos da linguística distribucional são pertinentes e suficientes.

2. As unidades linguísticas do *corpus* funcionam numa relação de interacção com o *contexto extralinguístico*. Conforme a opção 4, este contexto não pode ser reduzido, por um lado, aos seus aspectos físicos (objectos e acontecimentos), e por outro, deve ser elaborado, para tal, um modelo

<sup>(22)</sup> Tais como Bruner (1978), Caron (1983) et Herrmann (1983).

descritivo; com efeito, o contexto é um «espaço» teoricamente infinito, e convém extrair dele os parâmetros (em número infinito) que exerçam uma influência observável sobre os textos. Pela nossa parte, propomos distinguir três conjuntos de parâmetros contextuais: — Aqueles que se referem à *interacção social*, a saber o (ou os) fim (fins) da actividade discursiva, o lugar institucional desta actividade, o destinatário e enunciados<sup>(23)</sup>; — aqueles que se referem ao *acto material de enunciação*, isto é, os parâmetros *físicos* que são o locutor (organismo que emite o texto), os interlocutores eventuais, o momento e o lugar físico do acto de produção; — aqueles que se referem ao *conteúdo referencial*, isto é, as noções e relações cognitivas que constituem o referente do texto, no sentido restrito deste termo.

3. A actividade discursiva e a produção de textos devem ser encarados como o resultado de *operações psicológicas* incidindo sobre os parâmetros do contexto; estas operações são, por definição, universais, mas a sua materialização num texto requer a sua tradução nas categorias semântico-sintáxicas de uma língua natural, isto é, num *sistema* de línguas, no sentido saussuriano do termo. Cada unidade de um *corpus* textual deve desde então ser considerada como a marca de uma ou várias operações linguísticas, e, a este título, é passível de uma segunda análise de ordem psicológica.

4. Convém distinguir as operações gerais de *contextualizações*, que organizam o «trabalho representativo», incidindo sobre os

<sup>(23)</sup> O Destinatário e o Enunciador são «instâncias sociais» às quais o texto é destinado e donde ele emana, que só coincidem com os interlocutores e locutores físicos, apenas em certas configurações contextuais: o locutor que eu sou neste momento exprime-se enquanto cientista (enunciador) e dirige-se à comunidade científica (destinatário).

parâmetros contextuais e as operações de textualização, que contribuem para a construção da cadeia verbal.

5. A nossa concepção das operações de contextualização constitui uma generalização da concepção saussuriana de signo (cf. Bronckart, 1983 a); os parâmetros contextuais, quer sejam físicos ou sociais, não entram na língua «enquanto tal»; devem constituir-se como objecto de uma actividade representativa dupla, na medida em que ela depende das capacidades cognitivas do emissor implicado, assim como do sistema de valores disponíveis na língua natural utilizada. A aplicação deste primeiro tipo de operação produz «valores referenciais» (ou signos), valores situacionais (representações de situação física do enunciado) e valores interactivos (representações dos parâmetros sociais).

6. As operações de textualização podem ser descritas em termos de «cálculo» sobre os valores contextuais, e distinguiremos aí três subconjuntos:

— As operações de constituição da ancoragem textual, que determinam o tipo de texto propriamente dito;

— As operações da constituição do plano do texto (produzindo a macro-estrutura semântica);

— As operações de constituição de estratégias discursivas (contribuindo para a marcação das fases do plano, para a coesão e para as modalizações).

7. As operações de ancoragem textual, que fundem os três tipos fundamentais de textualização (Discurso em situação, Discurso teórico, Narração) são «as primeiras», na medida em que determinam — pelo menos parcialmente — a escolha das unidades linguísticas que constituirão a marca das outras operações (planificação e coesão); em qualquer língua, por exemplo, o emprego de pronomes, de tempos de verbos e de

deícticos temporais depende do tipo de ancoragem e de operações de coesão.

#### *Quatro níveis de funcionamento*

Considerado sob outro ponto de vista, o modelo que elaborámos comporta quatro níveis de funcionamento, que constituem quatro campos concretos de experimentação psicolinguística no adulto ou na criança:

— O primeiro nível é o de *representação* propriamente dita (isto é, não verbal) dos *parâmetros contextuais*; o que é que um sujeito «sabe» («representa») do conteúdo referencial, da instituição em que age, ou das condições materiais da sua enunciação (domínio do tempo, por exemplo)? Trata-se aqui das capacidades cognitivas gerais, sobre as quais a teoria piagetiana faz um pré-requisito a todo o desenvolvimento, especificamente linguístico;

— O segundo nível é aquele a que chamámos de *evocação social*<sup>(24)</sup>, facilmente identificável no tratamento do conteúdo referenciável; as representações cognitivas do real devem moldar-se num dos signos da língua natural utilizada. Este processo de designação depende da organização da classe paradigmática pertinente da língua e ao mesmo tempo da escolha que aí opera o emissor enquanto enunciador, isto é, enquanto papel interactivo aprendido na sua prática das situações de comunicação;

— As operações de *textualização* constituem o terceiro nível; elas organizam as representações cognitivas sociais, até aí «simultâneas», numa cadeia material que constituirá a actividade linguística propriamente dita. Distinguiremos aí, de momento, três campos de experimentação distintos:

• A ancoragem que resulta de um «cálculo» operado sobre uma selecção de valo-

(24) Cf. Bronckart e Ventouras-Spycher (1979).

res interactivos e enunciativas e que se traduz por um «envelope textual» claramente identificável ao nível de subconjuntos de unidades linguísticas aparecendo no *corpus* <sup>(25)</sup>;

• A planificação e sua marcação, versando lógico-semântica das estratégias discursivas, que podemos abordar sob o ângulo de esquematizações <sup>(26)</sup>, ou de mecanismos de conexão <sup>(27)</sup>;

• A coesão e as modelizações, versando sintático-estilística das mesmas estratégias e objectos de estudo favorito da linguística textual contemporânea.

— O último nível, finalmente, é o da «superfície» dos *corpus* verbais; esta é composta de elementos que, recordemo-lo, podem ser analisados, seja como unidades do sistema da língua em questão (análise estruturalista), seja como marcas de operações psicológicas (análise funcional).

Quais são as implicações da nossa concepção teórica para a constituição de um modelo de aprendizagem das línguas? Parece, em primeiro lugar, que às formulações que se restringem a uma descrição das aquisições sucessivas de unidades linguísticas <sup>(28)</sup>, lhes falta o essencial dos processos psicológicos do desenvolvimento e são superficiais, em todos os sentidos do termo. As concepções centradas inteiramente sobre o papel dos factores externos (ou contextuais), que muitas vezes se combinam com a anterior, devem igualmente ser rejeitados, na medida em que elas produzem o impasse sobre o carácter fundamental das representações nas actividades linguísticas; mesmo se é determinada pela história e pela sociedade, qualquer representação é fundamentalmente uma *escolha* efectuada sobre os valores dos parâmetros contextuais. A hipótese do ca-

rácter determinante dos pré-requisitos cognitivos não pode mais ser considerada; com efeito, qualquer que seja o nível de desenvolvimento cognitivo geral que atingiu (do sensorio-motor às operações formais), a criança constrói valores contextuais que textualiza, e são estas construções que, quanto a nós, convém estudar. Um modelo de aprendizagem das línguas deverá, então, constituir um modelo dos «micro-sistemas» de operações realizadas pela criança nos diversos níveis do seu desenvolvimento, micro-sistemas que têm em conta capacidades gerais de representações, aprendizagem sociolinguísticas, capacidades propriamente textuais, assim como a sua concretização nas marcas linguísticas adquiridas.

É nestes termos que tentamos reinterpretar dados psicolinguísticos antigos, como os que se referem às operações que sustentam as marcas de determinação do verbo <sup>(29)</sup>. Como esta reinterpretação se revela, por vezes, difícil, nós recolhemos novos dados actualmente, em condições experimentais mais satisfatórias; o estudo de aprendizagens, pela criança, do funcionamento dos conectores <sup>(30)</sup> constitui um primeiro passo.

É necessário, entretanto, estar consciente de que, apesar da importância quantitativa dos dados recolhidos, a elaboração, em condições científicas satisfatórias, de um modelo de aprendizagem das línguas, não passa ainda de um projecto.

#### PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS

Até há alguns anos atrás, as relações entre psicologia da linguagem e didáctica das línguas, eram colocadas, geralmente, em termos de «implicações» da primeira disciplina sobre a segunda; como aplicar à educação as «descobertas» da psicologia? Para tentar

<sup>(25)</sup> Cf. Bain *et al.* (1982 e 1983).

<sup>(26)</sup> Cf. Grize (1974).

<sup>(27)</sup> Cf. Bronckart e Schneuwly (1984).

<sup>(28)</sup> Cf. Rondal.

<sup>(29)</sup> Cf. Bronckart (1976).

<sup>(30)</sup> Cf. Bronckart e Schneuwly (1984).

escapar ao peso dos métodos tradicionais<sup>(31)</sup>, os educadores de línguas, viraram-se, quer para as concepções ambientalistas anglo-saxónicas, quer para o construtivismo europeu; as primeiras, centradas como se sabe sobre a eficácia das condições de aprendizagem, engendraram métodos directos, tais como as iniciativas audio-visuais e ainda as diversas formas de «aprendizagem sem erro». A segunda corrente, centrada sobre as etapas de construção cognitiva, desencadeou os métodos activos assim como todas as pedagogias centradas sobre as capacidades próprias da criança (pedocentrismo). Por razões evidentes, o inatismo chomskiano não tem nenhuma implicação pedagógica e o interaccionismo social produziu efeitos análogos aos do construtivismo piagetiano.

Os esforços da psicopedagogia concretizaram-se através de um conjunto de reformas felizes, na medida em que melhoraram as condições pedagógicas, tanto para as crianças como para os educadores. Mas apesar deste progresso, o insucesso escolar, nomeadamente na escola pré-primária, continua como fenómeno estável, e esta estabilidade marca bem os limites de toda a «psicologia aplicada». Esta abordagem, como a da «linguística aplicada» incide, com efeito, sobre as técnicas, os meios, e ainda sobre as «retocagens conceptuais» dos programas, *mas não sobre as finalidades* prosseguidas

---

(31) O adjectivo «tradicional» aplica-se a todos os processos metodológicos fortemente inspirados pela tradição que constitui, no Ocidente, o ensino do grego e do latim.

através do ensino das línguas. Ora, é a este nível, que se situa a causa real da crise permanente; se, por um lado, os educadores, na sua maioria, aceitaram as finalidades modernas (expressão, comunicação, etc.), contudo, as opiniões públicas (e as decisões políticas) continuam agarradas aos objectivos tradicionais, inteiramente centradas sobre as normas sociais («falar bem», conhecer os «bons» autores, a «boa» gramática, dominar a ortografia), e é em função destes objectivos que são concebidos todos os sistemas de avaliação.

Nestas condições, a abordagem da psicologia aplicada deve ser abandonada, e o modelo de aprendizagem das línguas que outros ou nós mesmos poderíamos elaborar, mesmo que seja útil, nunca constituirá um factor decisivo no melhoramento do ensino da língua. Tal como indicam os promotores do incremento da didáctica das línguas<sup>(32)</sup>, a relação entre práticas pedagógicas e disciplinas científicas deve ser invertida; a prática é primordial, porque é ao seu nível que podem ser analisadas as tarefas da linguagem requeridas pelos alunos e que pode emergir uma «tomada de consciência» do desfasamento existente entre a realidade das normas sociais e as finalidades ideais dos textos oficiais. É a partir desta análise que a didáctica poderá construir programas de acção que se inspirarão, desde que isso se revele necessário na psicologia da linguagem e no modelo de aprendizagem das línguas que ela tente elaborar.

---

(32) Cf. Bronckart (1983 b).